

COSTA, C. F.; SARDAGNA, H. V.; FLORES, M. V. Comunidades surdas: memórias discentes a partir das classes especiais. *ReVEL*, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. [www.revel.inf.br]

COMUNIDADES SURDAS: MEMÓRIAS DISCENTES A PARTIR DAS CLASSES ESPECIAIS

Cibele Fernandes da Costa¹

Helena Venites Sardagna²

Vinicius Martins Flores³

belefc79@gmail.com

helena-sardagna@uergs.edu.br

viniciusmartinsf@gmail.com

RESUMO: O estudo apresenta uma discussão que questionou como a oferta de atendimento educacional para surdos em classes especiais de três cidades da região do Vale de Paranhana, Rio Grande do Sul, Brasil, pode ter influenciado a formação de comunidades surdas. A fundamentação teórica busca referência no campo dos Estudos Surdos e Estudos Culturais numa perspectiva pós-estruturalista com inspirações em Michel Foucault. A ênfase se deu nas práticas de regulação para compreender a classe especial, que pode ser analisada enquanto prática de condução dos corpos e de poder sobre a vida, sob as noções de governamentalidade/governo e biopolítica (enquanto estratégias de condução das condutas) e a noção de normal/anormal. A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo e o instrumento adotado foi a entrevista semiestruturada, realizada em Língua de Sinais e língua oral, conforme a opção dos sujeitos surdos adultos que relataram suas experiências escolares em classes especiais. Foram realizadas treze entrevistas e o exercício analítico permitiu organizar três eixos: a identificação da surdez como marcador identitário; a escola e as aprendizagens; comunidade surda: tempos, espaços e relações estabelecidas. Evidenciou-se que enquanto a classe especial esteve ativa, ela se configurou em uma comunidade surda e, após o encerramento das atividades, esta comunidade não se manteve. Observa-se também que aqueles que se reconhecem com a identidade surda afirmam participar efetivamente de comunidades surdas.

PALAVRAS-CHAVE: educação de surdos; comunidade surda; educação inclusiva; classe especial.

ABSTRACT:

The study presents a discussion that questioned how the provision of educational services for deaf people in special classes in three cities in the Vale de Paranhana, Rio Grande do Sul, Brasil region, may have influenced the formation of deaf communities. The theoretical foundation seeks reference in the field of Deaf Studies and Cultural Studies from a post-structuralist perspective with inspiration from Michel Foucault. The emphasis was on regulatory practices to understand the special class, which can

¹Mestre em Educação; Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT.

² Doutora em Educação; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs.

³ Doutor em Letras em Psicolinguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Professor do Departamento de Língua Moderna do Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

be analyzed as a practice of managing bodies and power over life, under the notions of governmentality/government and biopolitics (as strategies for conducting conduct) and the notion of normal/abnormal. The research methodology is qualitative and the instrument adopted was a semi-structured interview, carried out in Sign Language and oral language, according to the option of deaf adult subjects who reported their school experiences in special classes. Thirteen interviews were carried out and the analytical exercise allowed organizing three axes: the identification of deafness as an identity marker; school and learning; deaf community: times, spaces and established relationships. It was evident that while the special class was active, it was configured as a deaf community and, after the activities ended, this community did not remain. It is also observed that those who recognize their deaf identity claim to effectively participate in deaf communities.

KEYWORDS: education of the deaf; deaf community; inclusive education, special class.

Introdução

Este artigo discute a formação de comunidades surdas a partir das classes especiais de surdos que funcionavam em escolas comuns no interior do Estado do Rio Grande do Sul e o estudo foi impulsionado pela experiência de uma das autoras, enquanto docente em três instituições que ofertavam atendimento educacional para surdos em classes especiais, no recorte temporal de 1998 a 2002. São três escolas de redes municipais de ensino de três cidades diferentes, pertencentes ao Vale do Paranhana⁴ o qual se localiza na região da Encosta Inferior do Nordeste do Rio Grande do Sul. Devido à proximidade geográfica entre elas, uma característica local é o intenso deslocamento diário dos habitantes para trabalhar nas cidades vizinhas.

Se a escola é considerada uma invenção da modernidade, a educação, numa perspectiva inclusiva, é muito mais recente ainda. A partir desta prerrogativa, o presente estudo busca compreender e problematizar como a oferta de atendimento educacional para surdos em classes especiais pode ter influenciado a formação de comunidades surdas, em três cidades da região do Vale de Paranhana. Para isso, adota a concepção socioantropológica da surdez, na qual a pessoa surda é vista através de suas experiências culturais: a comunicação através da Língua de Sinais, a experiência visual e a cultura surda. Isto significa que, neste estudo, a surdez não é compreendida pelo viés clínico, que enfatiza os diferentes níveis de surdez e as terapias de reabilitação como treinamento da fala, uso de próteses auditivas e/ou implantes cocleares.

⁴ Região banhada pelo Rio Paranhana que abrange as cidades de Taquara, Parobé, Igrejinha, Três Coroas, Rolante e Riozinho.

Este estudo está organizado em seis seções, iniciando pela introdução onde apresenta as problematizações iniciais, o objetivo e uma breve apresentação. Na segunda seção, apresenta as escolas de vínculos das classes especiais relacionadas no presente artigo e os sujeitos participantes. Já a terceira seção compõe-se de uma contextualização legal e conceitual. A quarta seção destaca os procedimentos metodológicos, enquanto a quinta seção traz a discussão e análise das informações obtidas no exercício empírico. Finaliza com as considerações finais, destacando pontos de tensionamento e de contribuição na formação de comunidades surdas.

1. Sobre as instituições e seus contextos

Escola A

A Escola A⁵ localiza-se no município de Taquara, em um bairro afastado do centro da cidade. É o município mais antigo da região, tendo sua fundação no ano de 1886 e conta com uma área territorial de 457,9 km². Segundo os dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Taquara, estimada em 2019, era de 57.466 habitantes. A rede de ensino de Taquara é composta por 41 escolas e a taxa de escolarização na faixa etária dos seis aos 14 anos é de 97,1%.

No período estudado, entre 1998 a maio de 2002, foi o período em que uma das autoras acompanhou a turma desempenhando a função de substituta (inicialmente), professora de informática e, posteriormente, assumindo a regência da turma. A classe especial de surdos funcionava nos turnos manhã, tarde e noite sendo que no diurno, estudavam as crianças e adolescentes enquanto que, no noturno, os adultos. No período de 1998 a 2002, chegou-se a ter quatro professoras da classe especial, uma em cada turno e a professora de informática, atendendo os alunos de forma multisseriada.

Os estudantes convidados a participar dessa pesquisa tinham entre 5 e 17 anos na época e frequentavam a classe nos turnos da manhã e da tarde, cursando entre a etapa pré-escolar da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental.

Escola B

⁵ As escolas serão identificadas pelas letras do alfabeto A, B e C, para preservar a identidade.

A Escola B situava-se no município de Rolante, distante do centro. Rolante foi fundada em 1954 e tem 295,6 km² de extensão territorial. A população estimada em 2019 era de 21.349. O município continha 16 escolas e um Instituto Federal e taxa de escolarização na faixa etária de seis a 14 anos era de 96,9%.

Rolante não dispunha de atendimento educacional para surdos na sua sede, então a administração municipal da época decidiu transportar diariamente seis estudantes moradores do município, de Riozinho e Santo Antônio da Patrulha até Taquara para frequentarem a classe especial na Escola A. Com a oneração do transporte escolar, a administração propôs o atendimento dos surdos em uma escola da sua rede. A partir de maio de 2002, a professora que atuava com os alunos surdos na escola A foi contratada para atendê-los na Escola B no turno da manhã, enquanto que outra professora atendia outros alunos no turno da tarde. Assim, os seis estudantes que se deslocavam diariamente para a cidade A deixaram de frequentar a classe especial lá e começaram a frequentar uma nova turma multisseriada, iniciada na Escola B.

A Escola B atendia aproximadamente 500 estudantes ouvintes distribuídos entre a etapa pré-escolar da educação infantil e ensino fundamental. O período de análise desta classe especial compreende de maio a dezembro de 2002.

Escola C

A Escola C fica na divisa do município de Igrejinha com outra cidade do Vale do Paranhana, também distante do bairro centro. Igrejinha foi fundada em 1964 e tem área de 135,9 km². O Censo 2010 do IBGE indica que a população de Igrejinha era de 31.660, porém estimava-se que em 2019 tenha chegado a 36.899. A taxa de escolarização na faixa etária dos 6 aos 14 anos é de 97,3% e a rede de ensino conta com 17 escolas de ensino fundamental.

A Escola C atendia aproximadamente 200 alunos, desde a educação infantil (pré-escola) até a oitava série (nomenclatura da época) do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. A classe especial de surdos foi iniciada em fevereiro de 2002 nesta Escola, pela mesma professora que atuou nas cidades de Taquara e Rolante. A classe funcionava no turno da tarde e era composta por cinco estudantes, todas do sexo feminino, com idades entre sete e dezoito anos quando ingressaram. O recorte temporal desta análise começa em fevereiro de 2002, quando a turma iniciou na Escola C. A classe especial multisseriada continuou até 2004, pois, a partir de

2005, os estudantes avançaram para os anos finais e ingressaram em classes comuns de ouvintes com acompanhamento de intérprete de Libras.

1.1 Participantes da pesquisa

Neste estudo, a surdez é entendida como uma invenção cultural produzida “no interior de campos discursos distintos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, etc.” (Lopes, 2011, p.7). Nesse sentido, rompe-se com a ideia da deficiência orgânica e da falta como principal marca desses sujeitos.

Os participantes da pesquisa não foram escolhidos de forma aleatória, mas selecionados por uma das autoras, a partir dos seguintes critérios: ter sido seu aluno(a) no período em que foi professora regente em alguma das três classes especiais de surdos e ter contato disponível, seja através de redes sociais ou por proximidade de convívio.

