

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bianca Ribeiro Pontin

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE ALUNOS SURDOS
COM IMPLANTE COCLEAR EM ESCOLAS DE SURDOS**

PORTO ALEGRE

2021

Bianca Ribeiro Pontin

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE ALUNOS SURDOS
COM IMPLANTE COCLEAR EM ESCOLAS DE SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

PORTO ALEGRE

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Pontin, Bianca Ribeiro

Narrativas Docentes sobre Alunos Surdos com
Implante Coclear em Escolas de Surdos / Bianca Ribeiro
Pontin. -- 2021.

151 f.

Orientadora: Lodenir Becker Karnopp.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação de Surdos. 2. Implante Coclear. 3.
Medicalização da Surdez. 4. Narrativas Docentes. 5. Políticas
Educativas. I. Karnopp, Lodenir Becker, orient. II. Título.

Bianca Ribeiro Pontin

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE ALUNOS SURDOS
COM IMPLANTE COCLEAR EM ESCOLAS DE SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 26 de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Lodenir Becker Karnopp – Orientadora – UFRGS

Prof.^a Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione – INES

Prof.^a Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff – UFPEL

Prof.^a Dra. Cristianne Maria Famer Rocha – UFRGS

Sou surda, bilíngue. Surda bilíngue. Nativa na língua de sinais. Fluência na língua portuguesa. Meu jeito de escrever é ambivalente. Uma hora, estou formal. Outra hora, poética-criativa-liberal. Algumas palavras, quando impossíveis de serem escritas, tornam-se imagens. Algumas imagens eu consigo (d)escrever. Escrever em palavras-oraís ou escrever em visuais. Escrita visual. Escrita bilíngue. Ambivalente, sou? Quem, sou?

TESE ELABORADA NOS TEMPOS SOMBRIOS

Tchau querida, Impeachment da Dilma e FOI GOLPE.

Fora Temer

FakeNews

Partida da Adri, Adriana Thoma, minha querida amiga e mãe acadêmica

#EleNão

Polarização

Amig@, é você?!

Fim dos Conselhos e da Democracia

Quem mandou matar Marielle?

Lula, preso político

Feminicídio, Racismo e Homofobia

Inflação

Diferentes vidas e vozes desrespeitadas

Empatia e dor

(DES)ESPERANÇA

Escuridão na poesia

COVID

Bombardeio de informações digitais

ERE

Conflitos internos

TDA acentuada

AutoConhecimento e Crises

Me re-conhecendo nas oscilações

Sei Lá

Sobre-vivi

#RESISTÊNCIA

Enfim, gratidão ao Universo e suas Estrelas cujos nomes e histórias não caberão todos nesta Tese.

Adeus Dor

Grata!

RESUMO

Esta Tese foi produzida a partir da perspectiva surda e, dessa forma, as marcas surdas estão presentes nas análises produzidas segundo a pergunta de pesquisa: como as experiências educacionais com alunos surdos usuários de implante coclear são narradas pelos docentes de escolas de surdos no Rio Grande do Sul? Sendo essa a questão central da pesquisa, fundamentada no campo dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, o objetivo geral consiste então em analisar as narrativas sobre as experiências educacionais de docentes com alunos surdos com implante coclear em escolas de surdos. Diante do objetivo geral, delimito como objetivos específicos: 1) analisar representações dos professores sobre sujeitos usuários de implante coclear na contemporaneidade; e 2) problematizar as experiências educacionais com alunos usuários de implante coclear em escolas de surdos. No desenvolvimento dos objetivos propostos, vali-me do conceito de representação para análise e utilizei como estratégia metodológica a produção de dados resultante de entrevistas narrativas com docentes de três escolas de surdos do Rio Grande do Sul. A partir dessas questões, nesta Tese defendo a ideia da produção do que denominei surdez pós-moderna, ou seja, as diferentes formas de ser surdo na contemporaneidade que se constituem nos atravessamentos das experiências. Nesse sentido, concluo ser necessário o rompimento de um olhar fixo da binariedade clínico-antropológico e o reconhecimento das (re)definições (in)constantemente, (in)certas e ambivalentes, assim como se caracteriza a representação. É possível, assim, compreender os indivíduos ou sujeitos surdos com novos modos de ser e de se relacionar nesta sociedade, fortemente influenciados pelas conexões digitais.

Palavras-chave: **Educação de Surdos. Implante Coclear. Medicalização da Surdez. Narrativas Docentes. Políticas Educacionais.**

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Narrativas Docentes sobre Alunos Surdos com Implante Coclear em Escolas de Surdos**. 2021. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Orientadora: Lodenir Becker Karnopp.

ABSTRACT

This thesis was produced based on the deaf perspective, so, the deaf marks are present in the analysis produced by the research question: how the educational experiences with deaf students users of cochlear implant are narrated by the teachers of schools for the deaf in the state of *Rio Grande do Sul*? With this being the main research question, fundamented on the research field of Cultural Studies and Deaf Studies, the general objective consists on analysing the narratives about the educational experiences of teachers with deaf students users of cochlear implant in schools for the deaf. In face of the general objective, I delimited as the specific objectives: 1) analysing representations of teachers about individuals users of cochlear implant in contemporary times; and 2) Discuss the teaching experiences with students users of cochlear implants in schools for the deaf. In the development of the proposed objectives, I used the concept of representation for the analysis and the production of data results from the narrative interviews with teachers from three schools for the deaf in *Rio Grande do Sul* as a methodological strategy. With these questions, in this thesis I defend the idea of production of what I called postmodern deafness, which means, the different ways of being deaf in contemporary times that form when there are crossed experiences. In this way, I conclude that it is necessary to end a fixed approach in the clinical-anthropological binarity and the recognition of the (un)constant (re)definitions, (un)certain and ambiguous, as it characterizes the representation. It is possible, this way, to comprehend the individuals or the deaf subjects with new ways of being and relating in this society, strongly influenced by the new digital connections.

Keywords: Deaf Education. Cochlear Implant. Medicating Deafness. Teaching Narratives. Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – História de Bianca	18
Figura 2 – Parecer Descritivo	19
Figura 3 – Linguagem das Mãos	22
Figura 4 – Sinal de IC e Sinal de Cultura	57
Figura 5 – Ética e Consciência	112
Quadro 1 – Novo AASI	25
Quadro 2 – Relação de escolas de surdos e alunos implantados	44
Quadro 3 – Escola Estadual	48
Quadro 4 – Escola Municipal	48
Quadro 5 – Escola Privada	49
Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisas localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o termo “Implante Coclear”, de acordo com as áreas de conhecimento	36
Gráfico 2 – Quantitativo de pesquisas localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, de acordo com a grande área de conhecimento	36

LISTA DE SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COINES	Congresso do Instituto Nacional de Educação de Surdos
CONITEC	Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias
CPD	Centro de Processamento de Dados da UFRGS
EC	Estudos Culturais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Implante Coclear
INCLUIR	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS
SINAIS	Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades
SUS	Sistema Único de Saúde
UFRGS	Universidade Federal de Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	MEU LUGAR DE FALA.....	16
2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	28
2.1	A FALA DOS OUTROS: ENTRE A MEDICALIZAÇÃO DA SURDEZ E O ORGULHO SURDO.....	35
2.2	NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÃO: CONEXÕES POSSÍVEIS NA FALA DOS PROFESSORES	39
2.3	SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS: AS NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	43
3	SURDEZ PÓS-MODERNA	51
3.1	SURDOS IMPLANTADOS.....	56
3.1.1	“Querem um filho normal!”: normal(ização) em questão	62
3.1.2	“Eu não vejo diferença!”: (In)diferenças em questão	71
3.1.3	“Eu não sabia que ele era surdo/implantado”: (In)visibilidade em questão	81
4	NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS COM ALUNOS SURDOS USUÁRIOS DE IMPLANTE COCLEAR	86
4.1	NARRATIVAS SOBRE (IN)FORMAÇÃO E ENSINO.....	86
4.1.1	A(s) língua(s) da sala de aula: metodologias utilizadas na educação de alunos surdos implantados	92
4.2	OS (E)FEITOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA VIDA DOS ALUNOS SURDOS.....	100
4.2.1	Deslocar, buscar territórios: a escola inclusiva e a escola de surdos	101
4.2.2	(Im)procedimentos Educacionais	105
4.3	ÉTICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: MANIFESTAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	111
4.3.1	Guardar o IC na mochila: a função docente no cuidado da vida/saúde dos alunos com IC	115
4.3.2	Educador bilíngue: compromisso ético com a educação dos surdos	118
5	ENCERRAR AQUI (ESCRITA) E CONTINUAR LÁ (PRÁTICA EDUCATIVA)	129
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA AS ESCOLAS	146
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	150

1 INTRODUÇÃO

Esta Tese foi produzida a partir da perspectiva surda, ou seja, da minha experiência surda no mundo e da minha língua, a língua de sinais. Dessa forma, as marcas surdas estão presentes nas análises produzidas em reflexo à pergunta de pesquisa: como as experiências educacionais com alunos surdos usuários de implante coclear são narradas pelos docentes de escolas de surdos no Rio Grande do Sul? O objetivo geral consiste em analisar as narrativas sobre as experiências educacionais de docentes com alunos surdos com implante coclear em escolas de surdos. São objetivos específicos: 1) analisar as representações dos professores sobre sujeitos usuários de implante coclear na contemporaneidade; 2) problematizar as experiências educacionais com alunos usuários de implante coclear em escolas de surdos.

Para alcançar os objetivos propostos, como estratégia metodológica empreguei a produção de dados a partir de entrevistas narrativas com docentes de três escolas de surdos do Rio Grande do Sul no primeiro semestre do ano de 2019. Sobre as questões teóricas, esta pesquisa é desenvolvida no curso de Doutorado em Educação na Linha de Estudos Culturais em Educação. Os Estudos Culturais compreendem a educação como um processo sociocultural com ênfase nas questões relacionadas à constituição dos sujeitos e suas identidades, bem como a representação de diferentes grupos culturais, nesse sentido, as pesquisas sobre os surdos, suas culturas e identidades encontram um espaço de diálogo neste campo teórico.

A Tese tem uma relação direta com os trabalhos que produzi anteriormente, dentre eles destaco o primeiro, intitulado *Discursos sobre a surdez, os surdos e o implante coclear: análise do manual de informações para os pais de crianças surdas candidatas ao implante* (PONTIN, 2013), que desenvolvi no curso de Especialização, e a dissertação, sob o título *Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade*, desenvolvida no curso de Mestrado (PONTIN, 2014).

No trabalho de conclusão de especialização pesquisei sobre os argumentos e discursos que levam a criança a ser implantada. O aconselhamento médico oferecido aos pais de candidatos ao Implante Coclear (IC) inclui um manual sobre IC para leitura, auxiliando-os na tomada de decisão sobre fazer ou não a cirurgia. Desenvolvi análises identificando os discursos sobre o IC, a surdez e os surdos, presentes em

um manual, e problematizei como esses discursos buscam informar, aconselhar e convencer as famílias sobre o implante coclear. As análises indicaram que a circulação do material tem seu caráter pedagógico de produção de subjetividades. Fiz agrupamento de recorrências de enunciados para mostrar como os discursos constituem novos sujeitos, ou seja, sujeitos implantados, que não são nomeados nem como surdos nem como ouvintes, e que vivem em uma situação de fronteira. Com a palavra fronteira, refiro-me ao espaço sociocultural, não trato como uma divisão binária nem polaridade, mas no sentido de hibridismo, mistura. Como nos constituímos na linguagem e por meio das relações com o outro, dentro de uma sociedade e cultura, pertencemos a determinadas convenções simbólicas. Desse modo, não há uma essência, uma identidade fixa; acredito que todos nós estamos, a todo momento, em situações de fronteira. Tais recorrências de enunciados têm como resultado as seguintes categorias: 1) as vantagens de ouvir; 2) o sucesso apresentado em números; 3) a urgência: quanto antes, melhor! Ao final, convidei os leitores a refletir sobre os discursos normalizadores, que passam a circular como verdades nas escolas, para tentar entender como as identidades das crianças surdas implantadas são forjadas a partir de tais discursos.

Na pesquisa de mestrado, de inspiração foucaultiana, dei continuidade ao trabalho da especialização analisando como tais discursos, presentes nas análises do manual sobre o implante coclear, produzem processos de normalização disciplinar e biopolítica dos sujeitos surdos. A normalização disciplinar, de acordo com a pesquisa, pode ser entendida como um conjunto de práticas que produzem formas de vida a partir de um modelo organizado dentro de uma sociedade pensada segundo a norma ouvinte, e a biopolítica investe na população com surdez para que o sujeito surdo possa viver e produzir mais. Como documentos para o desenvolvimento das análises sobre surdez, surdos e próteses auditivas na normalização do sujeito surdo, nas políticas de governo da atualidade, utilizei: (a) Documento orientador do projeto: uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva; (b) Nota técnica sobre o Sistema FM (BRASIL, 2013); (c) Relatório nº 58 da CONITEC – Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2014); (d) Manual sobre IC. Como resultados, destaquei os seguintes agrupamentos temáticos: 1) Cumprindo legalmente? 2) Liberdade de escolha? e 3) Possibilidades de sucesso, para quem?.

No eixo *Cumprindo legalmente?*, apresentei os discursos legais presentes nos documentos em circulação que fazem funcionar as políticas de governo para a inclusão escolar, a acessibilidade e os direitos humanos. Em *Liberdade de escolha?* discuti como os discursos subjetivam e conduzem os pais, familiares e professores para a colocação do Implante Coclear e para o uso do Sistema de FM no contexto escolar. Nesses discursos, foi possível perceber que alguns sujeitos têm um leque de opções, mas são seduzidos e direcionados a escolher de acordo com as verdades assumidas pelas políticas de governo e mercado. Ainda, no tópico *Possibilidades de sucesso, para quem?* mostrei uma diversidade de enunciados de propaganda, sucesso, concorrência que produzem verdades que colaboraram para a expansão dos usuários de AASI, IC e Sistema de FM. Dessa maneira, verifiquei que, além dos pais, os professores também são capturados para formação e cuidados com os artefatos tecnológicos, como o manuseio do FM para alunos surdos usuários de IC e AASI. Nas considerações finais deixei a reflexão sobre a produção dos novos jeitos de ser e viver a condição da surdez, bem como a discussão sobre novas identidades de crianças surdas implantadas.

Esses trabalhos anteriores, assim como esta Tese, estão em articulação com as pesquisas desenvolvidas pelos seguintes grupos de pesquisa: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades (SINAIS); e Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES). O grupo SINAIS era coordenado pela professora Adriana da Silva Thoma, que, entre os anos de 2008 e 2018, desenvolveu pesquisas que problematizavam a inclusão, subjetivação e governamento de sujeitos que compõem os chamados grupos em situação de exclusão, risco ou vulnerabilidade social. O GIPES desenvolve pesquisas desde a metade dos anos 2000, no Rio Grande do Sul, em articulação com outros pesquisadores do Brasil e de outros países, tomando como campo de investigação a Educação de Surdos. Dentre as pesquisas desenvolvidas pelos grupos, destaco minha participação na pesquisa *Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue*, coordenada pela professora Dra. Lodenir Becker Karnopp.

A justificativa para a realização desta pesquisa parte dos resultados de pesquisas anteriores produzidas pelos grupos já citados. Segundo os dados levantados, no Brasil, após a criação de políticas para a inclusão dos surdos nos espaços educacionais, tem havido alguns movimentos de in/exclusão, dentre eles:

1) diminuição do número de matrículas de alunos surdos nas escolas de surdos, desde a implantação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme resultados da pesquisa *Produções culturais surdas no Contexto da Educação Bilíngue* desenvolvida pelo GIPES, entre os anos de 2016-2018. Fato empregado como argumento para o fechamento de escolas especiais para surdos, espaço que propicia desenvolvimento linguístico, identitário e cultural;

2) investimento em políticas da saúde: ao tratar da distribuição de implante coclear, essa política não menciona o uso da língua de sinais, o que acarreta prejuízos para crianças no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A criança permanece à espera de intervenções auditivas ao invés de iniciar com a língua de sinais. Outro efeito dessas políticas é o risco de invisibilização de crianças surdas implantadas nas escolas, pois passam a ser considerados ouvintes;

3) ausência de políticas e/ou programas em nível nacional e obrigatórios voltados para a aquisição de língua de sinais para crianças surdas. Um dos paradoxos que ocorre neste país é que a língua de sinais é uma disciplina obrigatória na formação superior, entretanto está ausente em programas governamentais voltados para a infância surda. O documento *Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (THOMA et al., 2014), não tem sido levado em consideração no desenvolvimento das políticas educacionais do País, enquanto que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que não trata da aquisição da língua de sinais, fortalece-se como argumento para o fechamento de escolas especiais para surdos, possibilitando diferentes interpretações nas questões legais sobre a educação surda.