Foram convidados 13 ex-alunos⁶ para participar da pesquisa e todos aceitaram. Alguns desses frequentaram mais de uma das instituições pesquisadas, como é o caso de C1, por exemplo, que frequentou todas as três instituições nas três cidades citadas nesta pesquisa, devido a questões familiares. Entretanto, para fins de organização, a participação de C1 foi registrada em apenas uma escola. O quadro abaixo sintetiza as informações sobre a escola, o município correspondente, o número de estudantes da classe e quantos foram selecionados para a pesquisa: 20

Escola	Município	Número de estudantes	Participantes da Pesquisa
Escola A	A	19	4 (A1, A2, A3, A4)
Escola B	B	9	5 (B1, B2, B3, B4, B5)
Escola C	C	5	4 (C1, C2, C3, C4)

Quadro 1: Quadro de participantes

2. O contexto da educação de surdos: fragmentos históricos e políticas de educação e suas regulamentações

⁶ Os alunos serão identificados pela letra da escola de vínculo, seguido do número de ordem em que transcorreu a entrevista.

Os estudos de Januzzi (2012) remontam que a educação dos surdos no Brasil foi privilegiada e prestigiada durante o período imperial, com a criação do Instituto de Surdos Mudos (ISM), hoje chamado INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos - ao mesmo tempo em que a educação da população em geral e das pessoas com outras deficiências sofriam certo descaso do Império.

Sobre o surgimento das classes especiais, foram encontrados registros dessa prática em diferentes períodos. Januzzi (2012) refere que no século XIX algumas religiosas começaram a “dar” alguma educação para as crianças abandonadas nas Santas Casas de Misericórdia, enquanto houve a criação de instituições escolares vinculadas aos hospitais psiquiátricos, como o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro em 1904, e um pavilhão junto ao Hospício de Juquery, em São Paulo em 1921. Esses pavilhões, junto aos hospitais, mantinham a ideia de segregação e de reabilitação da pessoa com deficiência.

Em 1890 foram criados os Grupos Escolares, vinculados ao Estado, onde havia uma prática de seleção dos alunos por “nível de adiantamento” e que isso poderia ter contribuído para a criação de classes especiais (Januzzi, 2012. p.16). A autora relata ainda que a Reforma Francisco Campos/Mario Casassanta (Decreto-Lei nº 7.870A de 15 de outubro de 1927) previa “classes especiais para os retardados mentais”.

Foi na década de 1970 e 1980, conforme Sardagna (2008), que ocorreu uma espécie de multiplicação das classes especiais para a educação especial, em escolas comuns, através da Resolução nº 130 de 25 de novembro de 1977, do Conselho Estadual de Educação. Esse documento orienta que os estudantes sejam agrupados conforme “sua excepcionalidade”.

Tanto no contexto de criação do INES quanto do surgimento das classes especiais, são evidentes as tentativas de controle das condutas dos sujeitos surdos, por meio das instituições que buscavam instruir estes sujeitos, tornando-os produtivos e adequando-os aos imperativos da época. Para compreender essas práticas, é pertinente relacioná-las à noção de governamentalidade de Foucault, discutida em outro ponto do artigo.

Skliar (2019, p.68) contribui para problematizar as estruturas normalizadoras que marcaram a educação ao longo da história, com suas segregações e classificações, ao afirmar que “[...] a história da educação é a história da normalidade e da

anormalidade e, também, a história moral do correto e do incorreto ao longo das épocas, das palavras e das instituições”.

A Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu na cidade de Salamanca, Espanha, no ano de 1994, promovida pelo Governo espanhol em parceria com a UNESCO e adotada pelo Brasil rejeitava formalmente a ideia de segregação, orientando os governos a adotarem a escolarização inclusiva como política, tanto para pessoas com deficiência quanto para crianças com “necessidades educacionais especiais”.

O princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam incluir “crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados”. (Unesco, 1994, p. 3)

A Declaração de Salamanca foi compreendida no Brasil como um avanço frente à ideia segregacionista da época, por propor escolas inclusivas, com adaptação às necessidades da criança e não o inverso, com flexibilização curricular (na ideia de fornecer apoio instrucional adicional e não de propor currículo diferente). Porém, conforme a problematização no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a concepção de integração ainda remete, no senso comum, à ideia de reabilitação.

Com relação ao atendimento educacional para os surdos, a Declaração de Salamanca reconhece a diferença linguística desse grupo e aponta a classe especial como uma alternativa para desenvolvê-la.

Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994).

Antes da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), percebia-se um incentivo na legislação para que a educação de surdos ocorresse em escolas e classes especiais. Após isto, houve tensionamentos na comunidade surda que se articulou em diversas partes do Brasil, no sentido de exigir o direito de poder escolher onde quisessem estudar, seja em classes especiais ou escolas para surdos. Um exemplo desses movimentos surdos foi o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos que aconteceu em 1999 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e resultou no documento “A

Educação que nós, surdos, queremos”⁷. Diferentemente do que ocorreu no Congresso de Milão em 1880, em que a comunidade surda não pode opinar sobre a sua própria educação, neste evento de 1999, a comunidade surda lutou por seus direitos.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida oficialmente como segunda língua no Brasil através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002)

O reconhecimento da Libras como língua implicou na necessidade de sua regulamentação, o que se deu pelo Decreto nº 5.626 de 2005, que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, da inclusão da Libras como disciplina curricular, do uso e da difusão da Libras para o acesso das pessoas surdas na educação, entre outros. O documento aborda também a formação necessária para intérprete de língua de sinais e para professor e instrutor de Libras.

Quanto à nomenclatura, diferentemente dos documentos anteriores, o Decreto nº 5.626 apresenta uma distinção entre pessoa surda e a deficiência auditiva. No artigo 2º desse documento, considera-se pessoa surda “aquela que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2005, p.1) e a deficiência auditiva, no parágrafo único, é entendida como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005. p.1). O documento apresenta, antes da deficiência, uma pessoa.

Com relação ao atendimento educacional, o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) não menciona classes especiais, mas salas de aula com professores dotados de conhecimento sobre a diferença linguística entre Libras e língua portuguesa e, devido a isso, critérios diferenciados para avaliação. Esse foi o primeiro documento a orientar as escolas a adotarem o bilinguismo como filosofia nas práticas de ensino.

⁷ O documento foi elaborado pela própria comunidade surda posicionando-se quanto à política e às práticas educacionais para surdos (escola e classe especial, currículo para surdos, identidade surda, a língua de sinais, artes e cultura surda, entre outros aspectos).

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) distingue o público-alvo da Educação Especial dos estudantes com dificuldade de aprendizagem:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. (...) Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (Brasil, 2008, p.12)

Essa diretriz orientava que, mesmo estando em classes comuns, os surdos deveriam estar em companhia de outros surdos, em função da sua condição linguística, para não deixar de promover o desenvolvimento da comunicação.

Dez anos após o Decreto nº 5.626, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI) foi promulgada e no Artigo 2º é apresentada a seguinte concepção e nomenclatura:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

Percebe-se que a LBI apresenta uma importante mudança discursiva ao adotar a expressão “pessoa com deficiência” e abandonar nomenclaturas utilizadas anteriormente como “deficiente”, “portador de deficiência”, “portador de necessidades especiais”. O Decreto nº 5.626 já propunha em 2005 utilizar o termo “pessoa surda” e a LBI rompe com a ideia de que a deficiência é a característica preponderante e desloca o olhar para a pessoa antes de qualquer marcador.

A LBI ainda orienta o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, a dispor de um projeto pedagógico que preveja o AEE, especificamente no Artigo 28, inciso IV: “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015). Ou seja, ainda reconhece a possibilidade de organização em classes bilíngues para atendimento aos surdos.

A Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e passa a denominar de modalidade a educação bilíngue de surdos, reafirmando a Libras como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua.

A partir deste recorte da legislação contemporânea, evidencia-se a articulação entre a legislação e as políticas de atendimento educacional proposto em diferentes contextos históricos, o que possibilita inferir que a educação de surdos foi sendo narrada e compreendida de diferentes formas, ao longo das décadas no Brasil, pelas políticas que foram se constituindo e que, em nome da bandeira da inclusão, os sujeitos surdos também ficaram à mercê de práticas normalizadoras na escola.

Após lutas intensas e organizações coletivas em comunidades para que seus pontos de vista fossem levados em conta, é que foram sendo criadas leis e políticas para assegurar o direito dos surdos a definirem sua participação nos sistemas de ensino, inclusive com a garantia de manter classes ou escolas especiais. Sem a pretensão de impor ou defender a retomada das classes especiais, manifesta-se um entendimento em respeito ao direito dos surdos de reivindicar pela educação que desejam.

3. Estudos sobre surdez e o campo conceitual dos Estudos Surdos e Cultura Surda

Importante iniciar situando o campo dos Estudos Surdos e a Cultura Surda, comunidades e comunidades surdas diferenciando-as de povo surdo, trazendo a noção de identidades culturais, que inspira o conceito de identidades surdas, para discutir sobre as classes especiais.

Os Estudos Surdos emergem a partir da aproximação das produções com concepções e autores dos Estudos Culturais, como é apresentado por Gomes:

(...) os Estudos Surdos iniciaram sua trajetória de investigações e proposições no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Inspirados nas discussões que ali se realizavam no campo dos Estudos Culturais em Educação, pesquisadores - surdos e ouvintes - apresentaram outras formas de analisar a educação de surdos, invertendo a visão patológica para uma perspectiva cultural da diferença. (2011, p. 18)

Perlin e Strobel, na condição de pesquisadoras que vivem a surdez através da cultura visual, apontam que os Estudos Surdos promoveram uma ruptura com o que vinha se preconizando, até então, através do ouvintismo e da visão clínico terapêutica. Nesse sentido,

(...) os Estudos Culturais vão permitir leituras do mundo, novos espaços de educação de surdos. É então que o contato com esta teoria nos permitiu escrever detalhadamente durante muito tempo, ou seja, descobrir as

diferenças em que nos situamos o que somos e o que fazemos a partir desta diferença. Daí nossas posições culturais foram aos poucos sendo enfatizadas com a presença desta teoria. Entre as descobertas culturais temos alguns artefatos como a língua de sinais, a história cultural, a pedagogia de surdos, o currículo surdo, a literatura surda, a identidade surda, as artes surdas, e muitos outros. É necessário dizer que estes artefatos são muitos e que o tempo vai ajudando a desvendar. (Perlin; Strobel, 2009, p.27)

A emergência e a permanência do termo “cultura surda”, a partir dos “saberes sujeitados”⁸ do povo surdo é abordado por Gomes (2011), que referiu que esse termo foi sendo constituído a partir dos anos 1980, dentro da comunidade surda. Antes havia outras denominações para descrever o “ser surdo”, como por exemplo, “jeito surdo”, “experiência visual”, “coisas próprias dos surdos” (GOMES, 2011, p. 124).

Para discorrer sobre comunidade surda, buscou-se aprofundar a compreensão do conceito de comunidade em Bauman (2001, 2003) e de comunidade surda, fundamentando em Strobel (2008), Lopes (2011) e Sá (2006). Entretanto, houve a necessidade de discorrer também sobre o conceito de povo surdo, com base em Strobel (2011), para diferenciá-lo de comunidade surda.

Bauman (2003, p.7) apresenta a comunidade como um lugar de conforto, aconchego, onde há lealdade entre os integrantes, proteção e oferta de segurança. Seria como um “círculo aconchegante” (p. 16) em que há entendimento comum entre seus participantes. Entretanto, Bauman (2001, p. 212) expõe que, para se alcançar esta comunidade idealizada e almejada, há um jogo de cobrança de liberdade em troca da segurança e que “(...) o comunitarismo é uma reação esperável à acelerada liquefação da vida moderna (...)”, com a percepção da fragilidade dos laços humanos.

Trazendo essa reflexão sobre comunidades para o contexto do grupo dos surdos, tem-se a abordagem de Strobel (2008, p.29) que apresenta quem compõe a/as comunidade/s surda/s:

(...) entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes - membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros - que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. (...) Em que lugares? Geralmente em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

Assim, a comunidade surda está vinculada a uma localização geográfica e às instituições, onde os sujeitos vivem a cultura surda através da experiência visual e da

⁸ Entendidos como “(...) o saber nativo, sem tutela, os saberes locais, singulares, que muitas vezes são desvalidos por um conhecimento histórico superior, erudito, exato e verdadeiro” (GOMES, 2011, p. 122).

língua de sinais. Strobel (2011, p. 302) refere que povo surdo “(...) não está vinculado estritamente à noção de espaço físico, mas inclui todos os surdos ligados por sua natureza e capacidade visual, independentemente do seu nível de linguagem, cultura, experiência ou lugar que vive”. Tomando como critério a territorialidade, pode-se afirmar que povo surdo apresenta-se como um conceito muito mais abrangente do que comunidade surda, ou seja, o povo surdo engloba as comunidades surdas.

Sobre a comunidade surda e sua convergência com a escola, Camatti e Lunardi-Lazzarin (2011, p.38) realizaram estudo focado na intersecção entre a escola e a comunidade de surdos, ao olharem para escola de surdos de cidades grandes como Porto Alegre, Caxias do Sul e Santa Maria como escopo, no qual ponderam que a escola pode garantir a comunidade. “Isso ocorre enquanto a escola tem condições de territorializar, de manter sob um espaço físico e um tempo cronológico determinado, os elementos inerentes à comunidade”.

É também relevante discutir sobre as noções de identidade cultural e identidades surdas, partindo da ideia de identidade cultural proposta por Hall (2019) para, então, versar sobre as identidades surdas apresentadas por Perlin (2010), Witchs e Lopes (2018) e Klein e Lunardi (2006).

Hall (2019) explica como a concepção de identidade foi mudando ao longo do tempo. Ele, parte-se do sujeito do iluminismo (centrado e unificado) para o sujeito sociológico (cuja identidade era formada na interação com outras pessoas, já se tornando fragmentado e composto por várias identidades) até chegar ao sujeito pós-moderno (que assume diferentes identidades em diferentes momentos, influenciados pelo sistema cultural em que está inserido). Influenciadas pela globalização, as identidades contemporâneas teriam como marcas a descontinuidade, a fragmentação e o deslocamento. O deslocamento é descrito “(...) através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno” (Hall, 2019, p. 22). O autor ainda refere que as culturas nacionais podem ser pensadas como um dispositivo discursivo.

Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. (...) As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. (Hall, 2019, p.31)

O autor ainda analisa que a globalização produziu efeitos como o fortalecimento das identidades locais, a produção de novas identidades, o

alargamento do campo das identidades e a proliferação de novas posições de identidade, entendidas como sendo “mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas” (Hall, 2019, p. 51). Partindo dessa ideia do autor, é possível pensar que as identidades estão estreitamente relacionadas à cultura, então, ao relacionar-se com a questão da surdez, há de se considerar os possíveis atravessamentos da cultura surda, como dispositivo discursivo, na constituição das identidades dos sujeitos da pesquisa.

A concepção de identidades surdas, apresentada por Perlin (2010), parte da ideia de identidade cultural proposta por Hall, ao não acreditar que a cultura onde as pessoas nascem e são criadas, constitui a fonte da identidade cultural. Por isso a identidade surda vai sendo construída dentro de cultura visual e multicultural e para isso precisa do encontro surdo-surdo. Perlin (2010) elaborou cinco conceitos de identidades, delineadas a partir de relatos de surdos. São elas: identidades surdas, identidades híbridas, identidades surdas de transição, identidade surda incompleta, identidades surdas flutuantes.

Conforme Perlin (2010), as identidades surdas são aquelas em que o surdo demonstra ter consciência de ser diferente e de necessitar de experiências visuais, vivenciando assim a cultura visual. Já identidades híbridas são aquelas apresentadas por “surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos” (Perlin, 2010, p. 64). São pessoas que conheceram a língua portuguesa falada primeiro e depois a língua de sinais e por isso fazem uso de diferentes identidades em diferentes momentos. Identidades surdas de transição referem-se aos surdos que, por muito tempo, viviam sob a representação da identidade ouvinte e, no encontro com a comunidade surda, passam a identificar-se com a identidade surda de experiência visual. A autora diz ainda que há alguns surdos de identidade surda incompleta, pois reproduzem a identidade de ouvintes (querem fazer uso da fala, de aparelhos auditivos, não usam Libras e não se reconhecem como surdos). Com uma forte dependência de famílias, podem se tornar incapacitados de tomar decisões. Além dessas, existem ainda as identidades surdas flutuantes, presentes naqueles surdos que “desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda” e que “não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta de língua de sinais” (Perlin, 2010, p. 64).

Essas reflexões contribuem para problematizar o quanto os sujeitos são atravessados por noções identitárias produzidas no contexto social e cultural e portanto, ao se referir ao sujeito surdo se está considerando as diversas identidades multifacetadas, multiculturais, fragmentadas, transitórias e flexíveis.

A constituição das identidades é um processo complexo atravessado pelos discursos da medicina, da cultura e que produzem efeitos nas instituições, no contexto familiar e no sujeito. Como apresentado anteriormente, ao longo da história da educação dos surdos, as práticas de normalização dos sujeitos estiveram fortemente presente nas instituições que ofereciam atendimento educacional no momento em que o objetivo era o desenvolvimento da oralidade.

Tanto no contexto das políticas de educação de surdos, quanto do surgimento das classes especiais, são evidentes as tentativas de controle das condutas dos sujeitos surdos, por meio das instituições que buscavam instruir estes sujeitos, tornando-os produtivos e adequando-os aos imperativos da época. Para compreender essas práticas o presente estudo aproxima da noção de governamentalidade relacionada com a noção de biopolítica, entendida como táticas e estratégias para a condução dos sujeitos (Foucault, 2015).

Na aula de ‘Primeiro de Fevereiro de 1978’, Foucault aborda o surgimento da população e com ela as ciências que procuram quantificá-la como a estatística, a demografia e a medicina sanitária. Segundo ele, a sociedade estatal tem como objeto a população, como saber a economia e os mecanismos utilizados são os dispositivos de segurança. Ele descreve como a arte de governo evoluiu para uma ciência política, assim como o regime de soberania evoluiu para um regime de técnicas de intervenção do governo e apresenta três definições para governamentalidade, contudo, o presente estudo se aproxima da primeira definição:

1) conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança [...]. (Foucault, 2015, p. 429)

Esse conjunto reflete as práticas de governamentalidade que se exercem nas instituições, o que se alia com a escola. Veiga-Neto (2003, p.87), ao discutir a noção foucaultiana de governamentalidade, propõe ressuscitar o termo governo, visto que Foucault utilizou, em sua produção escrita, duas palavras distintas em francês

(gouverne e gouvernement), porém ambas vinham sendo traduzidas em língua portuguesa da mesma forma: governo. Veiga-Neto (2005) propõe então o uso da palavra governamento para “ato ou ação de governar” (p.82), diferenciando-a de Governo (em letra maiúscula) entendido como “a instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar”.

Essa noção pode ser entendida na ação de um tipo de poder que age sobre um corpo coletivo, o “corpo de muitas cabeças” que é a própria população. Foucault o chama de biopoder.

Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie. Se o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana. (VEIGA-NETO, 2003, p. 87)

A discussão que envolve as comunidades surdas perpassa pela compreensão de que a formação das comunidades não se dá fora desses processos biopolíticos de governamento das condutas dos sujeitos, tanto de surdos, quanto de ouvintes. Por outro lado, a formação de comunidades também pode ser formas de resistência a essas conduções.