Outra justificativa que me impulsionou a ir para as escolas foi a necessidade de continuidade de investigação relacionada às pesquisas anteriores, pois, ao me deparar com discursos empresariais orientando as pessoas a decidir pelo uso do IC, por meio do Manual sobre IC disponibilizado para os pais e/ou responsáveis, interessei-me em entender como esses discursos chegam às escolas, levando em conta o apoio, inclusive financeiro, do Ministério da Tecnologia, juntamente com o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, para a utilização do Sistema de FM. O Sistema de FM consiste em um microfone ligado a um transmissor de frequência modulada portátil usado pelo professor, que capta sua voz e transmite diretamente ao receptor FM conectado ao Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou IC do estudante, permitindo-o ouvir a fala do professor de forma mais clara, eliminando

o efeito negativo do ruído e reverberação, típicos do ambiente escolar, e suprimindo a distância entre o sinal de fala do professor e a criança. Nesta era tecnológica e globalizada, os pais e/ou responsáveis são convencidos à colocação do implante coclear nas crianças surdas, e os professores são capturados para a formação, aprendendo a manejar o Sistema FM. Chamou-me a atenção um dos excertos que consta no Manual sobre IC.

Quais os profissionais que fazem parte da equipe de implante Nucleus? **Para as crianças, um fonoaudiólogo, o professor e seus pais são importantes membros da Equipe.** A Cochlear oferece cursos de capacitação formais para as equipes clínicas e outros profissionais que trabalham com os usuários de IC. O apoio aos clientes, oferecido pela Cochlear, inclui: [1] Serviço de bibliografia/material educacional. Nossos funcionários poderão fornecer bibliografia e formação de apoio educacional a escolas, familiares e interessados. [2] Todas as crianças com implante coclear necessitam capacitação e reabilitação auditiva. Um amplo programa educacional e de reabilitação melhorarão o benefício da criança com implante Nucleus. O programa deverá estimular o interesse em escutar e falar e deverá integrar essas habilidades em todas as atividades diárias. Isto exige que terapeutas, professores e familiares trabalhem conjuntamente para incrementar as habilidades introduzidas durante a terapia. Com esse tipo de cooperação, a criança poderá ter um grande sucesso com o implante Nucleus. [3] O programa terapêutico/escolar/educacional mais eficaz será aquele que focalize o desenvolvimento das habilidades auditivas do seu filho/a através do implante para a comunicação e o aprendizado verbal. [...] o **programa educacional/escolar que você escolher deverá ter um membro da equipe de implante trabalhando nele e ajudando os professores e outros especialistas em reabilitação** (Manual IC, p. 26 apud PONTIN, 2014, p. 17-18, grifos da autora).

Assim, conhecer as experiências educacionais de docentes de alunos surdos com implante coclear em escolas de surdos, por meio de narrativas, poderá auxiliar a elaboração de ações entre diferentes áreas, tais como a educação e a saúde, bem como entre instituições – universidades, escolas, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) – e/ou órgãos que trabalham com as questões das pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva. Os dados também poderão ser úteis para problematizar, ao lado da comunidade surda, acerca das epistemologias e/ou assuntos éticos envolvendo surdez, deficiências, culturas, diferenças e educação. Isso pode contribuir para a ampliação da discussão sobre a aquisição da língua de sinais e a criação de políticas linguísticas para bebês surdos, independentemente do uso, ou não, da protetização.

Ao longo dos anos, a questão do *ser surdo* envolve discursos implicados em relações de saber-poder entre a perspectiva clínica, na qual os surdos são entendidos como deficientes da audição, e a perspectiva da diferença que entende os surdos

como sujeitos com língua e cultura visual e com múltiplas identidades. Porém, Skliar (2001, p. 93-94) já alertava que:

A literatura sobre a surdez tem como hábito refletir uma oposição simplificada entre modelos clínicos e modelos antropológicos da surdez. Sem dúvida, nem todas as representações encaixam naturalmente nesta oposição, e o que melhor as caracteriza é a flutuação permanente dos significados.

Cada corpo surdo tem ao seu redor diversas representações, constantemente (res)significadas. Eu, surda, como me constituí? Apresento a seguir o meu lugar de fala, a minha trajetória, a minha caminhada, minhas experiências constantes que me desconstroem e me constituem continuamente. Essas experiências devem possibilitar o entendimento do porquê de meu interesse de pesquisa nesta temática.

1.1 MEU LUGAR DE FALA

Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, Boaventura de Sousa, 2003, p. 56).

Para a produção desta seção, tomo como ponto de partida a experiência com a diversidade. No contexto acadêmico, tive a oportunidade de participar como representante discente da Comissão das Ações Afirmativas, implementadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), no ano de 2016. Por meio do diálogo com colegas surdos, cegos, baixa visão, estrangeiros, índios, negros e quilombolas produzi reflexões sobre meu lugar de fala. Paralelamente, percebi, por meio da leitura de textos que tratam da vida das “minorias”, além dos congressos de que participei, que os palestrantes utilizavam a expressão “o lugar de fala”, tendo como base a autora e filósofa Djamila Ribeiro (2017).

Segundo as considerações da autora Ribeiro (2017), na obra *O que é lugar de fala?*, não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala, mas entende-se que é uma ferramenta política com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva quando esta adiciona um discurso dominante e circulante, bem como contribuir para o debate e mostrar diferentes perspectivas. A partir dessa concepção, resolvi fazer uma narrativa das minhas vivências, pois creio que essa

ferramenta ajuda a contextualizar o leitor acerca da minha posição como pesquisadora surda, principalmente quando se trata das questões educacionais e culturais.

Para começar: sou surda, mas não sabia!

Fui criada pela minha mãe surda e pela minha avó ouvinte. A comunicação entre minha mãe e eu ocorria em língua de sinais. Desde pequena, no entanto, a minha avó me levava a médicos em busca de aparelhos auditivos, pois ela acreditava na possibilidade de eu falar bem. Uma pausa: minha avó é ouvinte, italiana, veio ao Brasil quando era jovem e aprendeu a falar o português. Minha mãe é surda, brasileira, nasceu no ano de 1960 e teve uma escolaridade, à época, pautada na metodologia oralista, mesmo tendo a língua de sinais como comunicação entre colegas. Meu pai também é surdo, e talvez eu carregue dele a genética surda!

Voltando. A primeira vez que coloquei o aparelho auditivo, com seis anos de idade, levei um susto por causa do som, que achei muito alto. Vi a reação de felicidade e comemoração dos médicos e dos meus familiares por eu estar ouvindo. Tempos depois percebi que eu não me igualava a eles, ouvintes, no sentido de entender e responder prontamente na língua oral. Como que ainda não podia entender e me comunicar igual a eles? De tanto ser informada que iria “ouvir”, senti-me traída.

Fui para a escola municipal com seis anos de idade, tinha uma comunicação parcial com colegas e professores. Sabia poucas palavras. Lembro que muitos estranhavam e me perguntavam do porquê eu não falar direito. No começo, eu me isolava e chorava porque não entendia direito, às vezes brincava com colegas, copiava gestos e atitudes deles. Eu era copista, sobrevivente e estrategista. Nesta idade, na pré-escola, senti e descobri que havia alguma coisa errada comigo. Certo dia, contei essa história para uma turma da disciplina de Libras na UFRGS (2016), e um aluno interessado, Daniel Trindade, fez um trabalho com a minha permissão para a outra disciplina. Acho que merece ser reproduzido aqui (Figura 1).

Figura 1 – História de Bianca



BIANCA

Esta é Bianca de 6 anos. Ela é surda desde o nascimento, mas como teve pais surdos aprendeu a língua de sinais bem cedo.

Bianca estuda em uma escola pública de ensino tradicional e sem suporte para surdos.

Oi!

Roteiro, layout, esboços: Daniel Trindade
Layout e finalização: Marcos Miller
Agradecimento: Profa. Bianca R. Fontin
Jan/17



E é justamente daí que surgiram alguns problemas...

GEOMETRIA AVALIAÇÃO FINAL

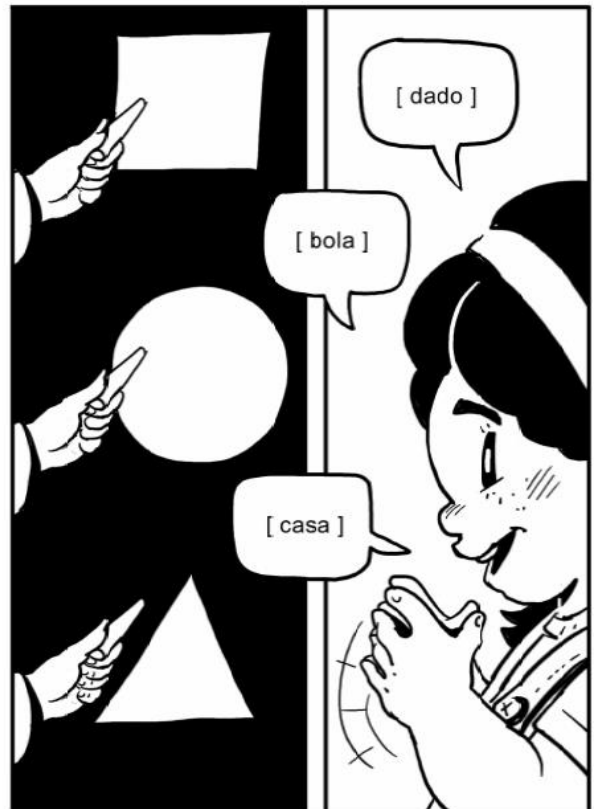
Hmmm, A avaliação começará com você...

BIANCA!



Um deles era o de que sua professora parecia não entender que falar mais alto não iria resolver o problema de comunicação que elas possuíam.

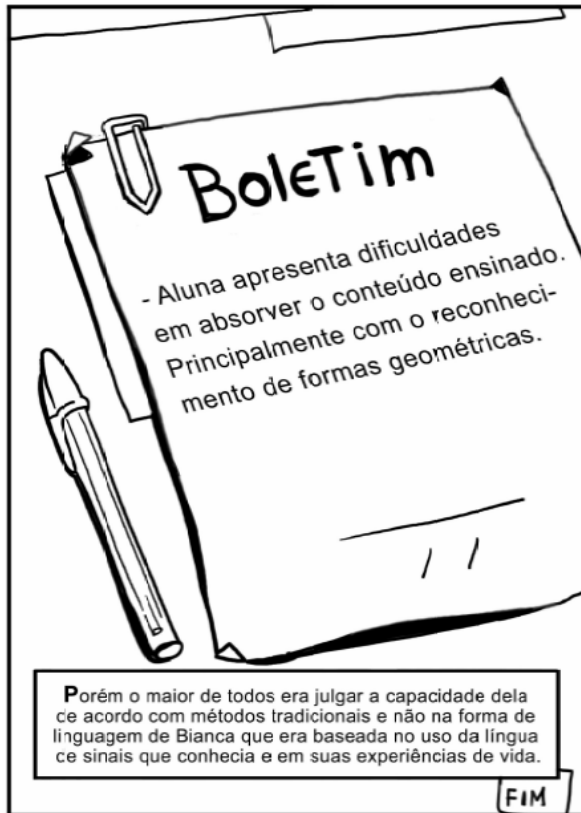
BIANCA, ME DIGA O NOME DAS FORMAS!



[dado]

[bola]

[casa]



Fonte: Autoria de Daniel Trindade (2017).

Diante disso, seria possível pensar como seria a avaliação caso se tratasse de uma escola de surdos e não de uma escolar comum. Por isso, apresento estes pareceres do período pré-escolar (Figura 2), que me levam a inquietações e hipóteses, tais como considerar se seria diferente se a professora soubesse Libras e tivesse tido uma formação atravessada por uma pedagogia visual.

Figura 2 – Parecer Descritivo

PARECER DESCRITIVO	
1º SEMESTRE:	Bianca, precisa reforçar detalhes do corpo, motricidade ampla e área de linguagem. É uma menina muito inteligente e querida, é também muito esforçada e dedicada e tenho certeza que assim continuando alcançaremos totalmente o objetivo proposto pela Pré-Escola.

2º SEMESTRE:	Já para 1ª série necessitando reforço na
	Área da Linguagem (relata fatos com clareza,
	só conseguirei acompanhar com o aparelho audi-
	tivo).
	Boas Férias!

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Passei para a primeira série, com a professora Adriana! Foi com ela que aprendi a ler, escrever e naturalmente a fazer leitura labial na repetição das sílabas durante o processo de alfabetização. Uma associação entre ler o que está escrito, ler os lábios e reproduzir a fala. Várias vezes havia a atividade de ditado, a professora falava as palavras e nós tínhamos que escrever corretamente. Eu acertava bastante e a professora duvidava da minha surdez, levando a minha avó a acreditar que eu estava ouvindo melhor. O que elas não consideravam é que a memória visual estava presente nos meus estudos e eu não soube explicar isso para elas. Sei que participei de um minicoral da turma, cantei música sem saber a letra, o significado e sem soltar a voz. Mas, quando eu soltava a voz, alguém sorria ou ria, e assim me fazia calar e continuar atuando. Quando eu estudava nas séries iniciais, não se falava em inclusão, e sim em integração. Diferentemente dos processos de inclusão, Thoma e Kraemer (2017, p. 10-11) escrevem que os:

[...] processos de integração educacional das pessoas com deficiência, pode ser caracterizado por um conjunto – de políticas, planos e legislações – voltado ao governo mediante ações que buscavam promover a integração das pessoas com deficiência na sociedade e na escola. Entretanto a racionalidade que sustenta essas ações é a de que a integração depende das condições do próprio sujeito com deficiência, que deve buscar meios para se adaptar aos espaços e tempos pensados para a maioria.

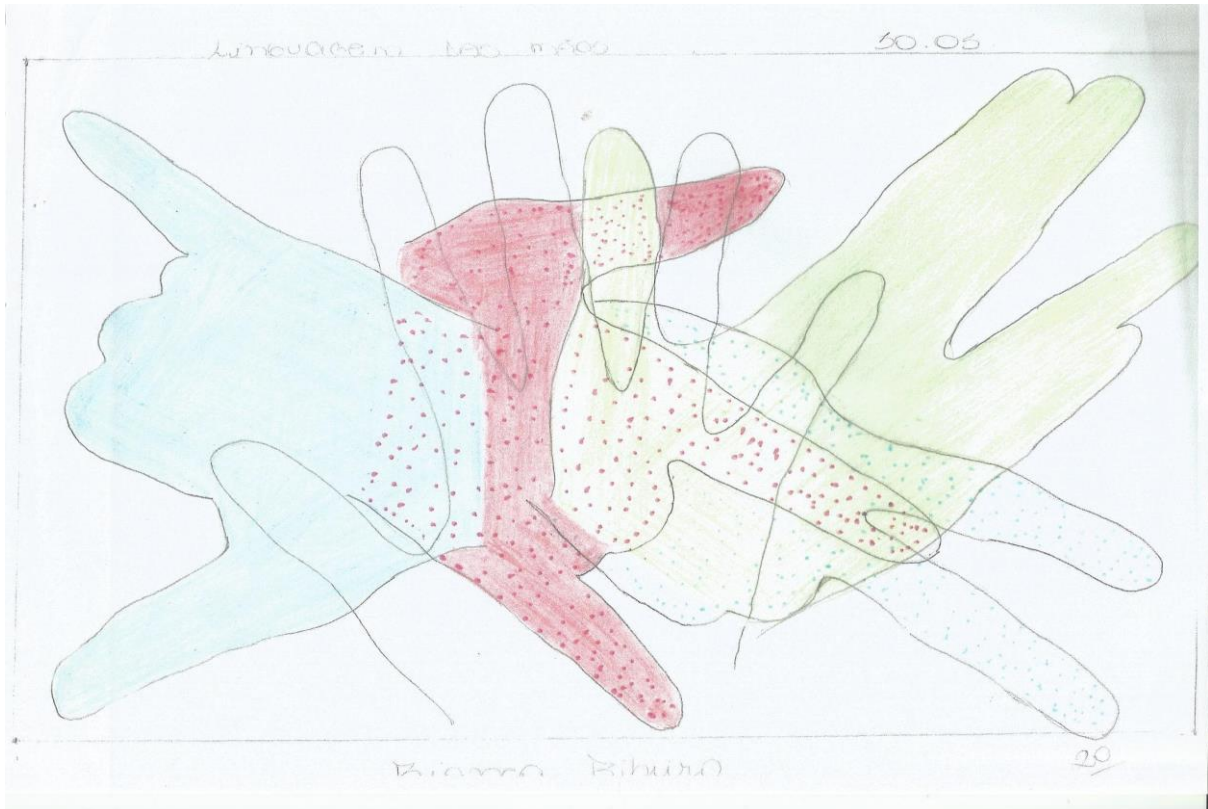
Era eu quem tinha de avisar aos professores sobre a minha “surdez”, eu falava que tinha problema auditivo e pedia para sentar na frente pois facilitava para tentar ler os lábios e auxiliava o meu entendimento. Não lembro exatamente em qual série, a professora desenhou o aparelho reprodutor feminino e masculino, e eu fui citando os nomes dos órgãos com orgulho, ela ficou maravilhada perguntando onde eu havia aprendido aquilo. Alguns assuntos eu aprendia em casa por causa dos livros, aprendia melhor quando havia desenhos, pois fazia a associação entre palavras e imagens.