4 Olhar para as narrativas surdas: procedimentos metodológicos

A obtenção das informações da pesquisa se deu por meio de entrevistas com sujeitos surdos que no passado foram discentes em classes especiais. Camatti e Lunardi-Lazzarin (2011, p.35) ponderam que a linguagem, a todo momento, institui significados e não pode ser entendida apenas como recurso comunicativo ou um recurso interpretativo da realidade, pois é produtora da realidade. Por isso, não se procura nesse instrumento um revelador de dados ou de verdades.

Nesse sentido, a noção de discurso é pertinente pelo seu sentido produtivo, pelos efeitos de poder produzidos pelo discurso na sociedade. Com a contribuição de Foucault (2014), entende-se que os discursos vão sendo construídos em determinado momento, lugar e em determinada condição, atravessados por jogos de poder e limitados por mecanismos de controle e assim vão se materializando enquanto prática.

Sendo assim, as entrevistas possibilitaram a visibilidade da narrativa dos surdos sem a pretensão de apresentar uma verdade, mas sim de problematizar, duvidar e desnaturalizar os discursos que acabam por conferir marcadores aos sujeitos surdos. A entrevista foi realizada a partir de questões fechadas e abertas. As questões fechadas dão conta de apresentar informações dos participantes quanto à faixa etária, ao sexo, à escolaridade, à identificação surda e à língua de realização da entrevista. Estes dados estão organizados no quadro 2.

Foram entrevistadas treze pessoas com surdez e perda auditiva, dos quais, três são do sexo masculino e dez feminino. Destas, dez foram realizadas em Libras e três na modalidade oral da língua portuguesa, de acordo com a preferência dos integrantes. Quanto à faixa etária, a maioria (9) encontra-se na faixa etária dos 30–35 anos, enquanto quatro estão entre 24 e 28 anos.

Sobre a escolaridade dos participantes, cinco têm ensino fundamental incompleto, com relatos de abandono escolar por falta de acessibilidade, principalmente intérprete de Libras. Três concluíram o ensino fundamental, dois o ensino médio, duas estão cursando o ensino superior e uma participante concluiu a graduação.

O quadro abaixo sintetiza estas informações, fornecendo um panorama inicial do público participante da pesquisa. As informações sobre identidade foram obtidas com os próprios entrevistados, ou seja, a quinta coluna apresenta como os próprios participantes se narram quanto às questões identitárias.

A1	30	Feminino	Superior incompleto	Surda	Libras
A2	30	Feminino	Médio completo	Surda	Libras
A3	30	Feminino	Fundamental completo	Deficiente auditiva (“especial”)	Língua Oral
A4	32	Feminino	Fundamental incompleto	Ouvinte	Língua Oral (com alternância de códigos)
B1	35	Feminino	Fundamental incompleto	Surda e ouvinte junto	Libras
B2	33	Feminino	Fundamental incompleto	Surda	Libras
B3	27	Masculino	Médio completo	Surdo	Libras
B4	32	Masculino	Fundamental incompleto	Problema de audição	Língua Oral (com alternância de códigos)
B5	32	Masculino	Fundamental incompleto	Surdo	Libras
C1	24.	Feminino	Superior incompleto	Surda	Libras
C2	25	Feminino	Superior completo	Surda oralizada	Libras
C3	31	Feminino	Fundamental completo	Surda	Libras

C4	28	Feminino	Fundamental completo	Surda	Libras
-----------	----	----------	----------------------	-------	--------

Quadro 2: Informações iniciais sobre os participantes da pesquisa

As questões de resposta às questões abertas receberam tratamento analítico que permitiu a organização dos dados em conjuntos, que constituem eixos analíticos, seguindo as recorrências e especificidades elencadas pelos participantes. Os eixos elencados foram assim denominados:

- A identificação da surdez como marcador identitário;
- A escola e as aprendizagens;
- Comunidade surda: tempos, espaços e relações estabelecidas.

Na sequência, são descritos e analisados cada eixo.

5. Discussão e análise

5.1 A identificação da surdez como marcador identitário

Nesse eixo discorre-se sobre como os próprios entrevistados narram a sua identidade. Ao comentar sobre a valorização (ou não) dada a alguns fatos, Pereira e Gaiotto (2017, p.3) reiteram a necessidade de se recorrer “aos mecanismos da memória” pois são “ferramentas que, ao serem analisadas em grupo, são formadoras de identidade”.

O interesse por descobrir a forma como cada entrevistado nomeia sua identidade justifica-se com Pereira e Gaiotto (2017, p.7) ao afirmarem que “como resultado das contínuas relações entre as memórias, a ponto de compor a memória coletiva, há o desenvolvimento de uma identidade social (...)”. Sobre esta identidade social, Pereira e Gaiotto (2017, p.4) sustentam que “primeiro o indivíduo constrói e guarda aquilo que lhe é significativo, para em seguida o processo ser novamente refeito, agora com relação à memória adquirida em grupo”. Decorrente disso, está a importância de evocar as memórias dos entrevistados para compreender a constituição de suas identidades.

Sendo assim, questionar cada participante sobre sua identidade não tinha como objetivo classificar os participantes de acordo com a categorização de Perlin (2010), pois acredita-se que, segundo Hall (2019), as identidades são transitórias,

flexíveis e interpeladas pela cultura. Tem-se em Bauman (2001, p.222) outra justificativa para isso, ao expor a “volatilidade das identidades” dos “habitantes da modernidade líquida”. O objetivo foi relacionar a forma como se identificam a partir dos regimes discursivos, com a sua opção linguística articulando com a comunidade surda. Corroborando com essa ideia, Sá diz que:

A(s) identidade(s) de surdo/dos surdos não se constrói(oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos. Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Estabelecem então, contatos entre si e, através destes, fazem trocas de diferentes representações sobre a(s) identidade(s) surda(s) (2006. p.126)

A forma de comunicação adotada durante a entrevista (Libras ou a modalidade oral da língua portuguesa) está diretamente relacionada com a forma como os entrevistados se identificam. Gomes (2011, p. 130) afirma que “a construção linguística está intimamente ligada aos seus processos identitários”. A afirmação de Gomes fica evidente ao se relacionar a identidade dos entrevistados com sua opção linguística durante a entrevista. Dentre as dez entrevistas feitas em Libras, oito participantes (A1, A2, B2, B3, B5, C1, C3, C4) identificam-se com identidade surda, como se observa no quadro cinco:

Identidade	Entrevista em:
Surda	Libras
Surda	Libras
Deficiente auditiva (“especial”)	Língua Oral
Ouvinte	Língua Oral (com alternância de códigos)
Surda e ouvinte junto	Libras
Surda	Libras
Surdo	Libras
Problema de audição	Língua Oral (com alternância de códigos)
Surdo	Libras
Surda	Libras
Surda oralizada	Libras
Surda	Libras
Surda	Libras

Quadro 3: Identidade dos participantes e opção comunicativa na entrevista

Contribuindo com essa ideia de construção identitária a partir da linguagem, as narrativas de A1 e A2 evidenciam a construção da identidade com o encontro surdo-surdo (o que ocorria na hora da aula na classe especial):

A1: Na verdade...primeiro, quando eu nasci eu não sabia o que era. Descobri a identidade, depois eu descobri que me identificava com jeito surdo porque mostra a identidade surda, também a cultura surda. Todas

as pessoas que eu conhecia também se identificavam com a comunidade surda.

A2: Porque na verdade, eu no começo, eu não sabia o que era surdo, eu não aprendi nada de Libras, nada. Não sabia nada. Comecei a aprender Libras, meus amigos começaram a aprender Libras e eu comecei a entender que me identificava com os surdos.

Perlin (2010, p.63) corrobora com a relação entre a constituição identitária e a relação com o encontro surdo-surdo, enfatizando que o adulto surdo “é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, ‘a identidade política surda’”. Fica evidente a importância do coletivo com uma língua comum para a construção da identidade, o que remete a importância de práticas escolares que assegurem o encontro entre surdos.

Os três participantes que optaram por realizar a entrevista na modalidade oral (A3, A4 e B4) não se identificaram como surdos. A4 nomeou-se ouvinte, B4 como alguém com “problema de audição” e A3 como deficiente auditiva e “especial”, como mostra o diálogo a seguir.

E: Mas tu te identifica com uma pessoa surda? Ou não? Ou como uma ouvinte? Como é que...como é que...se perguntar: ah, a A3 é...

A3: Não, eu me sinto um pouco especial, né...

E: Uhum...

A3: ...porque eu sou uma deficiente auditiva...

E: Uhum

A3: ...mas não me considero tipo 100%

E: Sim

A3: porque eu escuto com aparelho, sem aparelho escuto pouco, falo..

E: Uhum

A3: ...mas eu me sinto especial sim, como deficiente auditiva.

A forma como A3 se narra quanto a sua identidade remete à diferenciação entre pessoa surda e deficiência auditiva, apresentada no Decreto nº 5.626/05 (na subseção 4.1). Conforme a definição deste documento, A3 aproxima-se da deficiência auditiva por não interagir e expressar-se através da Libras e por ressaltar sua perda auditiva. Exemplo desta marca da oralidade de A3 está explícito na transcrição da sua entrevista, pela presença de gírias, como “né” e “tipo” como se pode observar no excerto:

A3- Eu acho que é pelo fato de eu não saber mais fazer Libras, eu não tenho mais assim...

E: Tu esqueceu...

*A3: É. Algumas partes eu esqueci, **né, tipo** eu conversei com a M., por exemplo, eu me senti mal porque eu não sabia fazer LIBRAS ali, ela brigava comigo porque eu não queria conversar com ela, não é de vergonha, essas*

coisas. Ela dizia que eu tinha, é pelo fato de eu não saber mais comunicar com ela.(...)

*A3: Eu me sentia mal, até comentava com a mãe: “- **Ai**, mãe, eu me sinto mal, eu não lembro, **daí** ela conversa.” Eu entendi o que ela quis dizer, algumas palavras porque ela fala, **né** (...) Mas tinha certas coisas que ela fazia só com Libras, eu já não entendia...*

Dentre os entrevistados que optaram pela realização da entrevista na modalidade oral, A4 e B4 apresentaram alternância de códigos entre Libras e Língua Portuguesa, porém a oralidade prevaleceu. A alternância de códigos entre língua portuguesa e Libras ocorreu porque, além de eles terem conhecimento das duas línguas, se sentiram à vontade para usá-las, pois sabiam que a entrevistadora (e também ex-professora) compartilhava do domínio de ambas.

C2, mesmo identificando-se como surda oralizada, optou pela realização da entrevista em Libras, o que evidencia a escolha de língua conforme os contextos de uso, como demonstra o excerto:

C2: Na verdade, minha resposta: eu tenho vivido mais em inclusão junto com ouvintes, pouco com os surdos, pouco, mas os surdos me ensinam Libras para minha vida, com os ouvintes eu aprendo mais coisas, como escrever português, oralizar.

A fala de C2 evidencia uma das características do bilinguismo (apresentadas anteriormente): as diferentes finalidades das línguas. A entrevistada expõe que aprende a escrita de língua portuguesa com o grupo de ouvintes e aprende a língua de sinais com grupo dos surdos. Sobre a opção pelo uso de uma ou outra língua, Flores (2015, p.20) afirma:

Esse uso da língua pode ser a escolha linguística, o ato de definir ou estabelecer uma língua para determinado contexto comunicativo. (...) Nesse sentido, por exemplo, podemos fazer uma escolha de língua para o contexto de trabalho, outra para conversar com amigos, sendo que o uso de uma ou outra em contextos/situações diferentes pode ser definido por diversos fatores.

Assim, compreende-se então que a constituição identitária está relacionada às práticas linguísticas promovidas pelo encontro entre surdos e que as memórias individuais contribuem para esta construção, o que justifica o mapeamento da identidade dos participantes deste estudo.

5.2 A escola e as aprendizagens

Neste eixo são analisadas as narrativas dos entrevistados sobre a organização escolar (a forma de atendimento, espaço físico, horários), as memórias de aprendizagem, os sentimentos provocados pelo encontro surdo-surdo, o convívio

escolar e aponta ainda possibilidades do que a escola comum pode fazer para contribuir com a formação da comunidade surda.

As memórias escolares foram narrativas recorrentes. Sobre memória, Pereira e Gaiotto (2017, p.4) apresentam uma distinção entre memória individual e coletiva, mas compreendem que ambas interagem constantemente. Para eles, a memória individual:

Por ser pertencente a um indivíduo, há uma constante recapitulação dos acontecimentos, pautado na importância que estes acontecimentos tiveram para aquele que o detém. Logo, define-se que a memória é primeiramente individual, é no particular que se dá o processo de vivacidade das lembranças.

Já, a memória coletiva pode ser definida como:

(...) a lembrança de um grupo compartimentada na mente de cada indivíduo participante da conjuntura, que a retrata de formas diferentes partindo dos mecanismos da memória de cada um. Isso tem como base comum o fato vivido por todos. Este processo de constante interação entre memória individual e coletiva é possível, devido à característica dinâmica da memória. (Pereira e Gaiotto, 2017, p.5)

O fato em comum vivido pelos entrevistados foi ter frequentado classes especiais multisseriadas em escolas comuns. Eles versam sobre o tempo em que as classes especiais multisseriadas para surdos eram a oferta de atendimento educacional recorrente em cidades pequenas do interior do estado. A distribuição dos surdos nestas classes configurava-se como uma estratégia de governamentalidade, no momento em que se buscava gerir a população que não se encaixava no modelo homogeneizador de escola, de forma econômica e rentável, como descreve Varela (1999, p.77):

Os controles socialmente induzidos através da regulação do espaço e do tempo contribuem, ao interiorizar-se, para ritualizar e formalizar as condutas, incorporam-se na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo que orientam uma determinada visão do mundo, já que existe uma estreita inter-relação entre os processos de subjetivação e de objetivação.

Dentre as memórias individuais citadas, foram feitas referências aos nomes de colegas e professoras, aos sentimentos provocados a partir do encontro surdo-surdo que acontecia na sala de aula e com ouvintes no convívio escolar.

Onze participantes nomearam as escolas por onde passaram, sendo que nove destes o fizeram através do sinal da escola e dois de forma oral. Isto demonstra o quanto a Libras se configura em uma memória visual e afetiva. Apenas dois

participantes não lembraram o nome da escola (B1 e B2). Pereira e Gaiotto (2017, p.6) destacam que:

É dessa forma que se compreende o processo de interação das memórias, de modo que ao ceder suas memórias ao coletivo, o indivíduo afirma a importância daquilo para sua própria vida e constituição da sua identidade, caso contrário, ele não estaria guardado em sua memória.

No decorrer da entrevista, B3 e C1 relataram que trocaram várias vezes de escola, inclusive de municípios para continuar seus estudos, como exposto nos dizeres abaixo:

B3: Em Taquara fiz a 1ª série, 2ª série e na 3ª série parei e mudei para Rolante. Comecei na 3ª, 4ª série e novamente parou (faz uma expressão corporal e facial que lembra indignação, tipo “ah, não”), foi difícil. Esperei me chamarem e fiquei bem lá para escola em Gravataí onde só tem surdos, todos são surdos (faz uma expressão facial de surpresa). Eu fiquei feliz. Mudamos para lá em 2006, mesma escola sempre ao longo dos anos até 8ª série formou só. Em 2013, muitos anos atrás eu parei de estudar porque não tinha ano/série lá, então me avisaram (comemora erguendo os braços como se estivesse vibrando). Tem escola em Osório. Fui para escola em 2015, comecei no 1º ano do ensino médio, fiz o 2º, o 3º ano e em 2017 me formei. Acabou e fui embora.

C1: (...) até 4 anos eu morava em Rolante mas ia na escola em Taquara, lá aprendi Libras. Então, depois comecei o pré. A 1ª série eu comecei na escola em Rolante, escola C. Fiquei até 3ª (faz o sinal de “não” com a cabeça e depois continua)... pré, não, 1ª até 3ª na escola C, depois eu mudei de casa e fui na escola (faz o sinal da escola) em Igrejinha, da 4ª até metade da 7ª. Só.

C1 estudou em classes especiais de três municípios diferentes, mas essas trocas foram ocasionadas por motivos familiares. Depois, por sua vontade, seguiu a trajetória numa escola de surdos em outra cidade. Já B3 expôs que estudou em quatro cidades diferentes (entre classe especial e escola de surdos), pois, assim como sua irmã (B2), morava na zona rural e dependia de vaga onde houvesse atendimento para surdos e acessibilidade com transporte escolar para continuar estudando. As narrativas evidenciam que os entrevistados ficavam à mercê da oferta de atendimento e acessibilidade no sistema público de ensino.

Os estudantes surdos moradores de Rolante, Riozinho e Santo Antônio iniciaram na classe especial de surdos em Taquara, com o transporte custeado pela administração municipal de Rolante. O diálogo a seguir com B2 evidencia a rotina com o transporte escolar:

B2: Todo dia ia e voltava. Faltava na aula porque transporte quebrava, tu lembra? Os surdos esperavam o transporte na casa da vó (aponta para a porta, onde seria o local da casa da avó). Eu com 14 anos, caminhava, esperava o transporte. O C (motorista do transporte) pegava eu primeiro. Em segundo, transporte ia longe pegar a B1, depois pegava B4, depois B5. O*

ônibus ia lá longe pra pegar o transporte longe. O transporte do C* nos deixava na escola, ele ficava na escola. Eu lembro.

E: Todo dia ia e voltava de Rolante até Taquara.

B2: Todo dia (confirma acenando com a cabeça). Parei. Taquara até. Mudou para Rolante com M* (faz sinal de batismo de outra professora). Rolante até.

Ainda sobre a questão das políticas públicas, B2 comentou que, para conseguir estudar, sua mãe precisou conversar com o prefeito para conseguir vaga e transporte.

B2: Estudar...mãe pensou (coloca a mão no queixo como se estivesse pensativa) pode ir junto com a mãe lá conversar com prefeito de Rolante (faz o sinal de batismo). Conversou com prefeito, discutiu e ele entendeu.

(...)

Escola em Gravataí...não (se corrige) em Taquara, a escola terminou e eu fui para Rolante. A escola de Rolante terminou, eu fui para escola em Gravataí. (faz um sinal de batismo de uma pessoa desconhecida da pesquisadora) Ela conversou com a mãe, a mãe conversou com o prefeito discutindo sobre o transporte para a escola na 7ª série.

As narrativas dos irmãos B2 e B3 deixam evidente que precisaram mobilizar seus recursos familiares para assegurar o direito de estudar com acessibilidade, o que converge com a afirmação de Skliar (2019, p. 63):

Diria, melhor ainda, que se trata de uma questão de políticas públicas ou, para dizer de outro modo, do caráter público de uma política cuja dispersão à medicalização ou patologização da infância e a inclusão genérica das últimas décadas não produziu outra coisa que a atomização das pessoas surdas, como se se tratasse de indivíduos deixados à própria sorte ou, para ser ainda mais claro, sujeitados a seus próprios recursos - familiares, comunitários, dos vizinhos, regionais, nacionais, etc.

Com relação à organização da classe especial multisseriada, as narrativas dos entrevistados evidenciaram memórias coletivas sobre o espaço físico da sala de aula, o horário em que frequentavam e a série que cursavam, como se observa nos excertos a seguir:

A1: Lembro que estudava só com o grupo dos surdos, os ouvintes ficavam separados.