Em certa ocasião, foi solicitado um trabalho que era para entregar em aula e vi meus colegas colocarem cartolina na parede. Fiquei com vergonha por não ter feito, pois não havia entendido a orientação da professora. Acabei entregando no outro dia. Eu sabia que era sobre o meio ambiente e tinha desenhos, como separação dos lixos, árvores, sol, água etc. E também um título, embora na hora tenha me dado um branco, pois eu não lembrava se o correto era *Projeto Meio Ambiente* ou *Protejo Meio Ambiente*. Perguntei a minha vó qual que era o correto e ela me respondeu que os dois estavam corretos. Fiquei muito preocupada em errar. Deixei para escrever no outro dia, copiando dos colegas. Eu sabia que existia a palavra projeto por ter lido em algum lugar, mas não sabia o seu significado.

Na quinta série, pela primeira vez, tive uma professora que me obrigou a usar o aparelho auditivo. Entretanto, uma colega dela, professora em outra cidade, trabalhava com surdos. Tivemos a proposta de trocar cartas com colegas de outra escola. Foi ali que eu fiquei chocada ao ler erros de português. Ao levar para casa, relendo as cartas, entendi que eles escreviam de acordo com a estrutura da língua de sinais. Fiquei maravilhada. Descobri uma afirmação da existência de outro mundo, outro modo de ser. E pedi para a minha mãe escrever mais vezes para mim, porque eu queria analisar e confirmar.

Em uma das produtivas aulas de artes, o tema era “linguagem das mãos”, eu fiquei muito contente, pois tinha certeza que ia tirar dez! Desenhei e colori (Figura 3). Para o gesto de hang loose (surfista), pintei de azul para combinar com o mar. A cor vermelha foi para o sinal universal de *I Love You*. Uma mão inteira deixei neutra, ou seja, sem cor. Para o gesto de paz e amor, apliquei pontinhos azuis para contrastar. E a cor verde foi para combinar com o sinal de maconha, sabia que esse assunto era tabu e esperava ansiosamente que a professora me perguntasse o significado. Todas as cores combinavam com o significado que eu atribuía aos sinais.

Figura 3 – Linguagem das Mãos



Fonte: A autora (1996).

Quando recebi o trabalho de volta, fiquei chateada com o silêncio, com a falta de exposição dialógica-explicativa. Anos depois, como professora desta Universidade, em conversa com colega, descubro que tal sinal de maconha é, para ouvintes, um gesto que significa “vida longa e próspera”, saudação vulcana, popularizada pelo filme *Jornada nas Estrelas*.

Depois fui para a escola particular, na sexta série. Passei a usar com afinco o AASI, pois acreditava que me dava segurança para ouvir o som do trânsito e vozes ao meu redor. Tive uma colega e amiga, Daiana Borba, que ficava ao meu lado. Querida, tímida e canhota. Ela sentava no lado esquerdo, escrevia o que ouvia e eu copiava dela.

Algumas vezes ia visitar a escola de surdos para bater papo, encontrar conforto emocional-linguístico. Ao ser questionada sobre o porquê de eu não estudar ali, eu não sabia responder direito. Nos finais de semana, participava nas associações de surdos em Esteio e Porto Alegre.

Sofria muito nas disciplinas de história e geografia, eram muitos textos e muitas palavras difíceis para serem entendidas. Praticava memorização. Uma vez, durante a

prova de história, chamei a professora para me explicar o significado da palavra “consequência”, eu dependia do significado em forma de exemplos, descrições para eu conseguir responder, mas ela ficou irritada e teve uma reação explosiva na frente de todos. Quase reprovei.

Fiquei em recuperação sem saber o significado disso. Fui à escola para me despedir, o professor me disse: ‘por que tu não veio fazer a prova?’. Eu respondi que já tinha feito tudo. E ele, ‘mas tu está de recuperação’. E eu, ‘o que é recuperação?’. Silêncio, os colegas ficaram brabos com o professor e ele olhou para mim, balançou a cabeça e disse: ‘tudo bem. Não precisa mais fazer. Boas férias!’. Então, passei de ano! Naquele momento entendi que não havia passado, que eu tinha mais uma chance e que, por problemas de comunicação, ele ficou com pena de mim. Um misto de raiva e alívio. Raiva por não ter entendido e alívio por ter passado.

Por muitos anos passei minhas férias de verão na Colônia de Férias dos Surdos, em Capão da Canoa, um espaço associativo da comunidade surda gaúcha no litoral do Rio Grande do Sul, uma referência nacional e internacional. Antes de ir para a nova escola, chorei muito, pois eu estava muito traumatizada com as experiências do ensino fundamental. No ensino médio, fui para uma escola estadual, senti o ambiente diferente, mais acolhida e a direção disse que eu era a segunda aluna surda.

Tive uma professora de química/biologia, Nórís Pacheco, que me acompanhou por 3 anos, insistia para eu fazer faculdade. Ela “gritava” comigo que eu tinha capacidade. Reencontrei-a na Faculdade de Educação quando eu já estava dando aula. Realizei o ENEM, sem saber se havia passado ou o que aquilo significava, perdi algumas oportunidades por falta de entendimento e comunicação.

Só no ano de 2006 é que ingressei na faculdade, com o apoio dos amigos da associação de surdos, espaço onde eu me encontrava com meus pares e também fazia diferentes trabalhos voluntários. No dia do vestibular, em viagem a Santa Maria, descobri os Estudos Surdos através dos colegas candidatos que levaram o material para estudar. Fiquei surpresa com as informações que eu não conhecia na escola comum, como o dicionário enciclopédico bilíngue, a história da educação de surdos, os estudos linguísticos da língua de sinais, literatura surda, entre outros temas. Fui aprovada, no ano de 2006, para o Curso de Graduação em Letras/Libras, turma pioneira. Foi ali que aprendi como me identificar perante o mundo numa perspectiva socioantropológica cultural de forma mais ampla. Entendi que, ser surda, é diferente

de ser deficiente auditiva, e que isso é um direito à vida, um outro modo de ser, uma coisa boa. Curei-me da deficiência.

Ao iniciar os trabalhos dando aula de Libras, deparei-me com vários questionamentos dos alunos da área de saúde sobre o porquê de eu não apelar para o uso do Implante Coclear (IC). Conseguia explicar que a questão auditiva não me importava tanto, já que minha experiência com o AASI não me ajudou muito. Nas associações de surdos ocorriam debates sobre o IC, tais polêmicas eram compreensíveis.

Em 2009, pela primeira vez, eu fui sozinha num consultório escolher meu novo AASI, porque o meu já estava ultrapassado (era o mesmo que havia recebido quando criança). Naquele ano, os aparelhos analógicos estavam em extinção, dando lugar para o aparelho digital. Eu tive que testar vários aparelhos e escolher um deles. O que mais gostei foi aquele que mais se aproximava do analógico, embora a fonoaudióloga insistisse para que eu escolhesse o digital mais qualificado. Aquele mais qualificado era o mais estranho para mim, parecia que eu não estava ouvindo quase nada, parecia que faltavam alguns sons. Achei esse procedimento muito demorado, porque estava indecisa, eu queria o mais simples e a profissional tentava me convencer pelo que ela julgava o “melhor modelo”. Saí do hospital angustiada e reflexiva, pois pensei nas crianças que não conhecem os sons e/ou que não têm poder de escolha. Testar o aparelho no consultório é uma coisa, e usar de fato na rua é outra. Será que os profissionais fonoaudiólogos usaram o aparelho algumas vezes na vida?

Fazer audiometria com tanta frequência é desconfortável! Você tem que levantar a mão quando ouve algo. Às vezes penso que isso é duvidoso. Já deixei de levantar a mão porque eu tinha certeza que não estava ouvindo pelos ouvidos e sim pela cabeça. Sinto a vibração. Corpo surdo sente sons de outra forma.

E, ao escolher o segundo aparelho digital, infelizmente hoje em dia nenhum eletrônico dura tantos anos como antigamente, o processo de escolha foi menos sofrido, porque havia menos opções, mas o processo de adaptação da audição foi estranho: é como se eu nascesse de novo, e precisei relatar isso em textos nas redes sociais¹, que apresento a seguir:

¹ Mais textos da mesma natureza disponíveis em: <https://www.instagram.com/p/BTO96EbBEL3/> e https://www.instagram.com/p/Biso9_cna-M/. Acesso em: 31 jul. 2020.

Quadro 1 – Novo AASI



Chego no hospital, dou um Oi p/ o secretário que é proativo. A fono c/ mt vontade de trabalhar, toda sorridente, me pergunta: tu é a Bianca, né? Só um pouquinho que vou lá buscar seus aparelhos e eu respondo: Ok, tudo bem! Faço um esforço para não analisá-la (mania minha). Entro, na sala, um pouco nervosa, (trauma pois é horrível escolher 1 dos vários AASI). Escolhi aquele q o som parecia menos abafado, ou seja, melhor um do q nada. Ela abre a caixinha e me mostra como se coloca a pilha (vontade de pedir bolsa-pilhas). Em seguida põe nos meus ouvidos e fico incrédula quando ouço uma musiquinha (não sei se é marcha nupcial ou fúnebre) anunciando o funcionamento do AASI. A voz da dela me parece alta, abafada, como se fosse palestrar para mais de 100 pessoas. Me pergunta: está bom? está ouvindo? Que complicado responder quando ainda não experimentei seu uso na rua. Falo q no consultório é uma coisa, na rua é outra e que o som não é igual como antes. Ela afirma q é inevitável não mudar o som e q posso voltar ao consultório p/ fazer alguma alteração, informa q vou estranhar ao ouvir + o som das vozes do q os barulhos do ambiente. Agradeço o presente (fruto do nosso investimento c impostos) e me despeço c um abraço. Saio do consultório atenta. TchÊ! O ambiente do hospital c pessoas falando e obras acontecendo tinha som de balada. Fico desnorteada e quase procuro o DJ. Na rua, estranhei o barulho do trânsito, não reconheci o som dos ônibus. Qdo as pessoas passavam por mim tinha vontade de mandar calar a boca. Sim, eu estava ouvindo demais. Mexi no AASI, diminuindo o volume (ainda bem que tenho escolha). Olhei pro céu p abençoar o piloto do helicóptero até descobrir q era moto passando. Pego ônibus e sinto q estou dentro do avião. Fiquei chateada por ter que aprender a ouvir tudo isso novamente. Sentei no lado da janela, com olhos arregalados olhando para tudo e para nada. Tudo silencioso e nada barulhento. E então quase tive infarto ao escutar barulhos de tiroteio qdo na verdade era um guri passando por baixo da roleta c skate. Fiquei puta. Na rua com aquele vento forte, senti como se tivesse um motor nos meus cabelos (parece que carrego home theater na cabeça). Quando mexo nos cabelos, ouço ventos. Chego em casa, toco nas coisas e ouço trovoadas. Sou tão barulhenta assim? Que sons são esses? Será que vou (re)conhecer a buzina, sirene, cavalgada? Imagina as crianças surdas convivendo c aqueles sons que não são exatamente o q os pais escutam e imaginam. Bom, confesso que não consigo ficar sem AASI. Sim, sou uma viciada. Tenho amigos que são viciados em sexo, drogas, açúcar, mentiras, etc... eu sou viciada em AASI. E agora? Tenho essas opções: OU vou pra casa e tiro o aparelho OU tiro o aparelho e me sinto em casa. #surda #aasi #proteseauditiva #aparelhoauditivo #deficienteauditiva #coitadinha #deaf

Fonte: A autora (2016). Disponível em: https://www.instagram.com/p/BOFKFOFjc_q/

Confesso que sou uma “viciada” em usar o AASI, já fiz questionamentos como: é justo eu pagar para ouvir? Médicos e fabricantes já usaram o AASI para saber se é bom? Pensei também em parar de usar o aparelho porque ouvir demais dá dor de cabeça, incômodo, preocupação, mas parece que sou dependente. É estranho ficar sem ouvir qualquer coisa, mesmo os barulhos sendo chatos. Abstinência é ruim. Em um famoso Congresso do Instituto Nacional de Educação de Surdos (COINES), uma das palestrantes apresentou uma lista de causas da surdez e me deparei com a

expressão “causa desconhecida”. Pergunto: por que não tem a expressão “natural”? Por que a natureza não é a causa?

Ao final dos meus 33 anos de idade, fui em uma loja de aparelhos auditivos para trocar o molde de ouvido, a fonoaudióloga me perguntou: ‘Quando tu perdeu a audição?’ Respondi: ‘nasci!’. Ou seja, eu não perdi. Ela ficou pensativa e depois disse que gostou da resposta. Pois é, nasci assim. Sou surda!

E, por eu ser surda, tenho total ciência de que nem todos os surdos são iguais, mas há grupos muito semelhantes. Se o meu caminho tivesse apenas a influência da minha mãe, talvez eu tivesse ido para a escola de surdos, talvez eu tivesse uma outra vida, uma outra experiência. Caminhos que não cabem ser analisados neste trabalho, mas que podem auxiliar na tomada de decisão de outros sujeitos. Seja pela escolha da família, pelo processo de escolarização e normalização ou pela forma como narro a minha história, o fato é que todas as experiências são marcadas pela minha identificação e posicionamento na sociedade. Posicionamento esse que me levou à composição da Comissão de Política Afirmativa do PPGEdU/UFRGS, conforme já citado, como espaço de garantia de reserva de vagas, a partir da Resolução 002/2017, para o negra(os), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, surdas/surdos, travestis e transexuais.

Com essa Resolução, é garantido o ingresso e permanência dessas pessoas em todas as Linhas de Pesquisa. Na seleção, os candidatos surdos podem optar pela prova em Libras. Penso, porém, que se faz necessário uma maior participação e articulação desta Universidade no que compete à inclusão em questões de acesso e permanência. Questões como contratação de mais funcionários Intérpretes e Tradutores, pois tive aulas canceladas por falta de atendimento dos intérpretes.

Particpei também de um Grupo de Trabalho com servidores do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (Incluir), CPD, docentes e discentes com deficiência desta Universidade, elaborando a proposta de implementação da política de reserva de vagas, para o concurso vestibular, para pessoas com deficiência, parte do Programa de Ações Afirmativas. O trabalho foi árduo e infelizmente nossas propostas não foram aceitas na sua totalidade, tal como a proposta de tradução das provas para a língua de sinais do referido concurso e a inclusão, como cotistas, dos alunos surdos que estudaram nas escolas especiais ou escolas de surdos, filantrópicas.

Outra necessidade é a conscientização de toda a comunidade acadêmica no que concerne às pessoas surdas e com deficiência auditiva. Exemplo disso são

atitudes que promovam a inclusão, como cada setor assumir a responsabilidade pelo agendamento dos serviços de intérprete e envio antecipado dos materiais para os mediadores fazerem os estudos prévios para posterior qualidade na interpretação; também se pensar na possibilidade de gravações das aulas em Libras para posteriores consultas; assim como livros e artigos traduzidos para Libras. A partir desta breve narrativa, apresento meu lugar de fala como estudante surda de um Programa de Pós-Graduação em Educação, que tem um corpo surdo marcado pelas experiências escolares entre a visualidade, oralidade e um desejo do outro pela minha audição, condição à qual muitos alunos surdos implantados são submetidos.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta seção abordo os caminhos da pesquisa, as ferramentas teórico-metodológicas escolhidas para análise e problematização. Reformulei-as algumas vezes pois o modo como faço a pesquisa não é decisivo, único, linear, para cada questão existe uma metodologia diferente a fim de alcançar um objetivo específico.

Fundamentada no campo teórico dos Estudos Culturais (EC), é difícil definir uma única forma de estabelecer uma pesquisa, pois os EC rompem com o formato fixo de desenvolver investigações das ciências modernas. Esse campo teórico é fértil, não tendo como característica a disciplina fixa e isso permite discussão crítica e política das diferentes categorias envolvendo sujeitos culturais. Inclusive a metodologia é diversa e ampla, uma vez que depende das questões que são elaboradas, e assim cada uma tem a sua maneira de buscar respostas, podendo combinar diferentes métodos.

Na sociedade contemporânea, os sujeitos são interpelados de diversas formas através do poder representativo de quem sabe e fala dentro de uma cultura. O campo dos Estudos Culturais, por consequência, permite a interdisciplinaridade, podendo aliar-se a diversos estudos, pesquisas e áreas cujo objetivo seja entender como se constituem sujeitos e cultura, com o olhar para as relações de poder, lutas e resistências. Assim, esse campo consegue abordar estudos articulados com múltiplas áreas, tais como política, sociologia, filosofia, literatura, desdobrando pesquisas sobre gênero, sexualidade, raça etc. Nesse sentido, os Estudos Surdos se aproximam dos Estudos Culturais promovendo outras formas de narrar os surdos.