A1: O grupo dos surdos era pequeno, mais ou menos 8, 9 pessoas. Tinha o grupo mais velho, mais jovem e os pequenos misturados. O grupo estava sempre junto e foi crescendo... não tem como apagar da memória, lembrança boa.

E: Você estudava junto com ouvintes ou junto com surdos?

B2: Não. Surdos. Surdos só inclusão no grupo dos surdos.

B3: Grupo de surdos. (faz o sinal bem fechado e pequeno)

C1: Então, eu estudei na Escola B (soletrando com alfabeto manual) direto com o grupo de surdos. O grupo tinha dentro de uma sala pequeninha mas separados: metade dos surdos grandes e tinha os pequenos separados. Até depois em Igrejinha, quando eu mudei pra Igrejinha, eu troquei, estudava de tarde, antes na Escola B eu só estudava de manhã. Então, quando eu mudei pra Igrejinha, fui primeira vez na aula de tarde. Eu, junto com a professora Cibele, era só o grupo de surdos também, só, foi na 4ª série. Depois troquei para aula de manhã na 5ª série. Foi a primeira vez inclusão com ouvintes, mas tinha intérprete. Tinha duas, eu e mais uma menina surda junto, a C2 (faz o sinal de batismo) com colegas em inclusão.

E: Você falou que foi pra Taquara também. Como era a escola em Taquara, você lembra?

C1: Lembro. Foi também igual, direto com o grupo surdos. Também tinha crianças, mas eu estudava de tarde.

C2: Na escola C, tinha duas formas de acessibilidade, a classe de surdos e o grupo de ouvintes, mas eu estava junto com a classe de surdos junto com professora de Libras. Fiquei só quatro anos. Depois a professora se afastou do trabalho e começou a inclusão com o grupo de ouvintes com tradutor e intérprete de Libras.

Pereira e Gaiotto (2017, p.4) referem que “a memória também desenvolve um caráter de lugar a se recorrer, a se pautar sobre fato(s) demarcado(s), ainda que o(s) mesmo(s) tenha(m) ocorrido apenas com o indivíduo detentor da memória, ou se desenvolvido em coletividade”. C1 destaca uma memória sobre o lugar físico da classe especial (“grupo tinha dentro de uma sala pequeninha mas separados: metade dos surdos grandes e tinha os pequenos separados”) e sobre a organização espacial dentro da classe multisseriada onde os alunos eram agrupados conforme a série/ano e o planejamento do dia, dentro da mesma sala de aula.

Sobre a criação das classes, Sardagna (2008, p.133) afirma que a criação de classes especiais é “uma maneira de dispor os corpos daqueles que precisam ser normalizados e vigiados nas instituições de modo mais eficaz e como uma condição para a inclusão do anormal nas salas de aula”.

Sardagna (2008, p.155) ainda explica que “o sujeito posicionado na Educação Especial foi sendo narrado e categorizado como ‘apto’ ou ‘não apto’, ‘com dificuldades de aprendizagem’, ‘com problema’, ‘educável’, ‘treinável’, ‘dependente’ e ‘portador de deficiência’”. Assim as classes especiais foram sendo criadas conforme o “tipo” de “excepcionalidade” e os sujeitos foram sendo dispostos seguindo essa lógica. Exemplificando isso, ao ser perguntado com quem estudava, B4 afirmou que estudava com “os especiais”: *B4: Eu lembrava junto dos especiais em língua de sinais aprender ouvir, especiais não fala aprender sinais.*

Diante das falas, é possível pensar como as práticas escolares atuam “no processo de construção da subjetividade surda a partir de práticas de constituição dos sujeitos” (Camatti; Lunardi-Lazzarin, 2011, p.35). Evidencia-se que a norma opera na distinção entre os normais e os anormais, atravessada pelos discursos de senso comum. Skliar (2019, p.69) afirma que “(...) as noções de anormal, de normalidade seguem de pé, incólumes, inalteradas, ainda que transformadas”. Ele segue explicando:

(...) Como se a entrada do diferente ocasionasse também a entrada de novos modos de suspeita e controle. O esperado seria que o fim do normal - normal corporal, linguístico, sexual, de aprendizagem, etc - fosse ditado de vez pela via ética - quer dizer, educacional - e não por via jurídica. Percebe-se, ao contrário, um novo reposicionamento da normalidade: uma normalidade mais flexível caso se queira mas, ao mesmo tempo, sujeitadora de modos e tempos de aprendizagem, modos e tempos de ensino e tempos de avaliação. (2019, p.70)

Essa ideia se evidencia na fala de A3:

(...) não existe preconceito, eles são uma pessoa normal só porque não escuta e não fala não quer dizer que eles são totalmente diferente, entendeu? É que nem eu, mesma coisa eu, mesma coisa tipo eu numa... conversar só com pessoal mudo e surdo e eles não me aceitar, isso é preconceito, então....

Percebe-se o poder do discurso ouvinte atravessando as formas de narrar os sujeitos na tentativa de “apagamento da diferença”. Lopes (2011, p.77) contribui ao referir sobre os discursos das comunidades surdas dentro do espaço escolar:

Os muitos atravessamentos discursivos que circulam no interior da escola operam na construção da comunidade surda. A intencionalidade e a vigilância pedagógica que se exercem em seu interior criam tipos aceitos de sujeitos surdos; são tipos que acabam determinando alguns referenciais e um modelo a ser seguido. As muitas pedagogias que se exercem no interior da escola voltam-se para a pedagogização e normalização da comunidade surda gestada em seu interior.

A afirmação de Lopes corrobora com a ideia de que enquanto as classes especiais estiveram ativas, poderiam funcionar como comunidades. Entretanto, para se analisar a formação destas comunidades, seria necessária uma imersão no interior delas. As narrativas dos entrevistados forneceram poucos indícios para se pensar o processo formativo no passado, ao passo que trouxeram dados para se pensar a participação em comunidades surdas no presente. Outra justificativa para isso é que, no decorrer do estudo, ficou evidente que os surdos estão inseridos em diversas comunidades, em diferentes lugares e não em uma cidade apenas.

5.3 Comunidade surda: tempos, espaços e relações estabelecidas

Neste eixo estão as narrativas dos entrevistados sobre território onde residiam e onde residem atualmente, sobre o contato com pessoas surdas e a forma pela qual esse contato ocorre. Ao final, procura-se fazer aproximações entre classes especiais de surdos e comunidade surda, articulando-os com dados sobre a trajetória escolar e as identidades.

Foram feitas referências a cinco cidades: Taquara (4 pessoas), Santo Antônio da Patrulha (2), Rolante (3), Riozinho (1) e Igrejinha (3). As duas referências ao município de Santo Antônio foram feitas pelos irmãos que moram na divisa entre Rolante e Santo Antônio da Patrulha, por isso esta cidade não havia sido citada anteriormente. As cidades apontadas demonstram a abrangência territorial no passado das classes especiais em estudo.

Quando questionados sobre qual cidade moram atualmente, os entrevistados mencionaram 8 lugares, sendo três além dos mencionados anteriormente: Florianópolis (1), Gravataí (1) e Parobé (2). Isto significa que atualmente os participantes, enquanto adultos, estão distribuídos por um território mais amplo. Olhando para cada resposta, percebe-se que houve cinco mudanças de cidades. Dois entrevistados (A4 e B5) tiveram dificuldade de responder e solicitaram o auxílio das mães para isso. Com relação à territorialidade da comunidade, C2 e A1 fizeram o seguinte comentário:

E: Ok. Você acha que para ser comunidade surda precisa morar perto, junto? Precisa morar perto?

C2: Não, é livre, em qualquer cidade.

E: Você acha que os surdos têm a comunidade só aqui na cidade onde moram ou a comunidade é maior e mistura cidades?

A1: Qualquer lugar...em qualquer. Se encontra em qualquer cidade, é igual. Tanto faz.

Corroborando com a ideia dos entrevistados, Lopes (2011, p. 75) apresenta uma concepção de comunidade surda desvinculada ao território geográfico:

No caso dos surdos, não há um lugar específico da comunidade, não há uma geografia que possibilite aos surdos nascer e continuar vivendo em um mesmo espaço. Mas existem elos subjetivos capazes de marcar e fortalecer identidades e de fazer com que os indivíduos se reconheçam. Ao fim e ao cabo, comunidade é uma invenção necessária para que a luta continue e a identidade surda se expresse politicamente com mais vigor.

Esta ideia de desvinculação do território geográfico vem ao encontro da ideia de povo surdo cunhada por Strobel e apresentada anteriormente no artigo, diz que:

Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. (Perlin; Strobel, 2009 *apud* Strobel, 2018)

Questionados sobre o contato com pessoas surdas, que poderiam ser antigos colegas ou outras pessoas surdas, sete dos entrevistados afirmaram que têm contato e seis afirmaram não ter contato com nenhuma pessoa surda. Foram feitas seis

referências dos entrevistados sobre a perda de contato com colegas. Sobre isso, Strobel (2018, p.39) afirma que:

Devemos lembrar que muitos sujeitos surdos moram em cidades do interior onde não tem associação de surdos, federações e outros, mas que participam em movimentos políticos e culturais, usam a língua de sinais e compartilham entre si das mesmas crenças.

Em seguida, foram questionados sobre a forma pela qual esse contato acontece e foram feitas dezenove menções a redes sociais como Whatsapp (10) e Facebook (9). Foi possível perceber que, quando o contato refere-se a pessoas surdas conhecidas (como ex-colegas, por exemplo), o contato ocorre mais pelo Whatsapp do que pelo Facebook e, quando se trata do contato com outras pessoas surdas, ocorre mais através do Facebook do que pelo Whatsapp. Com relação ao uso de redes sociais no contato entre surdos, pode-se relacionar a afirmação de Bauman (2003, p. 18-19) quando aborda a distância da comunidade funcionando como uma de suas defesas. Ele considera esta circulação da informação como uma “fissura nos muros de proteção da comunidade” e afirma:

A partir do momento em que a informação passa a viajar independente de seus portadores, e numa velocidade muito além da capacidade dos meios mais avançados de transporte (como no tipo de sociedade que todos habitamos nos dias de hoje), a fronteira entre o “dentro” e o “fora” não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida.

Corroborando com a ideia de defesa e proteção da comunidade, Camatti e Lunardi-Lazzarin (2011, p.37) evidenciam que:

E especialmente na busca e na argumentação em favor dos artefatos culturais do povo surdo que se mantém toda a comunidade. E também através deles que a barganha pelo território físico e simbólico surdo se sustenta, especialmente tendo em vista que a cultura se tornou um modo legítimo ao qual recorrem os povos para demarcar um espaço e criar seu próprio nicho na sociedade. A identidade comum, aqui, também apela ao compartilhamento cultural. E nesse contexto que é possível retirar a naturalidade da união na comunidade e, ao invés disso, atribuir condições - permanentemente (re)inventadas - a partir das quais emerge a necessidade da busca pela proteção comunitária.

Ao pensar-se nas redes sociais citadas pelos entrevistados (Facebook e Whatsapp), que são meios pelos quais a produção cultural surda mais circula amplamente sendo divulgada e disseminada, seria possível pensar em comunidades virtuais? Para esta análise, considerou-se importante questionar o que o grupo compreendia como comunidade surda não como uma ideia estanque, mas para pôr em movimento com as articulações entre os traços identitários e a diferença cultural e

linguística da comunidade. Observa-se que, dos treze entrevistados, apenas sete (A1, A2, B3, B4, C1, C2, C3) souberam conceituar comunidade surda. As sete respostas obtidas foram:

A1: Eu acho que é muito importante a comunidade surda porque mostra que nós temos vida aqui no mundo. Imagina se não tivesse nada de comunidade surda, como iriam conhecer? Por isso surgiu a comunidade surda. Igual, por exemplo, à comunidade indígena. Todos conhecem por isso. É igual, mais ou menos, à comunidade surda.

A2: Precisa, é bom para surdo ter cultura surda, identidade, compartilhar.

B3: Certo. Eu quero conhecer, encontrar surdos, chegar na comunidade, bater papo com surdos, chamar ouvinte ou surdo, tanto faz, para bater papo, conheço o grupo de amigos. Tenho saudade de tempos atrás. Cresceram. Eu quero chegar dentro comunidade para encontrar e bater papo, agora que cresceram, aceito ver e encontrar.

B4: Os surdos. O grupo dos surdos.

C1: É o grupo dos surdos com a própria cultura surda geral, ouvinte não, é visual, expressão facial, jeito próprio do surdo, não é igual ouvinte porque ouvinte não conhece cultura surda, é diferente a consciência. (...) não é só ensinar Libras, não. É ficar livre, ver o que tu quer: brincar, jogar futebol... igual, um dia convidar para bater papo com o grupo e ir lá em chás com sorteio de brindes, comer churrasco, só conversar com os surdos porque tem alguns surdos em que a família não tem o que fazer. Aproveita e vem passear com o grupo. Comunidade é conversar sobre as coisas, brincar, jogar futebol, jogar vôlei, bate-papo, tomar chimarrão...

C2: Comunidade surda é usar a língua Libras, a expressão facial, corporal, Libras, também tem línguas diferentes que não são universais. De todo o mundo não são iguais os sinais, os sinais são diferentes nos diferentes países. Então, comunidade surda mostra o visual e Libras é visual.

C3: Na minha opinião a comunidade tem um grupo com contato entre os surdos.

O excerto de C1, ao explicar a dinâmica da comunidade surda (“é ficar livre”), vem ao encontro com a consideração de Camatti e Lunardi-Lazzarin:

Em outras palavras, como é recorrente nas falas dos sujeitos dessa comunidade, os surdos reúnem-se porque compartilham da mesma cultura. O objetivo de cada um desses sujeitos passa a ser “viver a cultura” com liberdade, sem repressão ou opressão. (2015, p.139)

Observa-se que a percepção deles aproxima-se mais da ideia de povo surdo proposto por Strobel (não preso a uma territorialidade, amplo, englobando outras comunidades) e da ideia de comunidade apresentada por Lopes. Seis participantes (A3, A4, B1, B2, B5 e C4) não souberam responder e/ou não compreenderam a questão, incluindo, B2: *(balança negativamente a cabeça, com as bochechas infladas) Comunidade... Não (balança negativamente a cabeça)*. Percebe-se também que, dentre os enunciados sobre a conceituação de comunidade surda, os entrevistados relacionaram ao grupo dos surdos a importância de viver a cultura surda e da Libras.

Questionados sobre a sua participação em alguma comunidade surda, nove entrevistados responderam que participam sim e um deles respondeu veemente que não (A3). Dois entrevistados responderam que participam de comunidade(s) surda(s), porém, na questão anterior, não souberam responder o que ela é (A4 e B2). Ficou evidente pela expressão facial e corporal que A4 não compreendeu a pergunta, porém respondeu afirmativamente. Ao mesmo tempo, apesar de não conseguir conceituar o que é comunidade, ficou evidente que B2 participa efetivamente de uma comunidade surda, pois relatou experiências de convívio em momentos de lazer com o grupo de surdos da cidade onde mora, como se observa no diálogo a seguir:

E: (...) Do passado não, é de agora. Você tem outros amigos surdos, tem muitos amigos surdos?

B2: Mais (faz o sinal com bastante ênfase). 100%! Muitos, já fui para cá (direita), para lá (a frente), para lá (a esquerda), me diverti muitos dias...

E: De onde são seus amigos?

B2: É fácil, digita no celular e GPS vai guiando. Pode visitar a mãe e marido, surdos podem ir na casa visitar, tomar chimarrão, chá, só.

E: São de cidades perto ou longe, qual?

B2: Cachoeirinha, Canoas, Sapucaia do Sul, Gravataí, Osório, Santo Antônio da Patrulha, Rolante.

E: Bom!

B2: Gravataí tem muita Libras, é divertido, mas precisa esperar parar com o coronavírus ...

Esta questão não foi feita para três entrevistados (B1, B5, C4) que não compreenderam e não souberam identificar o que é comunidade surda. A afirmação de Strobel (2018) vem ao encontro do contexto vivido por B1, que mora na zona rural e B5 que mora na zona urbana, porém afastado do centro de um município pequeno:

Têm outros sujeitos surdos no interior, na zona rural, por exemplo, na roça, que são isolados e não têm contato com a comunidade surda; mesmo assim, compartilham as mesmas peculiaridades, ou seja, constroem sua formação de mundo através de artefato cultural visual independentemente de grau linguístico, que podem ser os gestos caseiros. (Strobel, 2018, p. 39)

Os sete entrevistados (A1, A2, B3, B4, C1, C2, C3) que souberam conceituar comunidade surda na pergunta anterior, também afirmaram participar de uma. O quadro a seguir sintetiza as informações sobre a participação dos entrevistados na(s) comunidade(s) surda(s) e também apresenta dados sobre a escolaridade, a identidade e a trajetória escolar dos participantes.

Participant e	Escolaridade	Trajetoária escolar	Identidade	Participa�o comunidade surda
A1	Superior incompleto	Classe Especial de Surdos em Escola Comum +	Surda	Sim

		Escola de Surdos		
A2	Médio completo	Classe Especial de Surdos em Escola Comum + Escola de Surdos	Surda	Sim
A3	Fundamental completo	Classe Especial de Surdos + Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum Sem intérprete	Deficiente auditiva (“especial”)	Não
A4	Fundamental incompleto	Classe Especial de Surdos + Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum Sem intérprete	Ouvinte	Sim
B1	Fundamental incompleto	Classe Especial de Surdos + Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum Sem intérprete	Surda e ouvinte junto	Pergunta não realizada
B2	Fundamental incompleto	Classe Especial de Surdos em Escola Comum + Escola de Surdos	Surda	Sim
B3	Médio completo	Classe Especial de Surdos em Escola Comum + Escola de Surdos	Surdo	Sim
B4	Fundamental incompleto	Classe Especial de Surdos +	Problema de audição	Sim

Quadro 4: Informações obtidas com os entrevistados

Os dados acima permitem articular identidade (como cada entrevistado se nomeou) com sua participação na(s) comunidade(s) surda(s). Dentre os nove entrevistados que afirmam participar de alguma comunidade, cinco (A1, A2, B2, B3, C1, C3) se reconhecem a partir da identidade surda. Ou seja, todos que se reconhecem com a identidade surda participam da(s) comunidade(s) surda(s). Camatti e Lunardi-Lazzarin (2015, p.131) afirmam que dentro da comunidade:

(...) as identidades aparecem com certa força, buscando identidades mesmas que compartilhem justamente as mesmas fragilidades; justifica-se, assim, a busca da coletividade como proteção contra incertezas individualmente enfrentadas.

Quatro participantes (A4, B4, C2) afirmaram participar da comunidade, mas não se identificam como surdos, pois nomearam-se como ouvinte, com “problema de audição” e surda oralizada, respectivamente. Sobre essa composição identitária da comunidade, Camatti e Lunardi-Lazzarin alertam que:

A multiplicidade de identidades dentro de uma mesma comunidade é inevitável. Ali, a diferença também existe, mas é uma diferença higienizada, já que admite diferenças, desde que não represente contraponto à lei ou ao dever que sustenta a comunidade. (2015, p.131)

Sobre a trajetória escolar dos entrevistados, observa-se que todos iniciaram na classe especial de surdos em escolas comuns, porém seguiram caminhos diferentes após este período:

Instituições escolares e forma de atendimento	Nº de entrevistados que
---	-------------------------

	frequentaram
Escolas de surdos	5 (A1, A2, B2, B3, C1)
Classe de ouvintes em escola comum, em situação de inclusão, sem presença de tradutor e intérprete de Língua de Sinais (TILS)	5 (A3, A4, B1, B4, C1)
Classe de ouvintes em escola comum, em situação de inclusão, com presença de TILS	2 (C2, C4)
Classe de ouvintes em escola comum, em situação de inclusão, com e sem presença de TILS	1 (C3)

Quadro 5: Trajetória dos participantes pelas instituições escolares

B5 não consta no quadro por ter interrompido seus estudos ainda na classe especial de surdos, não frequentando nenhuma outra instituição posteriormente. Note-se que C1 é citada duas vezes, pois experienciou cursar, além da classe especial, a classe de ouvintes e a escola de surdos. Observando o quadro, percebe-se que oito entrevistados tiveram a experiência de frequentar a classe de ouvintes.