A escolha em apresentar brevemente os Estudos Surdos, depois de escrever uma seção sobre o meu lugar de fala, contribui para reafirmar que existe(m) vida(s) surda(s). Ou seja, utilizo esta narrativa autobiográfica para mostrar que eu não sou a única a representar a comunidade surda, mesmo ciente da singularidade e pluralidade surda. Dialogando com Ribeiro (2017, p. 44), considero que, ao conhecer o campo dos Estudos Surdos e elevar essa discussão para outros patamares, há uma “possibilidade de transcendência da norma colonizadora”.

Os Estudos Surdos são um campo que tem origem nos Estados Unidos e Inglaterra e que problematizam as questões relacionadas à surdez e aos surdos. Dessa forma, podemos encontrar pesquisas que tratam das representações sobre surdez e surdos, identidades surdas, língua de sinais. Tal campo compreende a

epistemologia da surdez de modo singular, rompendo com uma visão da surdez como falta de audição e deficiência, valorizando a experiência da surdez como traço cultural. Ladd (2013, p. 19), ao pontuar que as línguas de sinais são línguas autênticas e defender a cultura surda, conclui que há uma 'maneira surda' ('Deaf Way'), ou seja, maneiras de pensar, de ver o mundo, resumindo, epistemologias surdas.

No Brasil, as primeiras pesquisas inscritas no campo dos Estudos Surdos estão registradas em meados da década de 1990, com a vinda do professor Carlos Skliar para o PPGEDU/UFRGS. Sob a orientação de Carlos Skliar foram produzidas pesquisas sobre surdez com um olhar diferenciado, envolvendo questões como cultura surda, aliado à educação, diferença, discursos, poder, saber etc. Esse pesquisador foi o responsável pela criação do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), que contava com a participação dos mestrandos e doutorandos surdos e ouvintes do PPGEDU/UFRGS. Nas palavras de Carlos Skliar (2012, p. 5),

[...] os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade, e inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano.

O NUPPES abordava nos trabalhos acadêmicos diversas temáticas, com estudos etnográficos e análises textuais, além de ouvir o que os surdos tinham a dizer em termos de necessidade para uma melhoria de vida. Em suas pesquisas, registravam a temática da história da educação e dos movimentos surdos, problematizando os diferentes olhares sobre corpos surdos.

Lopes e Thoma (2017), analisando trabalhos acadêmicos produzidos pelos pesquisadores surdos e ouvintes, mostraram que, parte das pesquisas realizadas pelos integrantes do NUPPES, tinha como referencial teórico uma articulação entre o campo dos Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos. As autoras destacam que os conceitos recorrentes na produção do NUPPES, inscritos no campo dos Estudos Culturais, eram: Representação, Identidade e Cultura, bem como conceitos do campo dos Estudos Foucaultianos: Discurso, Norma e Governo.

Essas produções acadêmicas podem ser vistas como vontade política da comunidade surda, pois têm como objetivo problematizar sobre a construção de uma

“anormalidade surda”. Ao tratar de conceitos como identidade surda e cultura surda, as pesquisas contribuíram para que os leitores entendessem que os surdos são pertencentes a uma comunidade sinalizante, com suas marcas culturais. Essas questões estão presentes na obra de Wrigley (1996), *The Politics of Deafness*, na qual o autor escreve que temos limitações epistemológicas ao analisar a surdez como uma fragilidade e inferioridade, como se os surdos não pudessem tomar conta de suas próprias vidas.

No contexto do NUPPES, Gladis Perlin é a primeira doutora surda da América Latina com pesquisas focadas nos conceitos: ser surdo, identidade, diferença, alteridade, cultura surda e educação bilíngue. No trabalho de Perlin (2010, p. 33), a autora explica que a “[...] a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual”. E enfatiza que “[...] ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”.

Com o fim do NUPPES, a volta de Carlos Skliar para a Argentina, parte dos integrantes do Núcleo se espalharam geograficamente por conta da carreira de professor em instituições diferentes. Com a intenção de dar continuidade a laços de pesquisa-amizade-acadêmica, foi constituído o Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos (GIPES).

Diante desse contexto histórico, quais temáticas são discutidas? Identidades e diferença surda, comunidade surda, povo surdo, educação de surdos, língua portuguesa como segunda língua, bilinguismo, cultura surda, literatura surda, arte surda, esporte surdo, movimento surdo, política surda, orgulho surdo, audismo/ouvintismo, colonialismo, etc. Nota-se que, pelos temas citados, há uma predominância da adjetivação dos termos com o uso da palavra surda/surdo. Essa adjetivação serve para demarcar, diferenciar e apresentar o que os pesquisadores denominam “mundo surdo”.

Esta breve explanação se apresenta como um elemento importante na minha escrita para ressaltar as produções desenvolvidas no campo em que inscrevo esta Tese. As temáticas são amplas e parecem ser ainda invisíveis em diversas áreas. Observo que ainda não há um lugar próprio para esta discussão, muitas vezes centrada nas áreas da Educação e Linguística. Alguns trabalhos considerados Estudos Surdos nem sempre se articulam ao campo de fato, assim como algumas

pesquisas que não se dizem relacionadas à área abordam questões sobre a surdez e os surdos.

A editora Arara Azul, junto com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2006 lançou uma coleção, com quatro volumes de pesquisas acadêmicas, intitulada Estudos Surdos. Trata-se de uma publicação dos trabalhos feitos por pesquisadores surdos, pesquisadores bilíngues e tradutores/intérpretes de Libras, numa perspectiva surda. Tais trabalhos acadêmicos, organizados pela autora Ronice Quadros, pertencem à área da Linguística e Tradução e têm como objetivo divulgar as pesquisas para as (des)construções nas práticas educacionais e sociais.

O campo dos Estudos Surdos tem sido um espaço de potência para discutir questões surdas de forma diversa e assim alcançar maior amplitude, possibilitando interdisciplinaridade com outras áreas. Alguns Estudos Surdos estão mais vinculados ao estudo da Língua de Sinais, pois tal língua é fruto da comunidade surda; entretanto, outros estudos são mais vinculados ao campo da educação e cultura. Esta Tese, vinculada ao campo dos Estudos Culturais, é também um espaço de produção dos Estudos Surdos em Educação, pois é na escola de surdos, como território de produção dos dados, e as questões sobre os seus sujeitos, que desenvolvo a pesquisa.

Neste país, apesar de a língua de sinais e a cultura surda serem reconhecidas por lei, o governo, na forma de políticas e demais legislações, bem como instituições, tem práticas ambivalentes com a população surda. Essas práticas consideram os sujeitos surdos tanto como deficientes, quanto como sujeitos culturais. Nesse sentido, faz-se necessário que os Estudos Surdos fortaleçam sua presença nas produções acadêmicas para o reconhecimento daquilo que chamo de “voz surda”. Com essas produções é possível adentrar na negociação política no que se refere à educação bilíngue, questões sociais e políticas em termos de acessibilidade e inclusão, além de, mais importante ainda, manter a cultura e diferença surda.

Para tratar de tais temas, que ocupam as discussões na contemporaneidade, gostaria de situar que, ao longo da Tese, trago como cenário de fundo alguns olhares de Zygmunt Bauman (1998; 1999; 2007), pois ele me auxiliou a entender o mundo contemporâneo no qual vivemos e quem são os estranhos nesse contexto. Os estranhos são aqueles que “[...] não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (BAUMAN, 1998, p. 27). Seus escritos sobre modernidade sólida e modernidade líquida, ordem e ambivalência, são úteis para entendermos o tempo

presente em que todos nós vivemos e no qual os surdos, usuários de implante coclear, também estão situados, junto a tantos outros “estranhos”.

Para Bauman, a modernidade sólida e a modernidade líquida produzem “modos de vida”, nos diversos espaços e relações: trabalho, relacionamento, cultura, religião, artes etc. A modernidade sólida remete a características como: rigidez, segurança, binarismo. Já a modernidade líquida tem como características: sujeitos voláteis/flexíveis, insegurança, pluralidade. O termo modernidade líquida “[...] passou a ser a denominação preferencial de Bauman para referir-se ao contemporâneo” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 32). Outros sentidos presentes nesta escrita são: ordem e ambivalência. Na perspectiva de Bauman, a ordem é

[...] o resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem. Ordenar consistiria nos atos de incluir e excluir, separar e segregar, discriminando o ‘joio do trigo’ para estruturar e dividir o mundo entre aqueles que pertencem ao quadro linguístico criado, representando sua limpeza e beleza, e aqueles que distorcem tal paisagem, evidenciando suas ambiguidades, sujeiras e ambivalências (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 16).

Em minhas reflexões, penso a ambivalência a partir de outros termos, como: ambiguidade e paradoxo. Recorrendo a Bauman, ambivalência resulta da

[...] possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de desordem é o desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre as ações alternativas. É por causa da ansiedade que a acompanha e da conseqüente indecisão que experimentamos a ambivalência como desordem - ou culpamos a língua pela falta de precisão ou a nós mesmos por seu emprego incorreto. E, no entanto, a ambivalência não é produto da patologia da linguagem ou do discurso. É, antes um aspecto normal da prática linguística. Decorre de uma das principais funções da linguagem: a de nomear e classificar (BAUMAN, 1999, p. 9).

Para pensar a ambivalência na produção dos sujeitos surdos e nas narrativas docentes sobre eles, abordo brevemente as pesquisas que tratam sobre os sujeitos surdos e o implante coclear, produzidas em diferentes campos de saberes. Desse modo, as falas dos outros possibilitam visualizar a existência da “dualidade” assim como a fluidez no que tange a esses sujeitos surdos.

As pessoas surdas têm sido nomeadas de forma binária como: ouvintes *versus* surdos e também em surdos *versus* deficientes auditivos. Essas nomeações/classificações são próprias da modernidade sólida, que tinha como objetivo a nomeação e o encaixe por melhor categorizar/classificar os sujeitos. Na

modernidade líquida, com o reconhecimento de outros sujeitos, outras formas de ser surdo, que não se encaixam nesses binarismos, acontece também a ampliação ou o desenvolvimento de pesquisas que tratam sobre identidades e/ou sujeitos surdos. Essa temática será melhor desenvolvida na seção 3, onde trato da constituição de sujeitos surdos na contemporaneidade.

Entendo que a modernidade, tanto sólida quanto líquida, não está vinculada a datas definidas, mas possui relação com épocas influenciadas pela cultura. Porém quero verificar e expor o que acontece na comunidade surda, em relação à presença dos sujeitos surdos que usam IC, principalmente no âmbito educacional. Anos atrás, o IC era visto com repúdio pela comunidade surda. Com o passar dos anos, o olhar sobre o IC foi se modificando por causa das transformações culturais e tecnológicas a que somos submetidos. Somos capturadas a interagir com artefatos tecnológicos e assim nos tornamos mais ou menos, metafórica ou literalmente, ciborgues. Sigo com o pensamento da Haraway (2009, p. 37) quando ela afirma que “somos todos quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma, ciborgues”. Assim, justifico a curiosidade de conhecer as ressignificações sobre os surdos usuários de IC através das narrativas docentes.

Para Bauman, a modernidade sólida, sonhando com a ordem, “[...] acabou (re)produzindo o seu contrário, quer dizer, mais desordem, mais caos ou [...]”, para falar conforme a expressão que ele empregou para caracterizar essa tendência, “[...] mais ambivalência” (BAUMAN, 2009, p. 17). Porém vejo que isso não acontece somente nas categorizações de sujeitos, as ambivalências acontecem também nas práticas políticas.

Noto que, quanto mais se tenta classificar, mais ambiguidades se criam, porque a humanidade, tal qual a linguagem, é complexa. Numa perspectiva da virada linguística é possível dizer que a linguagem produz a humanidade. Assim, voltando à questão dos sujeitos surdos, ainda há ambivalências ou múltiplos modos de ser surdo, como, por exemplo, surdos sinalizantes que colocaram o implante na idade adulta e ex-implantados, os quais deixaram de usar o implante coclear quando começaram a participar da comunidade surda e passaram a usar a língua de sinais, e ainda há surdos implantados que usam a língua de sinais e convivem nos dois mundos, enfim, inúmeras formas de estar no mundo.

Classificar, categorizar, nomear, identificar, verbos-ação, verbalizar e praticar, isso ocorre com base na linguagem, em que entra também o conceito de

representação, de Hall (2016). Tal conceito é melhor explicado na seção 2.2, onde faço uma articulação com a experiência de Larrosa (2016) e outras narrativas. Entendo essas articulações como uma das “fórmulas” em que os sujeitos são criados, que é uma possível resposta para o objetivo desta pesquisa. Ao invés de analisar os materiais de orientação das empresas de IC sobre como educar os surdos implantados, interessei-me pelas narrativas dos professores sobre experiências em relação à educação de alunos surdos implantados. Narrar no sentido de contar sua experiência, o que vivenciou, o que pensa, o que sabe, o que acontece com os alunos surdos implantados, pois “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2016, p. 18).

E o conceito de experiência, em uma “elaboração propriamente foucaultiana”, pode ser apresentado “como forma histórica de subjetivação” (CASTRO, 2009, p. 161). Percebo, nos trabalhos de Foucault, que o autor tratou sobre a história da constituição dos sujeitos a partir de três eixos: saber, poder e subjetividade. Tais eixos relacionados podem ser considerados como elementos da experiência. Entende-se que é por meio da experiência histórica que se criam formas singulares de sujeito.

Exemplificando, sem generalizar, pelo olhar dos corpos discentes: os indivíduos com deficiência auditiva, ao adentrar nas instituições hospitalares, são subjetivados pelos saberes médicos com discursos clínicos informando da necessidade de correção dos ouvidos e fala, constituindo-se e sendo subjetivados como deficientes auditivos. Outra história, os indivíduos com deficiência auditiva, ao ingressarem na escola de surdos e/ou comunidade surda, poderão ser subjetivados pelos discursos sociais sobre a diferença surda, constituindo-se como sujeitos surdos. Mas como os professores “lidam” com os surdos com implante coclear, nas escolas de surdos? Como há vários modos de ser surdo, assim como há vários modos de ser professor de surdos, nesta Tese me interessam as experiências educacionais de alunos surdos implantados, principalmente por meio das narrativas de professores que apresento na seção 4. Antes de seguir apresentando a metodologia, o conceito de representação para os aspectos analíticos e a narrativa como estratégia metodológica, é importante verificar o que tem sido publicado acerca da temática da pesquisa. Para tanto, apresento na próxima seção o estado do conhecimento sobre a articulação dos seguintes temas: surdos, implante coclear e educação.

2.1 A FALA DOS OUTROS: ENTRE A MEDICALIZAÇÃO DA SURDEZ E O ORGULHO SURDO

Como de costume, ao produzir uma pesquisa, é necessário antes verificar o já dito e produzir, ora concordando, ora acrescentando ou problematizando, uma outra questão. Para esta seção, resolvi trazer o estado do conhecimento, pois pelo título acredito conseguir mostrar, mais uma vez, como os corpos surdos sofrem atravessamentos.

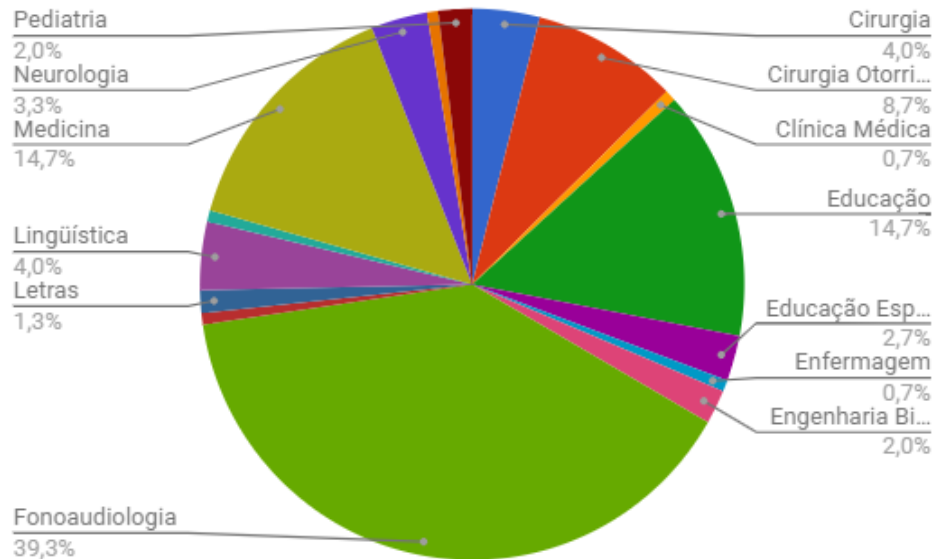
Definida e justificada a pergunta problematizadora, o movimento seguinte foi realizar um levantamento de pesquisas sobre o tema do implante coclear e da escolarização e inclusão de alunos usuários de IC. O exercício de fazer esse “Estado do Conhecimento” abre possibilidades de descobertas e reflexões. Diferentemente do Estado da Arte, o Estado do Conhecimento aborda “[...] apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Escolhi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e, ao fazer a busca, coloquei somente o termo “*Implante Coclear*”, a fim de verificar os trabalhos existentes e as respectivas áreas em que predominam, nas teses e dissertações no período de 1990 até 2017², pois foi na década de 1990 que aconteceu a primeira cirurgia com tecnologia avançada do IC aqui no Brasil, no Centrinho de Bauru³, em São Paulo.

O total de pesquisas para o termo Implante Coclear, nesse banco de dados, foi de 183 documentos, sendo 112 dissertações e 71 teses. Pelas áreas de conhecimento (Gráfico 1), ficaram distribuídas assim: Cirurgia (6); Cirurgia Otorrinolaringologia (13); Clínica Médica (1); Educação (22); Educação Especial (4); Enfermagem (1); Engenharia Biomédica (3); Fonoaudiologia (59); Genética (1); Letras (2); Linguística (6); Linguística Aplicada (1); Medicina (22); Neurologia (5); Odontologia (1); Pediatria (3).

² O período pesquisado compreende o ano de realização da pesquisa no banco de dados, qual seja, 2017.

³ Centro de Pesquisas Audiológicas do Hospital de Reabilitação e Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo – Campus de Bauru.

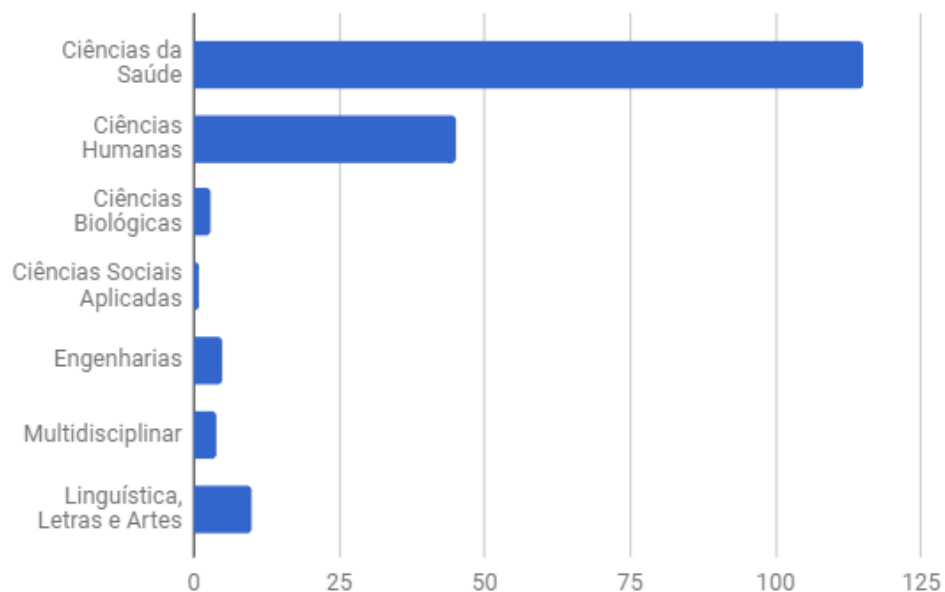
Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisas localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o termo “Implante Coclear”, de acordo com as áreas de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

Ampliando a busca, selecionando apenas a grande área de conhecimento, a visualização passa a ser assim (Gráfico 2): Ciências da Saúde (115); Ciências Humanas (45); Ciências Biológicas (3); Ciências Sociais Aplicadas (1); Engenharias (5); Multidisciplinar (4); Linguística, Letras e Artes (10).

Gráfico 2 – Quantitativo de pesquisas localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, de acordo com a grande área de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise dessas fontes de pesquisa, noto que há maior predominância de pesquisas acerca do implante coclear na área da saúde, como fonoaudiologia, otorrinolaringologia, com assuntos abordando, além do IC, perda auditiva, surdez, percepção de fala, etc. Ao olhar para os gráficos quantitativos, o fato de que a temática do IC tem mais força na área da saúde remete-nos à teoria de que isso é uma medicalização da surdez, isso significa

[...] orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação; [...] E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes (SKLIAR, 1997, p. 111).

Por outro lado, os poucos trabalhos que aparecem na área de educação têm, em sua maioria, uma perspectiva de educação especial, em que os alunos surdos são vistos como deficientes auditivos, portadores de próteses auditivas. Dentre esses, não encontrei trabalhos que analisassem experiências educacionais de surdos implantados, por meio de narrativas dos professores, em uma perspectiva cultural e/ou surda. Dos trabalhos encontrados, li os resumos e selecionei aqueles que, acredito, poderão colaborar com as análises e problematizações que proponho realizar.

A dissertação de Elert (2008), intitulada *Corpos em fronteiras identitárias: os implantes cocleares instituindo e ensinando 'novas' maneiras de ser ouvinte*, discute relações de poder/saber entre normalidade e anormalidade ouvinte/surda, através das narrativas que sujeitos implantados fazem de si, em páginas da internet. Destaca-se que, por meio de tais narrativas, esses sujeitos vão configurando uma nova forma híbrida de ser, seja pela capacidade de o IC exercer efeitos normalizadores, seja como surdos implantados ouvintes. Essa pesquisa também foi produzida no campo dos Estudos Culturais, com estudo de análises discursivas voltadas a indicar como práticas de ouvintização colocam em funcionamento diferenciadas estratégias de normalização para os sujeitos surdos, em relação ao IC. A autora finaliza indicando a complexidade das estratégias de aprendizagem implicadas no processo de ouvintização, desencadeado a partir do implante.

A tese de Rezende (2010), com o título *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*, problematiza como os discursos acerca do implante coclear constituem os sujeitos surdos. Também é do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, e a autora faz uso de noções foucaultianas, destacando os discursos enunciados na normalização surda. Na pesquisa da autora, foram analisadas e problematizadas questões que constituem os sujeitos surdos: a família como instituição da normalização surda, a captura de bebês surdos por meio do Teste de Orelhinha, a emergência do implante coclear em Manaus e, ainda, os discursos capturados sobre as línguas de sinais, a cultura surda e os sujeitos surdos. A pesquisa foi motivada pela resistência da pesquisadora com relação ao campo “implante coclear”, que tem o efeito de normalizar os sujeitos surdos, subalternizando a língua de sinais e cultura surda. Tal tese virou livro em 2012, com o título *Implante Coclear: Normalização e Resistência Surda*.

A dissertação de Jaqueline Silva (2013), com o tema *A educação da criança surda com implante coclear: reflexões sobre a família, a clínica e a escola*, tem como referência a perspectiva histórico-cultural que considera que o sujeito surdo é constituído socialmente por meio da linguagem, como aquisição cultural. Foi realizado o estudo de caso do tipo etnográfico de uma criança surda que passou por uma intervenção cirúrgica (implante coclear). Analisa-se os impactos do IC na vida de uma criança surda e acompanha-se essa criança em diferentes espaços e diferentes relações, como a casa dela, a escola, que adota uma política bilíngue, e a clínica fonoaudiológica. Tal estudo apontou que há diferenças no modo como os profissionais lidam com a criança surda: alguns privilegiam a Libras, outros priorizam a oralidade. E há aqueles que entendem que as diferentes possibilidades de comunicação devem ser priorizadas, por meio da língua de sinais e da língua oral. Essa última leitura era também a opinião da mãe. A análise permite ver uma criança informada sobre a sua condição de criança implantada e que está aprendendo a conviver com o implante. Os depoimentos da criança mostram que, aprendendo a conviver com o implante, ela se reconhece como surda, mas não nega as novas possibilidades que a oralidade lhe traz.

A tese intitulada *Crianças usuárias de implante coclear: desempenhos acadêmicos, expectativas dos pais e dos professores* (BRAZOROTTO, 2008) buscou avaliar os resultados conquistados pelas crianças usuárias de implante coclear em relação às habilidades de audição e de linguagem oral. Para esse estudo foram feitas

descrição e análise do desempenho acadêmico dessas crianças, com idades entre 6 a 12 anos, e realizaram-se associações de resultados do desempenho acadêmico, considerando as variáveis: idade, grau, voz do limiar de detecção, tempo de uso do implante coclear, tempo de privação sensorial e a maior escolaridade da família. Também se verificou as informações e expectativas dos pais e professores sobre o desempenho acadêmico dessas crianças. Os resultados mostraram que as crianças com implante coclear tiveram menor desempenho. Quanto às opiniões dos pais, perceberam-se principalmente preocupações referentes à leitura e escrita, à participação das atividades em sala de aula como ouvintes e também com o IC. Quanto às informações e expectativas dos professores, as conclusões são de que houve falta de informação sobre o implante coclear, e o potencial de aprendizado das crianças com implante coclear foi considerado igual ou abaixo da média. No entanto, também foram verificadas expectativas positivas em relação ao potencial de aprendizado de crianças implantadas, especialmente as crianças mais novas.

Mostrados alguns escritos que me instigaram, pois me fizeram entender que, neste tempo moderno e contemporâneo, os sujeitos sofrem atravessamentos de diferentes discursos, enunciados, representações, práticas, experiências, por parte dos pais, professores e dos profissionais da saúde. A seguir, explico, do meu ponto de vista, como faço as conexões entre narrativas, experiência e representação. E como produzi dados com a estratégia metodológica de entrevista com professores nas escolas de surdos para obter as narrativas sobre experiências educacionais.

2.2 NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÃO: CONEXÕES POSSÍVEIS NA FALA DOS PROFESSORES

Narrar a experiência seria representar? Vejo essa possibilidade a partir da minha experiência visual, de fazer conexões com as palavras representação, narrativas e experiências. Representação é o mesmo que representar? É possível fazer essa prática ao falar, sinalizar, desenhar, vestir, colar cartazes, portar bandeiras? Para fazer tudo isso, vejo que tais ações têm como base a linguagem. Ao utilizar o conceito de representação, aproximo-me do pensamento de Hall, que a entende como produção de significados e/ou sentidos pela linguagem.

Como funciona esse sistema de representação, no circuito da cultura? No processo de construção de sentidos acontece a atividade simultânea de dois

“sistemas de representação”. Primeiro, damos sentido ao mundo, para todos os acontecimentos com coisas, pessoas, objetos, ideias, juntamente com os nossos conceitos. Segundo, fazemos a junção entre nossos conceitos e os signos, que existem em nossa linguagem. A relação entre “coisas”, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de representação (HALL, 2016).

Então, podemos ver que o sentido em si não surge prontamente, nós é que lhe damos vida: “Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável. [...] Ele é construído e fixado pelo código, que estabelece a correlação entre o nosso sistema conceitual e nossa linguagem [...]” (HALL, 2016, p. 42). Voltando à questão inicial que pontuei, é possível que o código seja feito através do falar, escrever, ouvir, sinalizar, ver, portar, até mesmo outras possibilidades de comunicação ou não, mais amplas, fazendo com que sejam emitidos e entendidos, dentro de uma cultura.

Por ser dentro de uma cultura, o sentido não é fixo, o sentido é sempre moldado de acordo com nossos entendimentos e/ou convenções que envolvem língua, cultura, sociedade. Não significa que todos os sentidos são traiçoeiros, mas há sentidos que se modificam. O sentido tem como resultado a ligação que se faz entre o signo e o conceito, e é reproduzido por um código, possível de ser interpretado. Assim, representação é a produção do sentido pela linguagem.

O sentido é produzido dentro da linguagem, dentro e por meio de vários sistemas representacionais que, por conveniência, nós chamamos de ‘linguagens’. O sentido é produzido pela prática, pelo trabalho, da representação. Ele é construído pela prática significante, isto é, aquele que produz sentidos (HALL, 2016, p. 53-54).

Hall mostra que os signos “[...] são membros de um sistema e definidos em relação a outros membros daquele sistema” (HALL, 2016, p. 58). Esse sistema abrange as convenções culturais e linguísticas. Signo é a soma do significante com o significado. Como “os significantes devem estar organizados em um ‘sistema de diferença’” para produzir sentido, pois “é a diferença entre os significantes que significa” (HALL, 2016, p. 59) – então o signo tem suas características sociais e culturais, podendo ocorrer modificações nas palavras (ou significantes) e significados, fazendo com que os sentidos sejam possíveis de serem (re)produzidos e/ou (re)interpretados. Aquilo que nós falamos e/ou fazemos pode não ser compreendido pelo outro.

Neste trabalho, ao escrever sobre pessoas surdas, eu tento, embora não seja tão simples, contextualizar o leitor sobre o que é ser sujeito surdo, numa perspectiva visual. A interpretação é algo a ser construída mediante a interpelação dos significados através da sua linguagem, que é sempre e continuamente aberta e reformulada.

Ao tratar da abordagem semiótica, Hall destaca que os próprios objetos podem funcionar como significantes na produção do sentido, ou seja, os objetos expressam sentido, e, como as práticas culturais dependem do sentido, elas devem fazer uso dos signos. Relaciono essa contribuição com o tema de minha tese, pois a produção de significados sobre o IC está vinculada a práticas culturais. O objeto em si tem seu nome, mas as práticas culturais de quem faz uso ou manejo dele, bem como a existência desse artefato e a circulação permitida, é que significa algo.

Continuando os estudos, no capítulo que trata sobre discurso, poder e o sujeito, ao entender que o significado e/ou o sentido nunca é fixado, e por isso não tem uma única verdade, Hall (2016, p. 79) apresenta as contribuições de Michel Foucault no trabalho sobre a representação, a partir de uma abordagem discursiva “[...] sublinhando três de suas principais ideias: seu conceito de discurso, o problema do poder e conhecimento, a questão do sujeito”. Ainda segundo Hall (2016, p. 80), para Foucault, a representação faz uso do discurso ao invés da linguagem, pois “[...] o que interessava a ele eram as regras e práticas que produziam pronunciamentos com sentido e os discursos regulados em diferentes períodos históricos”. Em outras palavras, o discurso tem a ver com linguagem e prática, constrói o assunto e

[...] produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros. Assim como o discurso ‘rege’ certas formas de falar sobre um assunto, definindo um modo de falar, escrever ou se dirigir a esse tema de forma aceitável e inteligível, então também, por definição, ele ‘exclui’, limita e restringe outros modos (HALL, 2016, p. 80).

Entende-se que essa análise do pensamento de Foucault levava em consideração nos trabalhos as instituições como escolas, prisões, hospícios e suas normas, pois, ao olhar para a linguagem, ele verificava como se dava a produção do conhecimento baseado num “regime de verdade”; dito de outro modo, teorizava a relação entre a produção do conhecimento, poder e verdade, gerando o estudo conhecido como saber-poder. Compreende-se o conhecimento como uma forma de

poder, pois a efetividade é mais importante do que a verdade, por isso “[...] o conhecimento não opera no vácuo. Ele é posto ao trabalho, por certas tecnologias e estratégias de aplicação, em situações específicas, contextos históricos e regimes institucionais” (HALL, 2016, p. 89).

Hall (2016) cita Michel Foucault ao sustentar que uma história considera formas de poder/saber, dando atenção para contextos e narrativas particulares. Para ele, a produção do conhecimento é atravessada por questões de poder e do corpo; e isso envolve a representação. Em se tratando dos corpos, o sujeito é produzido no discurso. Como discurso e representação é prática, ou seja, o discurso produz sujeito, então

É o discurso, não os sujeitos que o falam, que produz o conhecimento. Sujeitos podem produzir textos particulares, mas eles estão operando dentro dos limites da episteme, da formação discursiva, do regime da verdade, de uma cultura e período particulares (HALL, 2016, p. 99).

Parafraseando ideias sobre a questão do indivíduo, enfatizo aqueles indivíduos com surdez, podendo este ser constituído como surdo ou deficiente auditivo ou ambos ou diferente, dependendo de como foi interpelado ou subjetivado com aquela forma de conhecimento (discurso) sobre a surdez ou sobre ser surdo (*Deafhood*)⁴. Em geral, discursos clínicos produzem sujeitos com deficiência auditiva; entretanto, discursos produzidos pela comunidade surda têm produzido sujeitos surdos a partir do orgulho surdo, da diferença, do uso da língua de sinais (LS). Esses discursos produzem também outros sujeitos, múltiplos, híbridos, como surdos oralizados, surdos implantados, etc. Tais sentidos nos tocam quando detêm o conhecimento sobre algo e passamos a fazer algo a respeito, por isso que nós “humanos” também não somos fixos ou somos objetos de sujeitamento com os atravessamentos/poder envolvendo sentidos/significados e regulação/discursos.