Analisando o quadro quatro, pode-se inferir que os participantes que seguiram os estudos em situação de inclusão alcançaram até o ensino fundamental. A exceção foi C2 (que se declarou surda oralizada) que concluiu o ensino superior. Os participantes que, em algum momento da sua trajetória escolar frequentaram escola de surdos, atingiram o ensino médio (com exceção da entrevistada que abandonou os estudos ainda quando estava no ensino fundamental).

Outro aspecto recorrente nas falas dos entrevistados foi sobre a não participação deles em uma comunidade surda devido à distância geográfica entre o lugar onde moram e onde há maior concentração de pessoas surdas.

C1: Na verdade, Novo Hamburgo tem um grupo próprio de surdos, um clube, mas eu não participo muito porque é longe. (...) Antigamente na escola, eu participava sim da comunidade surda, mas depois da formatura, eu parei porque eu moro longe. Porque antes quando eu morava em Sapiranga era perto, era mais fácil (...).

C1: (...) eu moro numa cidade longe. Se trocasse para perto, eu participaria da comunidade, mas não.

A distância geográfica foi apontada pelos entrevistados como um empecilho para a participação na comunidade surda. B3 evidenciou o desejo de chegar até as comunidades para participar delas:

B3: Eu, na verdade cresci lá na escola em Taquara. Passou, cresci, eu queria passar na carteira de motorista para dirigir porque eu queria conhecer e chegar nos lugares nas comunidades com muito surdos. Em Taquara eu quero, (...) Eu quero bater papo com surdos, ter muito contato. (...) Agora eu quero visitar, conhecer, ter contato com todos em Taquara que eu nunca mais contato, quero informação, quero aprender tudo.

O desejo de A3 de ir até as comunidades evidencia o motivo de agrupamento em comunidades, como que uma lei interna da comunidade e a possibilidade de comunicação em Libras pode ser considerada um ponto em comum entre os sujeitos que buscam a comunidade surda.

A comunidade é vivida por sujeitos que compartilham características que lhes fazem buscar esse espaço comum. Nesse contexto, também é fácil compreender a busca dos sujeitos surdos pelo acolhimento na comunidade minoritária, no grupo que os protege, que lhes proporciona segurança, confiabilidade. (CAMATTI; LUNARDI-LAZZARIN, 2015, p. 130-131)

Embora alguns concordem que há relação entre a frequência na classe especial e a formação de comunidades surdas, foi atribuído a isso fatores como o desenvolvimento da aprendizagem, a melhoria da comunicação (com ouvintes) e o surdo adulto como modelo para a aprendizagem. Sobre a formação de comunidades surdas em cidades maiores, os entrevistados relacionaram ao número de pessoas.

6 Apontamentos para outros começos

O estudo questionou como a oferta de atendimento educacional para surdos em classes especiais de três cidades da região do Vale de Paranhana pode ter influenciado a formação de comunidades surdas. Diante das informações obtidas, é possível evidenciar que, enquanto a classe especial esteve ativa, ela se configurou numa comunidade surda escolar, mesmo que os sujeitos residirem em diferentes contextos geográficos. Após o encerramento da classe, essa comunidade escolar não permaneceu. Destaca-se que sete entrevistados não têm contato com surdos (ex-colegas ou outras pessoas) e, dentre os que têm contato, ocorre através de redes sociais.

Sobre a concepção de comunidade surda, sete entrevistados entendem “o grupo dos surdos” desvinculado ao território geográfico, mas como um lugar onde se vive a cultura surda com a possibilidade da experiência comunicativa através da Libras. Seis participantes não souberam responder o que é comunidade surda.

Nove pessoas afirmaram participar de uma comunidade surda ao passo que, dentre os que não participam, a distância geográfica de onde residem atualmente foi colocada recorrentemente como um empecilho para sua participação.

Embora alguns concordem que há relação entre a frequência na classe especial e a formação de comunidades surdas, foi atribuído a isso fatores como o desenvolvimento da aprendizagem, a melhoria da comunicação (com ouvintes) e o surdo adulto como modelo para a aprendizagem.

Sobre a formação de comunidades surdas em cidades maiores, os entrevistados destacaram o número de pessoas, ou seja, entendem que em cidades com maior número de surdos há mais possibilidades de se ter comunidade surda enquanto que em cidades da região do Vale do Paranhana, com poucos surdos, diminuem as possibilidades.

Surgiram dados inesperados nas narrativas dos entrevistados que forneceram indícios para se pensar a frequência na escola de surdos com a participação na comunidade de surdos. Entrevistados que, em algum momento da sua trajetória escolar, seguiram seus estudos na escola de surdos, afirmam participar ativamente de comunidades surdas e seus enunciados deixam evidentes a materialização desta experiência. Isto não significa que participem da mesma comunidade da escola de surdos que frequentaram, pois, dos nove entrevistados que afirmaram participar de comunidades surdas, cinco referiram mudança de residência para outra cidade (o que ampliou a abrangência da pesquisa). Ao mesmo tempo, os participantes que tiveram sua trajetória escolar somente em classe especial de surdos ou em escolas comuns na condição de inclusão em classes de ouvintes, afirmam não participar de comunidades surdas.

Observou-se que, dentre os entrevistados que afirmam participar efetivamente de comunidades surdas, todos se reconhecem a partir da identidade surda. A lógica inversa não se sustenta: nem todos os entrevistados que se identificaram com a identidade surda participam de uma comunidade surda, alegando a distância geográfica como um dos principais fatores para isso.

Até a conclusão da pesquisa, das três escolas estudadas apenas uma delas tinha uma estudante surda matriculada em uma classe de ouvintes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

BRASIL. *Decreto nº 5.625 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. *Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 09 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166_90-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CAMATTI, Liane; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. *Comunidade e escola de surdos: intersecções e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Revista Espa, 2011. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/243>> e <<https://doaj.org/article/9aad22aea86948e1bcb9a21e38096164>>. Acesso em: 11 out. 2020.

_____, Liane, LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. *Práticas de organização da comunidade: articulações da cultura*. Santa Cruz do Sul, RS: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul. Reflexão & Ação. 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5996>>. Acesso em: 11 out. 2020.

CRUZ, Carina R., FINGER, Ingrid, LUZ, Ana Beatriz A. d. *Efeitos do início da aquisição na consciência fonológica da Libras em crianças e adolescentes surdos*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187744/001084900.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

_____, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOMES, Anie P. G. *A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual*. In: KARNOPP, Lodenir et al. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 122-135.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Base de Dados sobre População*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/taquara/panorama>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

_____. *Base de Dados sobre População*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/igrejinha/panorama>>. Acesso em: 19 jul. 2020

_____. *Base de Dados sobre População*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/rolante/panorama>>. Acesso em: 19 jul. 2020

JANUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KARNOPP, Lodenir. *Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos*. Porto Alegre: Educação & realidade. Vol. 32, n.2 (jul./dez. 2007), p. 6378. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/129170>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

KLEIN, M.; LUNARDI, M.L. *Surdez: um território de fronteiras*. Educação Temática Digital. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006, v.7, p.14-23. Disponível em: <<https://doaj.org/article/2bb5592b6f354b0e955e3f5a2e0716e5?frbrVersion=2>> Acesso em: 15 jun.2019

KRAEMER, Graciele Marjana. *Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para inclusão escolar*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/ RS, 2011.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 2ª ed. 104p.

FLORES, Vinícius. *Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2015.

PEREIRA, Maria Eduarda P., GAIOTTO, Paulo A. *A memória como elemento constituidor de identidade*. Anais do EDUCERE, XIII Congresso Nacional de

Educação. Curitiba, Paraná: 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25071_13147.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERLIN, G; STROBEL, K. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf> Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. *Teorias da Educação e Estudos Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006).

SARDAGNA, Helena Venites. *Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007)*. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2086/HelenaVeniteSardagnaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Sul – SEBRAE/RS. *Perfil das cidades gaúchas Igrejinha*. 2019. Disponível em: <<https://datasebrae.com.br/perfil-dos-municipios-gauchos/>> e <https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Igrejinha.pdf> Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. *Perfil das cidades gaúchas Rolante*. 2019. Disponível em: <<https://datasebrae.com.br/perfil-dos-municipios-gauchos/>> e <https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Rolante.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

_____. *Perfil das cidades gaúchas Taquara*. 2019. Disponível em: <<https://datasebrae.com.br/perfil-dos-municipios-gauchos/>> e <https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Taquara.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019

STROBEL, Karin. *História da Educação de Surdos*. Florianópolis: 2009. UFSC. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf> Acesso em: 11 jun. 2019.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2019.

VARELA, Julia. *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192p.

_____, Alfredo. *Governo ou governamento*. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, V.5, n.2, p. 79-85, jul-dez 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>> Acesso em: 09 out.2020.

WITCHES P. H.; LOPES, M.C. *Forma de vida surda e seus marcadores culturais*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte/MG: Universidade Federal de Minas Gerais, v.34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/LyFPRW3wSJYZqnRp3JnqgsF/#>> Acesso em: 15 jun. 2018.