⁴ “Entre militantes e teóricos dos Estudos Surdos, não raro ouve-se falar – e vê-se sinalizar – o termo *deafhood*. Promovida por Paddy Ladd, investigador britânico Surdo ligado à Universidade de Bristol, a palavra indica o processo de reconhecer-se, e afirmar-se, Surdo, em resistência às práticas e discursos colonizadores ouvintes (audismo, ouvintismo). Em alternativa à *deafness* (surdez), a palavra busca ressignificar e positivar a experiência Surda, como uma entre várias formas possíveis de se estar no mundo, de ser (e “estar sendo”) Surdo, distante de ideários biomédicos (patológicos) e caritativos. [...] Nesse movimento ativo de desvelar e desnaturalizar as interferências do audismo no cotidiano, de fazer-se (e “ser”) Surdo, sublinha-se o termo como ação, como palavra-em-processo, como ato contínuo de (re)descoberta, força-motriz das militâncias surdas” (HEIN, 2012). Disponível em: <https://culturasurda.net/2012/12/07/ser-surdo-deafhood/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

Intento usar a representação como conceito ferramenta para as análises, pois entendo que os significados que circulam através das representações regulam práticas, influenciam condutas e desse modo produzem os objetos sobre os quais se fala (HALL, 2016). No caso desta Tese, as experiências educacionais sobre alunos surdos com implante coclear na escola de surdos, por intermédio das narrativas docentes, possibilitam ver como se dá a constituição das identidades ou subjetividades, por meio de nomeação ou classificação ou outros tipos de produção de sujeitos. Larrosa (2016, p. 32) destaca que a experiência é individual, é particular, pois tem relação com a nossa subjetividade, que (re)significa, ou dá sentido, ao que acontece, segundo o autor, “[...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”.

2.3 SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS: AS NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Colaborei com o GIPES para a realização da pesquisa *Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue*, sob coordenação da professora Dra. Lodenir Becker Karnopp, com o objetivo de analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos, nos espaços da educação básica. Foi feito levantamento de dados em 13 (treze) escolas de surdos no estado do Rio Grande do Sul. Um dos dados que me auxiliou nesta pesquisa foi o mapeamento de crianças surdas implantadas, feito no período entre 2015 a 2017, que estudam nas escolas investigadas. Esses dados são apresentados no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Relação de escolas de surdos e alunos implantados

ESCOLA	Âmbito escolar	Município	Nº de alunos surdos 2016	Surdos com Implante Coclear
Escola Lilia Mazon	Estadual	Porto Alegre	105	2
Escola Municipal Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick)	Municipal	Porto Alegre	69	-
Escola Ensino Fundamental Frei Pacífico	Particular	Porto Alegre	82	4
Colégio Especial Concórdia ULBRA	Particular	Porto Alegre	N/I	N/I
Escola Estadual Especial Keli Meise Machado	Estadual	Novo Hamburgo	42	3
Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória (EMEF Bilíngue para Surdos Vitória)	Municipal	Canoas	54	2
Escola Estadual Especial Padre Réus	Estadual	Esteio	81	5*
Escola Municipal de Educação Bilíngue Professora Carmen Regina Teixeira Baldino	Municipal	Rio Grande	45	4
Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos	Municipal	Gravataí	41	1
Escola Municipal Especial Helen Keller	Municipal	Caxias do Sul	70	16*
Escola Estadual de Ensino Médio Hellen Keller	Estadual	Caxias do Sul	N/I	4*
Escola Especial Prof. Alfredo Dub	Particular	Pelotas	74	1 - saiu da escola
Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo F. Coser	Estadual	Santa Maria	84	1*
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos	Particular	Santa Rosa	56	5*

(*) dados obtidos em junho de 2018.
Fonte: Organizado pela própria autora.

A partir da observação dos registros, sobre a presença de alunos com IC nas escolas de surdos, surgiu a necessidade de dialogar com os docentes. Por que narrativas de experiências educacionais de docentes? Porque acredito que é ali que estão endereçados os discursos e/ou representações pedagógicas, que dão visibilidade à docência sobre a questão do aluno surdo que usa o implante coclear e estuda na escola de surdos. E a experiência, que “[...] não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida” (LARROSA, 2016, p. 10), assim como não é uma única verdade, mas sim algo que dá sentido à educação, e possibilita problematizar.

Narrativas, experiências e representações, conceitos diferentes, porém a base que faz a conexão entre eles é a linguagem, podendo se dar através de palavras, sinais e/ou gestos. Ao falar ou sinalizar sobre os alunos, ou seja, “[...] a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito [...]” (ANDRADE, 2012, p. 174). Sintetizando a semelhança sobre tais conceitos, quando se trata da narrativa e/ou representação, inclusive o discurso ou enunciado, é dito que isso institui prática. Portanto, acredito que narrar a experiência é representar. E, para obter a narrativa, realizei uma entrevista, semiestruturada, de diferentes maneiras. Conforme Andrade (2012, p. 175) “[...] as entrevistas não permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada as outras, traz informações fundamentais acerca do vivido”.

Selecionei escolas que apresentavam o maior número de alunos surdos com IC e aquelas localizadas em cidades diferentes, conforme dados disponibilizados na pesquisa do GIPES. Assim, fixei-me em três escolas: uma municipal, uma estadual e, a terceira, particular. Para a identificação das escolas, utilizei as mesmas expressões: Municipal, Estadual e Particular. Enviei e-mail para a direção e/ou coordenação das escolas juntamente com a carta de apresentação da pesquisa e os termos de consentimento livre e esclarecido, documentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob Parecer nº 1.819.087.

A escola Municipal e a escola Particular retornaram positivamente com a data sugerida por haver um momento de reunião pedagógica no qual há a presença da maioria dos professores. Na outra escola, Estadual, marcamos em três datas diferentes, pois os professores não podiam se ausentar da sala de aula.

Em todas as visitas nas escolas, a amiga e colega de trabalho, Luciane Bresciani Lopes, acompanhou-me como auxiliar de filmagem, motorista e, às vezes, como intérprete de Libras, mediando as conversas que ocorriam entre direção e professores. É importante ter esse apoio, visto que fazer a entrevista envolve uma série de atividades, como o manuseio dos documentos, coleta de assinaturas e, principalmente, a filmagem. A filmagem envolve um trabalho cuidadoso, como posicionar a câmera dependendo do número de pessoas; cuidar para que a filmadora não desligue, verificar a bateria, o cartão de memória etc.

Não contei com profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras do setor Incluir desta Universidade (UFRGS) para me acompanhar nas visitas às escolas, pois tive conhecimento de que a equipe, pequena em números, costuma ter uma grande demanda para atender toda a Instituição. Enfatizo que a presença desses profissionais em salas de aula foi fundamental para a compreensão dos estudos conceituais, trocas de conhecimentos entre colegas e professores nas disciplinas como PPE, Seminários, reuniões etc.

Enfim, nas escolas conheci vários professores, Luciane e eu tivemos recepções calorosas com café e sinais, expliquei novamente a pesquisa, coloquei-me à disposição para professores tirarem dúvidas a qualquer momento. Como são escolas de surdos e os professores são bilíngues, então a língua de interação, no dia da entrevista, foi diretamente em Libras.

Inicialmente eu pedia para se apresentarem com o sinal pessoal, nome, idade (não obrigatória), formação, tempo que trabalha na escola. Sobre o sinal pessoal, ou conhecido como sinal de batismo, Holcomb (2011, p. 146), com base em Mindess (1990) e Supalla (1992), afirma que “[...] sinais de nomes atribuídos a indivíduos normalmente são uma descrição de uma marca física visível ou traço associado à pessoa”. Esses sinais normalmente são dados pelos surdos na comunidade onde se encontra. Como a escola é de surdos, cada pessoa tem seu sinal.

A seguir, pedia para contarem sobre como foram informados sobre o aluno com implante coclear; mencionar ainda quando isso aconteceu e a quantidade de alunos. Perguntei o que os professores achavam, ou acham, o que pensam ou o que pensaram, como sentiram e ainda sentem. Perguntei também se haviam mudado o jeito de ensinar, os desafios, as dificuldades e quais estratégias foram usadas. Dependendo da conversa, algumas vezes eu deixava passar algumas informações, porque, quando eu estava observando as falas dos professores, ficava pensando em

como isso era importante, interessante e assim eu me perdia. Muitas vezes eu me forçava a olhar para as perguntas a fim de extrair mais informações, para ver a experiência educacional e buscar saber como esses surdos com implante coclear são “olhados”, “denominados”, ou seja, classificados. Ao término da entrevista, pedia para deixarem suas impressões, reflexões e/ou outras considerações.

Algumas entrevistas foram feitas de diferentes maneiras, por causa da disponibilidade de tempo e horários das aulas. Nas escolas Municipal e Particular, soube que contaria com vários professores participantes, tive então a ideia de distribuir um miniconvite de entrevista com os “roteiros” de perguntas, para deixá-los melhor preparados para a hora da gravação.

Aconteceu de três professoras sentarem juntas e cada uma responder, bem como aconteceu também de ter duplas. As conversas foram gravadas em língua de sinais. Para a minha surpresa, alguns poucos professores não queriam ser filmados, alegando que não gostam da câmera, então eu os convidei para participar da entrevista por meio da produção de texto escrito. Outros profissionais envolvidos na escola, como supervisora, orientadora educacional e psicóloga, acabaram participando espontaneamente de outra forma, respondendo por escrito no papel as questões que apresentei. Percebi que há professores inseguros quanto à fluência do uso da língua de sinais e também pelo fato de haver uma câmera filmadora, o que intimida algumas pessoas.

Sobre o número de entrevistados, na escola Estadual, participaram 4 professoras; na escola Municipal, entrevistei 9 professores; e, por fim, na escola Particular, contei com 10 professores participantes. Do total de 23 professores, 7 são surdos. Quanto ao tempo de trabalho de docência, variava entre 1 a 27 anos, sendo que o tempo de experiência de envolvimento com o IC ficava por volta de 10 anos. Os Quadros a seguir mostram a sistematização⁵ dos participantes desta pesquisa.

⁵ Partes em branco significa não informado.

Quadro 3 – Escola Estadual

Narrador(a)	Identidade na Escola	Idade	Formação	Tempo de trabalho
Professora A	Surda		Pedagogia, Pós em AEE	9 anos
Professora B	Ouvinte	49	Graduação e Pós em Educação Especial	19 anos
Professora C	Ouvinte	48	Magistério em Educação Especial, Educação de Surdos e Interpretação de Libras	25 anos
Professora D	Ouvinte	52	Letras e Pós em Educação de Surdos	14 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 4 – Escola Municipal

Narrador(a)	Identidade na Escola	Idade	Formação	Tempo de trabalho
Professora E	Ouvinte	47		6
Professor F	Ouvinte	56	Educação Física	27 anos
Professora G	Ouvinte	45	Artes, Bacharelado em Letras/Libras, Pós em Ensino para Surdos	12 anos
Professora H	Ouvinte			1 ano
Professor I	Surdo			
Professor J	Surdo			20 anos
Professora K	Ouvinte			1 ano
Professora L	Surda			20 anos
Professora M	Ouvinte / Deficiente Auditiva	41	Pós-Graduação na Área da Surdez	3 anos
Psicóloga	Ouvinte	52	Psicologia/Pedagogia	2 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 5 – Escola Privada

Narrador(a)	Identidade na Escola	Idade	Formação	Tempo de trabalho
Professor N	Ouvinte	28	Matemática, Mestrado em Educação	6 anos
Professora O	Ouvinte	28	Pedagogia	6 anos
Professora P	Ouvinte		Pedagogia	2 anos
Professora Q	Ouvinte			4 anos
Professora R	Surda	38	Magistério e Letras Libras	6 anos
Professora S	Surda		Pedagogia, Pós em Libras	2 anos
Professor T	Ouvinte		Educação Física	10 anos
Professor U	Ouvinte		Biologia	1 ano
Professora V	Ouvinte	48	Letras / Pós em Educação Inclusiva / Mestrado em Linguística	9 anos
Estagiária	Ouvinte	21	Pedagogia	1 ano
Orientadora Educacional	Ouvinte			13 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Alguns professores eu já conhecia: alguns como amigos, outros como membros da comunidade surda. Quanto aos professores surdos, alguns eram alunos da mesma escola e falarei mais sobre isso no decorrer da Tese, na seção que apresenta as análises. Fiquei surpresa com as respostas, que muitas vezes eu não imaginava, e percebi que ser pesquisadora é também passar pelo encantamento com a produção dos dados, das narrativas. A experiência junto com professores dentro de uma escola de surdos foi marcante, pois ali presenciei a educação inclusiva surda, o que me fez pensar em futuros projetos de extensão. Terminada as entrevistas, prometi retornar às escolas para apresentar o resultado da pesquisa.

Gravadas as entrevistas narrativas que foram realizadas entre os meses de março e maio de 2019, passei os vídeos para os tradutores e intérpretes de Libras fazerem a tradução da Libras para a língua portuguesa escrita. Eles trabalharam entre

os meses de abril a agosto de 2019. Como a tradução envolve diferentes sujeitos, subjetividades, interpretações, fiz últimas leituras finalizando a revisão e tradução. O movimento seguinte foi fazer leituras, releituras, destacando as palavras e/ou frases recorrentes para o desenvolvimento das análises. O conteúdo da transcrição foi analisado, de modo que as narrativas recorrentes e as singularidades apresentadas pelas docentes foram organizadas e discutidas a partir do referencial teórico selecionado. Nesse exercício analítico e de elaboração das articulações teórico-metodológicas, busco acolher as narrativas, tentando seguir com esse pensamento de Larrosa

Ao ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Não se trata de revelar um saber sobre o texto, mas sim de fazer a experiência do texto. O importante não é do que fala o texto, mas para que fala, para onde fala, para que pessoa ou pessoas fala. Na leitura, o texto fala para nós, nos fala: fala para nossa escrita, para nossa conversação, para nosso pensamento, para nossa maneira de viver (LARROSA, 2016, p. 142).

3 SURDEZ PÓS-MODERNA

Neste capítulo busco compreender como os sujeitos surdos, usuários de implante coclear, vêm se constituindo na contemporaneidade, sobretudo no contexto escolar, por meio da representação dos professores, resultado das narrativas.

As formas de nomeação que encontramos em diferentes textos variam, por exemplo, para nomear os indivíduos que compõem a centralidade da pesquisa; temos, entre outros, os seguintes termos: pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva. Para nomear os grupos compostos por esses indivíduos, deparo-me com termos como: povo, população e comunidade surda. Nomear, identificar e classificar os sujeitos se apresenta, ainda, como uma necessidade que leva em consideração uma característica da modernidade sólida. Nesse sentido, segundo Bauman (1999, p. 9), “[...] classificar, em outras palavras, é dar ao mundo uma estrutura: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua casualidade”.

O termo surdez pode levar a várias interpretações, de acordo com os discursos de cada época e também de cada campo. Clinicamente, a pessoa com deficiência auditiva é aquela que tem impedimento auditivo e o tratamento indicado é, geralmente, o uso da protetização, como o AASI, IC e terapia fonoaudiológica (terapia de escuta e fala). Ser surdo, culturalmente, é diferente de ser deficiente auditivo, pois ser surdo é ser parte do “povo do olho”, isso significa, segundo Lebedeff (2017, p. 229), conforme análises de materiais sobre o tema, que a expressão “se refere a uma condição diferenciada de experiências visuais”. A surdez ainda é fortemente vinculada a problemas auditivos e tem um grande histórico de opressão normalizadora. Nem todos compartilham o mesmo contexto histórico-social, pelo fato de a língua de sinais não atingir todos os lugares, nem fazer parte da constituição de todos os sujeitos surdos.

No livro *Deaf in America: voices from a culture* [O surdo na América: vozes de uma cultura], Carol Padden e Tom Humphries (1997), a partir da proposta de James Woodward (1972), usa(va)m a palavra surdo em letras minúsculas para se referir à condição audiológica de não ouvir. Nesse aspecto, as potencialidades, singularidades, as diferenças dos surdos são anuladas e seus ouvidos e vozes são corrigidos através do uso de próteses e terapias de fala. Surdo com “S” maiúsculo é usado por eles para nomear os surdos, membros de uma comunidade, que lutam pela valorização da língua de sinais e cultura surda, longe da visão patológica como deficiência e

incapacidade. Wrigley (1996, p. 13), ao escrever sobre o uso desses termos, coloca que a “[...] distinção ‘s/S’ foi feita pela primeira vez em 1972, pelo sociolinguista James Woodward, mas agora é amplamente compreendida e usada pela maioria dos escritores no campo”. Padden e Humphries (1997, p. 5), por sua vez, entendem que

[...] os termos Surdo e surdo representam somente parte da dinâmica de como as pessoas Surdas falam sobre si. As pessoas Surdas são tanto Surdas como surdas, e suas discussões, mesmo os argumentos sobre questões de identificação, mostram que estas duas categorias estão frequentemente interrelacionadas de maneiras complexas.

Até hoje ainda circulam, nas produções sobre o tema, o binarismo entre a visão socioantropológica e a visão clínica, ou seja, marcas de uma modernidade sólida, mesmo em uma contemporaneidade que discute questões como diversidades e singularidades. Um fato curioso é que, apesar de utilizar-se o termo antropologia, a discussão da surdez numa visão cultural é pouco explorada nessa área. Nesta Tese, a palavra surdo está grafada com “s” minúsculo, pois no desenrolar da escrita, pelo contexto, é possível inferir a que surdos estou me referindo.

No campo dos Estudos Surdos existem vários trabalhos publicados sobre identidades. Para começar, como já fiz referência, Perlin (2010, p. 62) classifica os sujeitos surdos em diferentes identidades como: surdas; surdas híbridas; surdas de transição; surdas incompletas; surdas flutuantes. Cada categoria tem como base experiências distintas, por exemplo, a experiência de nascer já em contato com a língua de sinais, de adquirir essa língua depois da oralização, de estar em ambiente bilíngue, entre outras possibilidades.

A questão das identidades surdas é discutida por diferentes autores que consideram as experiências sociais e educacionais de pessoas surdas. Nesse sentido, Rosa (2013) faz uma reflexão sobre como se apresenta a identidade do surdo, enquanto pesquisador e usuário da Libras. Afirma que o surdo possui identidades variáveis de acordo com o que ou com quem interage. O contexto acadêmico se torna um meio no qual o surdo constrói sua identidade de pesquisador e de formador de conhecimentos, que é possível através da Libras, uma língua que proporciona acessibilidade, permanência e desenvolvimento acadêmico. Tendo tal língua como meio de interação e de pesquisa, é possível consolidar o empoderamento cultural e linguístico da comunidade surda.

Wrigley (1996) categoriza de outra forma as identidades surdas, por exemplo: surdos que nascem surdos, surdos que ficaram surdos, surdos filhos de pais ouvintes,

surdos filhos de pais surdos, ouvintes filhos de pais surdos, intérpretes de surdos. Félix (2008) aborda as interações sociais, representações e construções de identidades dos alunos surdos em sala de aula inclusiva. Analisa a identidade do surdo-cidadão, que se revela quando o surdo tem consciência de que, neste país, as pessoas com deficiência têm direitos que devem ser respeitados e, sempre que pode, faz a reivindicação por direitos. Ou seja, nesse contexto reside a experiência política, de reconhecer-se como diferente e buscar pelos próprios direitos.

Outra publicação internacional sobre o tema identidade surda aparece em Ladd (2013), conhecida como Surdidade, conceito originalmente utilizado no inglês como *Deafhood*. Esse conceito foi traduzido para a língua portuguesa de Portugal, trata-se de uma definição do “estado existencial dos Surdos como ‘ser-no-mundo’” e ainda esclarece que a surdidade

[...] não é vista como um estado finito, mas como um processo através do qual os indivíduos surdos chegam a efetivar sua identidade Surda, postulando que aqueles indivíduos constroem aquela identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios ordenados de maneiras diferentes que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe (LADD, 2013, p. XV).

As experiências na comunidade surda são diversificadas e a discussão sobre as questões identitárias não se esgotam. Há os surdos oralizados, em geral usuários de IC, que recusam o termo “deficiência” da audição; há aqueles que recusam a língua de sinais e ainda há aqueles que fazem uso da língua de sinais, denominando-se surdos bilíngues ou não. Adicionalmente, há sujeitos surdos que apresentam outras diferenças: surdos com deficiência intelectual, surdocego, surdo baixa visão, surdo cadeirante, surdo idoso, ensurdecidos, surdo índio, surdo gay, surdo negro, surdo down, surdo que ouve⁶, etc. Existem organizações de alguns desses grupos em forma de associação, federação, para fins de promoção a essa forma de vida, com suas características específicas.

Tais identidades são produzidas pelos discursos que subjetivam e constituem os sujeitos para viver a condição da surdez, de acordo com a história de vida de cada um, suas experiências, suas diferenças, as interpelações, em diferentes âmbitos da sociedade. Entretanto, as identidades surdas não são fixas, podem ser flexíveis e negociáveis. A exemplo dessa flexibilidade e negociação identitária, alguns sujeitos

⁶ Comunidade de surdos usuários de tecnologias auditivas. Mais informações em: <https://surdosqueouvem.com/>. Acesso em 01 jul. 2020.

que se declaram surdos, na possibilidade de uso dos direitos como pessoas com deficiência, valem-se dessa outra forma de identificação para acessar as políticas públicas.

O termo identidade(s) surda(s), que uso nesta pesquisa, serve para mostrar que essa expressão fortalece a noção de que o modo de ser surdo está para além da questão da deficiência. Ao colocar sob suspeita as produções que trabalharam com a noção de identidade, considero que se constituíram como uma estratégia necessária para problematizar a perspectiva clínica. Além de tratar da identidade surda, é crucial, neste momento, olhar para o sujeito surdo como sujeito singular para evitar o entendimento de que todos os surdos são iguais.

Mostro que as crescentes nomeações parecem coincidir com a modernidade sólida e, ao mesmo tempo, nestes tempos líquidos, produzem ambivalências. Para continuar a discussão, afirmo que as formas de subjetivar os sujeitos surdos não se resumem apenas a esse modo binário, elas são múltiplas, por causa das diferentes práticas de subjetivação e governamentalidade normalizadora.

Sobre a noção de governamentalidade normalizadora, Thoma e Pontin (2017), utilizando as noções de governo, desenvolvida por Michel Foucault (2008), e ambivalência, de Zygmunt Bauman (1999), realizaram uma análise das políticas educacionais e linguísticas para a população surda na atualidade, a partir dos seguintes documentos: Lei Nº 10.436/2002; Decreto Nº 5.626/2005; Decreto Nº 7.612/2011 - Plano Viver Sem Limites; e a Lei Nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão. Na análise dos documentos, as autoras tratam da existência da ambivalência governamental, subdividindo o tema em seções: 1) ações culturais, que reconhecem a diferença surda e investem em formações bilíngues e 2) ações clínicas, investimentos em aparatos tecnológicos que buscam a correção e normalização, conforme apresento no trecho a seguir:

A análise das leis e decretos que trouxemos nesse texto nos mostra que as políticas linguísticas para surdos buscam ser democráticas ao incluírem diferentes opções de caminhos a serem seguidos e ações a serem desenvolvidas para a inclusão dos sujeitos surdos na sociedade e na educação. Porém, essas políticas são também ambivalentes, pois abrem possibilidades de escolhas distintas para a população surda ou com deficiência auditiva, ora reconhecendo a surdez como uma diferença linguística e cultural, investindo em formações bilíngues – formação de professores e intérpretes/tradutores através dos cursos como Letras/Libras e Pedagogia Bilíngue – ora investindo em aparatos tecnológicos para identificação e tratamento da surdez através de processos de correção e normalização dos sujeitos surdos. Dois tipos de estratégias que desenvolvem ações de

governo que tem como base a promoção da acessibilidade e inclusão da população surda e com deficiência auditiva, mas que são distintas no modo como olham para essa população (THOMA; PONTIN, 2017, p. 252-253).

A partir das questões destacadas nas análises das autoras, as visitas às escolas de surdos e as conversas com professores que atuam em escolas com surdos usuários de implante coclear, chego à conclusão de que é preciso reconhecer e fazer circular as discussões sobre um conceito que denomino 'surdez pós-moderna'. Olhar a surdez na contemporaneidade, ou seja, no que Bauman nomeia como *Modernidade Líquida*, é reconhecer a era de mudanças constantes em que vivemos. Essas mudanças exigem que sejamos rápidos, flexíveis e versáteis, acompanhando assim a conectividade e o mercado global.

Para o filósofo francês Jean-François Lyotard (2009), a pós-modernidade tem como característica a descrença em relação aos metarrelatos, passando a entender que não há uma verdade absoluta, mas uma verdade parcial como possibilidades e hipóteses. Para ele, tais metarrelatos representam uma verdade absoluta para legitimar as ciências. A descrença nos metarrelatos pode ser causada pela tecnologia e pelo consumo, pois “[...] o saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim, perde o seu ‘valor de uso’” (LYOTARD, 2009, p. 5). Assim, entendo que os conhecimentos de hoje (incluindo o capital humano) são comercializados, ou seja, há inúmeras possibilidades de se ter as informações alteradas, trocadas, com a ajuda do mundo digital para serem vendidas.

Bauman (1999, p. 288) argumenta que “A pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade, uma modernidade que se automonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente”. Em outras palavras, temos uma vida de incertezas, nada linear, uma busca constante por condições melhores de vida de acordo com o próprio interesse. O mesmo autor, anos depois, afirma que “[...] a vida numa sociedade pós-moderna não pode ficar parada. Deve modernizar-se ou perecer” (BAUMAN, 2007, p. 9).

A pós-modernidade é a atualização da modernidade, metaforicamente, é como se fosse um adulto em crise, “[...] uma crise em relação à ideia de fundamento sólido, agora tudo se mistura, tudo se completa, não existe a criação a partir do nada, tudo se constrói através da influência que se dá e pela mistura que é feita” (BAUMAN, 2007). O sujeito de hoje, ou seja, o sujeito pós-moderno, é um sujeito conectado,

flexível e se molda de acordo com a sociedade, a partir das influências políticas e econômicas, na qual a racionalidade neoliberal dita as regras econômicas e políticas. Essa racionalidade neoliberal (re)produz uma maneira de pensar, produzindo um sujeito autogestor. Cada sujeito é dotado e/ou visto como capital humano, consumidor e empresário de si.

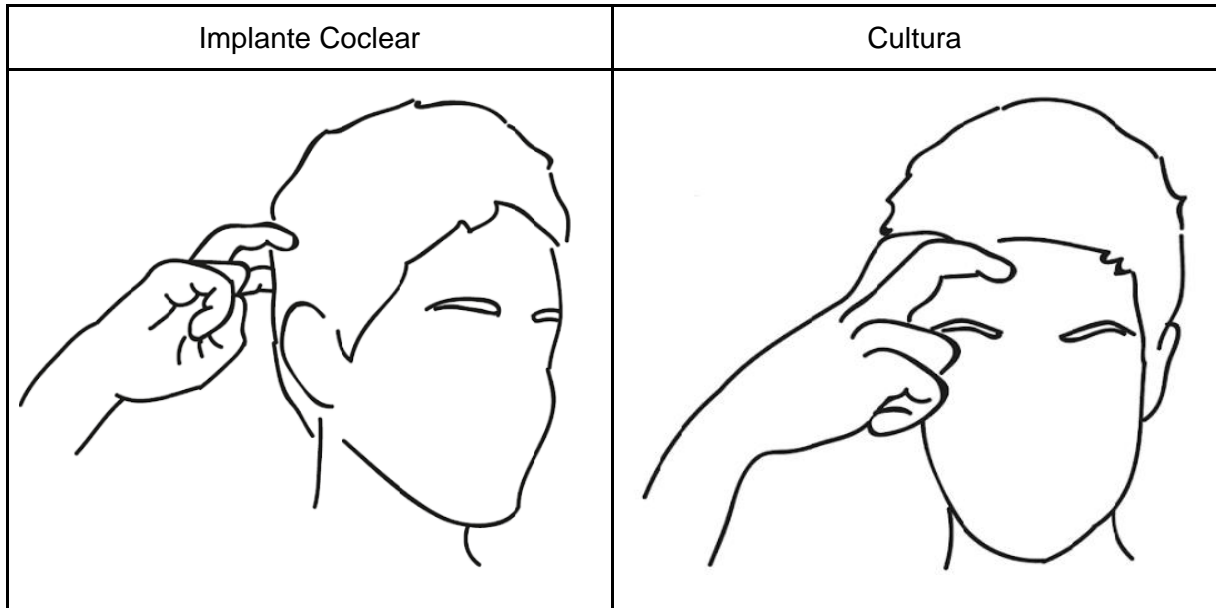
Ao mencionar surdez pós-moderna, quero dizer que as significações sobre a surdez na atualidade não têm uma definição fixa, rígida e imutável. Estão presentes as (re)definições tanto singulares quanto plurais, (in)constantemente, (in)certas e ambivalentes, tal como se caracteriza a representação. Assim, é possível compreender os indivíduos ou sujeitos surdos com novos modos de ser e de se relacionar nesta sociedade, fortemente influenciados pelas conexões digitais.

3.1 SURDOS IMPLANTADOS

Tomo a liberdade de utilizar neste trabalho a expressão surdos implantados para referir os surdos usuários de IC. O termo surdo implantado circula na comunidade surda tanto na língua oral quanto na língua de sinais, literalmente. A presença do termo surdo carrega em si alguns marcadores da cultura surda, com destaque para a experiência visual. O uso da visualidade, para a comunidade surda, é considerado um ganho surdo (*DeafGain*); em outras palavras, usar a visão tanto para ver quanto para olhar é algo vantajoso, pois possibilita tomar um rumo, seguir adiante, explorar diversas possibilidades.

Trago um pensamento linguístico interessante, que surgiu no momento que escrevo esta Tese: o sinal do IC em Libras, ao mudar o ponto de articulação, deslocando do ouvido para a lateral da cabeça, significa cultura (Figura 4). Logo, o sinal de IC em Libras parece significar cultura do/no ouvido, ou, cultura ouvinte.

Figura 4 – Sinal de IC e Sinal de Cultura



Fonte: Desenho feito por Helenne Sanderson (2020).

Ao referir o sinal de IC e o sinal de cultura, abro a subseção tratando sobre o corpo e as coisas

Plástico, moldável, inacabado, versátil, o ser humano tem se configurado de diversas maneiras pelas histórias e pelas geografias. Mas parecem terem sido as sociedades baseadas na economia capitalista – desenvolvidas nos últimos três séculos no mundo ocidental – as que inventaram o leque mais abundante de tecnologias para a moldagem de corpos e de subjetividades (SIBILIA, 2015, p. 14).

Sabemos que, ao longo dos séculos, as pessoas têm se submetido ou sido submetidas a diversas maneiras de normalização e/ou ações quaisquer para (sobre)viver e se adaptar em diferentes sociedades deste planeta. Tais ações, movimentos e intervenções nos corpos podem ser chamados de dispositivos. Esses dispositivos, com o passar dos anos, têm sido aprimorados de acordo com a evolução tecnológica que influencia, (in)diretamente, as técnicas aplicadas nos corpos a serem normalizados.

O aparelho auditivo (AASI) é utilizado atrás da orelha, os sons são direcionados pelo canal do ouvido. As ondas sonoras são transformadas em sinais elétricos que são processados e transformados novamente em ondas sonoras. Os sons do ambiente são amplificados e processados conforme a configuração da perda auditiva, e os usuários podem escolher a configuração. A funcionalidade também depende das

células do ouvido interno. Não tem cobertura obrigatória pelos planos de saúde, mas é oferecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

O implante coclear (IC) é recomendado nos casos em que a perda auditiva é profunda e o AASI não teve bons efeitos. Possui componentes externos e internos, o externo fica atrás da orelha e, o interno, é inserido através de um procedimento cirúrgico, um feixe de eletrodos na cóclea para estimular o nervo auditivo. Capta o som do ambiente e a onda sonora é transformada em sinal elétrico, estimulando diretamente o nervo auditivo. Não depende do funcionamento das células do ouvido interno. O IC possui cobertura pelos planos de saúde e pelo SUS.

O AASI, pela possibilidade de remoção do corpo, pode ser visto como uma forma mecânica, externa, mas adaptável ao sujeito. Entretanto, a tecnologia implicada no implante coclear faz parte do sujeito, ou seja, ele é acoplado ao indivíduo, com a difícil possibilidade de desfazer-se do chip interno, a menos que seja submetido a um novo procedimento cirúrgico. Com o avanço da tecnologia e da computação, numa era e/ou lógica digital, entendo que o implante coclear, conhecido como ouvido biônico, é o resultado de “[...] um tipo de evolução que não seria mais natural, porém artificial, acelerando e turbinando a biologia” (SIBILIA, 2015, p. 15).

Com esses artefatos, tanto o AASI quanto o IC, alguns surdos conseguem ouvir no sentido de compreender algumas palavras, fazer uso da leitura labial, ter uma comunicação razoável. Outros usam para apenas ouvir sons, barulhos, mas as palavras não são entendidas. Há aqueles que usam por usar, porque foram obrigados. O que me instiga sobre o IC é que a parte externa é removível, enquanto a parte interna permanece no cérebro, pronta para ser plugada, conectada. Há muita diferença entre IC e AASI? De acordo com os professores e professora:

São diferentes! Diferentes (Professores I e J, Escola Municipal).

Só que o aparelho auditivo a pessoa pode retirar a qualquer momento, enquanto o IC fica preso à pessoa. É como se tornasse a pessoa um robô. Apitando os detectores de metais nas portas dos bancos, por exemplo. Muitos dos mais novos ficam até receosos com a possibilidade de algum choque ou falha no IC por essa razão (Professor J, Escola Municipal).

Com o IC não há volta! É como um trauma (Professor I, Escola Municipal).

Para mim não há diferença entre eles. A única coisa que difere um do outro é que um deles é preciso cirurgia, enquanto o outro não. Até porque a visão clínica sobre surdez, as consultas com o fonoaudiólogo e todo o processo é o mesmo. Eu só acho que o IC envolve muito mais dinheiro jogado fora (Professora L, Escola Municipal).

As narrativas indicam uma diferenciação de ordem estética, operacional e econômica. Existe uma outra marca no corpo dos sujeitos, que se dá pelo próprio processo cirúrgico ao qual os usuários de IC são submetidos. Entretanto, o fato é que a funcionalidade dos recursos segue produzindo a ideia de cura da surdez e busca pela normalização. Contudo, se os ouvintes, em outras palavras, as pessoas não-surdas, olhassem para o surdo como outro alguém, como povo do olho, desconsiderando a necessidade de audição, o IC talvez não recebesse a carga corretiva e normalizadora que lhe é atribuída. Com a desvalorização, fragilidade e/ou a não visibilidade da epistemologia surda, prevalecem os discursos audistas de doença e assistencialismo.

Neste país, as cirurgias para a colocação do IC começaram há três décadas e até agora não pararam de crescer. Aquele que não tem condições de pagar pode recorrer à solicitação de pagamento pelo Estado, através do Sistema Único de Saúde (SUS). Existem ainda as cirurgias cobertas pelos planos de saúde. Essa facilidade e expansão dos procedimentos cirúrgicos, além de causar ânimo e esperanças para alguns, por outro lado, desencadeou polêmicas por parte dos surdos usuários da língua de sinais, através de discussões em redes sociais, difundindo-se a ideia de que o procedimento é criminoso e denominando-se os surdos implantados de robôs. Entendo essa crítica a partir das questões teóricas produzidas pelos Estudos Culturais e Estudos Surdos, pois se trata de uma questão de alteridade discutida nos estudos sobre subjetividades e diferenças. Ao pensar em alteridade, penso em “[...] sustentar o outro como outro todo o tempo que for possível e protegê-lo de nós mesmos, de nossos estereótipos, de nossas ancoragens e de nossas representações falazes” (SKLIAR, 2019, p. 80). É possível verificar, nas falas desses sujeitos usuários da língua de sinais, que eles tratam da robotização e opressão pelo viés colonialista, ou seja, resquícios do movimento de destruição das culturas minoritárias e étnicas.

Metaforicamente, aquele metal simboliza uma tecnologia a serviço da normalização, um dispositivo tecnológico de erradicação da surdez e da comunidade surda, de forma sutil, pois ocorre no nível das células. E quando o surdo sinalizante vê o pedaço de metal no corpo surdo, vê metade homem, metade robô, uma visão de que estão desrespeitando a raça, etnia, povo, cultura, comunidade, língua, vidas surdas, eliminando mais um elemento da diversidade humana com base na diferença surda.

Esse processo de hibridação orgânico-tecnológica, o corpo com o computador, ou seja, as células do ouvido fundindo-se com o chip, tem ocorrido e se expandido a uma velocidade elevada em nível mundial, isso “[...] acontece com a imprescindível colaboração das mídias e dos mercados, que também ajudam a plasmar seus efeitos reais no mundo” (SIBILIA, 2015, p. 16). Quanto às mídias televisivas sobre pessoas surdas, são recorrentes as veiculações com a temática do IC aliadas a discursos emocionantes de superação da surdez. Rara é a transmissão sobre a cultura surda, a festividade surda, o esporte surdo, a literatura surda, e mais raro ainda é encontrar notícias em relação a rejeição, fracasso ou insucesso do uso do IC em alguns surdos. A mídia é produtora de subjetividades, é maleável, podendo manipular as informações e comercializar os produtos, pois o ibope é a moeda de troca. As representações na mídia apresentam o imperativo da norma(l), da maioria, ou seja, do ouvinte.

Considero o IC como uma tecnologia que visa a beneficiar aqueles ouvintes que perderam a audição e não conseguem recuperá-la com o uso do AASI. Cotidianamente, os IC estão sendo vistos ou valorizados como se fossem a melhor tecnologia para todos os casos de perda de audição. Nos meus estudos anteriores de especialização e mestrado (PONTIN, 2013; 2014), concluí que o IC é imposto à criança surda, que não tem poder de escolha. Os pais e/ou responsáveis, em geral, não têm conhecimento das escolas de surdos, do ser surdo, da língua de sinais e são convencidos de que a cura da surdez é a melhor alternativa. Pela arte de governar a partir da liberdade, que leva os sujeitos a fazerem determinadas escolhas, o poder disciplinar é investido na criança surda, com a força de uma tríade, que se forma através do desejo da família, em aliança com o governo e o mercado.

Na linha de investimentos em tecnologia para normalização da surdez, na dissertação de mestrado (PONTIN, 2014), ao analisar o Relatório nº 58 da Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias (CONITEC) no SUS, pelo Ministério da Saúde, verifiquei que o governo, ao investir em tecnologias auditivas, apresentou no relatório, como justificativa, uma preocupação com a formação de estudantes para posterior inserção no mercado de trabalho. Ou seja, em uma governamentalidade biopolítica são feitos investimentos para os sujeitos viverem mais, produzirem mais e consumirem mais. É possível entender que o IC é um dispositivo que ajuda a curar e/ou corrigir deficiências, seguindo o que chamo de normalização ouvinte. Normalização ouvinte seria um tipo de discurso que valoriza a audição normal como o correto, o saudável; isto é, para os ouvintes, não ter audição significa anormalidade,

por isso é necessário intervir. Em uma sociedade de produtividade e consumo, o IC promove a melhoria do capital humano, através da comunicação, para que o sujeito possa ser competitivo e assim estar dentro do mercado, reproduzindo uma contínua lógica neoliberal de produção e consumo.

Estamos em um período histórico no qual a racionalidade neoliberal, moderna e tecnológica nos captura e nos conduz a sermos constantemente atualizados, acompanhando cada vez mais a evolução digital, da qual não temos como escapar. Somos plasmados pelos discursos tecnológicos, usamos aparelhos telefônicos – os chamados celulares/smartphones – cartões como moeda, documentos digitais, biometria, em âmbito global. Hall (2011) considera que o efeito da globalização, “[...] leva a homogeneização das identidades globais e ao mesmo tempo ao fortalecimento de identidades locais/individuais ou produção de novas identidades” (HALL, 2011, p. 85). Assim, a partir dos escritos de Stuart Hall, entendo que a identidade não é um processo que se conclui, mas algo móvel, em permanente transformação, segundo as relações que vamos estabelecendo com os outros e com o mundo.

Quanto à homogeneização, penso que ela é também uma das estratégias governamentais, pois assim facilita o controle dos “dominados”. Ao promover e/ou trabalhar com o molde da racionalidade neoliberal, são introduzidos os discursos para que cada sujeito faça as suas melhores escolhas. A homogeneização das identidades globais, proferido por Hall, tem acontecido a todo o momento, sendo que um dos exemplos que posso citar é que somos incentivados a consumir produtos, tecnológicos principalmente, de empresas multinacionais, ou, até mesmo, consumir a(s) cultura(s) de diferentes países.

A ampliação da produção e venda do IC acaba por produzir um novo sujeito. O IC nos corpos surdos constitui novas identidades, sujeitos do presente, que também podem ser vistos como ciborgues pela comunidade surda, pois há um hibridismo de carne e metal. Sobre a ideia de um sujeito ciborgue, baseio minha análise nos escritos de Haraway (2009, p. 36), segundo ela, trata-se de “[...] um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção”. O corpo em si, que é um organismo, é natural, é orgânico. O ciborgue é resultado de uma subjetividade pós-humana; pois o IC, quando adentra o corpo surdo, tenta controlar e normalizar esse sujeito. O surdo implantado é (ou foi) uma criatura de ficção que se tornou realizável. Em geral, ao ativar o IC, o corpo surdo

é modificado e silenciado, para se tornar ouvintizado. Mas pode o corpo surdo também pulsar mesmo com a ativação do IC.

O surdo implantado é um indicativo para a sobrevivência (de um dos projetos) da globalização ou do mundo globalizado. Assim que o corpo surdo é avaliado por uma equipe médica, passa a ser identificado, nomeado, categorizado, normalizado, (re)criado, com o objetivo de ser incluído na sociedade. Corpo surdo (talvez) excluído, IC inserido, ali existem movimentos simultâneos e, novamente, denominados? Implantado. Essa discussão decorre das narrativas docentes, pois esse sujeito parece não se encaixar nem na categoria “ser surdo” nem “ser ouvinte”, ou parece abranger todas as diferentes subjetividades. Cavalcante (2011, p. 60) salienta que os surdos,

[...] têm suas identidades transformadas a partir da inserção e ativação do implante, seja pela aquisição de uma forma de percepção sonora ou pela própria inserção do aparelho de forma pungente, que ultrapassa fronteiras corporais. No surdo implantado a aquisição da audição e da fala determina a condição de falante e de outra identidade composta por traços singulares. A partir do acoplamento técnico, os surdos implantados não são surdos e nem ouvintes. A inserção do implante no esquema corporal dos sujeitos surdos constitui um agenciamento que os transformam em algo além da pura soma de pessoa com artefato: numa terceira coisa, transformada e geradora de novos significados.

Novos significados são gerados com a inserção do implante no corpo dos sujeitos surdos. Como enfatiza Cavalcante (2011), “[...] a partir do acoplamento técnico, os surdos implantados não são surdos e nem ouvintes”. O que é essa terceira coisa que precisamos conhecer? Na análise dos dados, produzida a partir das narrativas dos professores, selecionei aquelas que tratam da constituição dos surdos implantados na escola de surdos e as classifiquei em grupos, com base na recorrência de enunciados. Obtive, desse modo, os seguintes eixos analíticos: normal(ização), (in)diferença e (in)visibilidade.

3.1.1 “Querem um filho normal!”: normal(ização) em questão

Nesta subseção trago narrativas de professores que se depararam com a questão da normalidade da criança surda desejada e buscada pelos pais, com influência do discurso médico. As narrativas dos professores indicam que, de modo recorrente, os pais “querem um filho normal”. Essa frase se repete no cotidiano

hospitalar e social e, assim, perpassa também o contexto escolar, conforme excerto que segue.

Não tenho certeza do motivo que os familiares tinham para colocar o IC. Não sei se eles pensavam que o filho não teria um futuro. Os pais não querem o mal para seu filho, eles tentam de tudo para buscar uma normalidade. Querem um filho normal frente à sociedade, à família e à vida. Eu fico triste, mas sei que os pais querem um futuro assim e é preciso entender esse sentimento que os pais têm. Pois muitos deles pensavam em um futuro diferente para o filho. Acontece que eles não pesquisaram o suficiente, não leram, não se informaram e não buscaram informação de fato, apenas ouviram a primeira opinião do médico e aceitaram como única. E aí só depois de anos que eles entendem essa escolha e pensam sobre as decisões que eles poderiam ter tomado, e que poderia ser diferente. Vejo muitos pais tristes porque pensavam que a vida do seu filho seria outra, mas sei que não é por mal. Eles não sabiam que essa criança tinha condições de se desenvolver a partir da identidade surda. Então eu acho que se os pais pudessem aceitar a identidade, seja surda ou ouvinte, é indispensável o apoio familiar. Me coloco a entender o que os pais sentiram, lá atrás, no momento da decisão (Professora D, Escola Estadual).

O que significa ser normal? Ao dar uma explicação, imagino que devo começar com a ideia de um movimento que o signifique. Portanto, normalizar, estudado em contexto com a questão identitária, significa

[...] eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2000, p. 83).

Ao tratar de identidades, não podemos ignorar outras sentenças e/ou palavras que se incorporam nessa discussão, que é a questão da diferença, alteridade e demais questões envolvidas no circuito da cultura. O processo de normalização constitui-se a partir de regimes discursivos que constituem modos de vida, que organizam formas de ser e de se relacionar nos distintos espaços, dentre eles, a escola.

Antes de seguir a problemática da normalização, gostaria de apresentar alguns conceitos que circulam no campo dos Estudos Surdos, quais sejam: audismo e ouvintismo. O audismo, em inglês *audism*, segundo Lane (1992, p. 52), “[...] é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda”. A prática audista pode ser institucional ou individual, em que pessoas ouvintes falam e decidem sobre a vida dos surdos – um tipo de colonialismo.

Ouvintismo, outro termo semelhante, também trata da normalização, porém em uma perspectiva disciplinar. Gladis Perlin (2003) abordou esse assunto em sua produção acadêmica, nesta Universidade, denunciando as práticas que os ouvintes

desenvolviam sobre os surdos. Para Skliar (2012), ouvintismo significa o conjunto de representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos, em outras palavras,

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2012, p. 15).

Entendo o audismo como uma dominação horizontal, poder sobre a população surda, sobre o povo surdo, enquanto que o ouvintismo se constitui como uma dominação vertical, em forma de disciplina, poder sobre o corpo surdo. Audismo e ouvintismo estão presentes na constituição de todos nós, surdos e ouvintes. Talvez não de uma forma “pura”, como imaginamos, mas faz parte da nossa constituição, da nossa cultura, da nossa subjetivação. Fomos construídos dessa forma, todos nós. A proposta de discutir essa ideia é tentarmos ensaiar outras formas de se imaginar a surdez fora dessa chave de inteligibilidade do que é ouvinte-normal. Audismo e ouvintismo, conceitualmente estão interligados. Em alguns momentos utilizarei o termo audista, noutros contextos optarei pelo termo ouvintista e, ainda, deixarei escrito os dois termos juntos.

Retomando o conceito de normalização, segundo Michel Foucault, as práticas normalizadoras são produzidas em diferentes âmbitos da sociedade, por meio de diferentes campos de saber e articuladas às relações de poder. Trago como exemplo a questão da audição, quando o ouvir bem é definido como normal, algo fixo, padronizado, pela maioria. Então a surdez, sob a ótica clínica corretiva, passa a ser tratada como anormal. Com o saber da anormalidade, intervêm diferentes processos de normalização, a fim de buscar-se o normal, tanto no corpo individual quanto no social, para que o corpo com a materialidade surda se aproxime da norma ouvinte, ou seja, torne-se parecido e/ou igual aos que ouvem e falam.

Considerando o significado de normalização e por ela ter movimentos relacionais, quando se fala de normalização surda, isso quer dizer tornar os surdos como ouvintes ou tornar os surdos pertencentes a uma comunidade surda?. Escrevendo esta parte, percebo que eu, surda, estou numa difícil posição de descrever para os ouvintes, pois a minha linguagem trabalha com duas línguas, semelhantes e distintas, porém traduzíveis, mas é preciso atravessar pontes várias vezes para conseguir mediar. Ao remeter novamente à palavra normalização, consigo visualizar que isso acontece para todos os lados, por todo o tecido social. Em se

tratando da comunidade surda, gostaria de deixar nesta escrita algumas formas de normalização para situar a discussão desta Tese – a ouvinte e a surda.

A normalização ouvinte e a normalização surda têm como base a norma ouvinte e a norma surda, respectivamente, em formatos tanto no singular quanto no plural. A norma ouvinte utiliza como ponto de partida e comparação o ouvido saudável, este tem valor imensurável, situando os que não podem ouvir como anormais. Por outro lado, a norma surda ou as normas surdas são produzidas discursivamente com base na vivência da diferença linguística e cultural, através da experiência visual, do uso da língua de sinais, e do pertencimento à comunidade surda.

A normalização ouvinte de corpos surdos no âmbito individual se dá no corpo, no uso da protetização como aparelho auditivo ou a cirurgia para a colocação do implante coclear, além da necessidade de frequentar-se as sessões de fonoaudiologia para aprimorar a fala e o entendimento da audição. A normalização ouvinte da população se dá inicialmente por meio da implementação de técnicas nos programas de prevenção, como identificação e intervenção precoce das deficiências. Essas implementações acontecem por meio das maternidades equipadas para a triagem auditiva neonatal, conhecida como Teste da Orelhinha, bem como as Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal. Enfatizo que a normalização ouvinte não se apresenta somente dessa forma, ela é mais ampla, porém estou expondo dessa forma para contextualizar a temática desta Tese.

Essas questões estão relacionadas à medicalização da surdez, ou seja, atreladas a campos diversos de saber-poder-instituições e por meio das quais intervenções médicas são reforçadas pela produção de verdades. Tais verdades, produzidas pelas intervenções sociais, pedagógicas e educacionais, englobam discursos que produzem disputas entre diferentes perspectivas sobre a educação dos surdos.

Quando o assunto é a criança surda, que está sob a tutela dos pais, conforme meus estudos desenvolvidos no mestrado, os pais tendem a considerar, primeiramente, a recomendação dos médicos. Uma das análises aponta que os pais e/ou responsáveis são convencidos a optar pelo IC através da interdiscursividade persuasiva, uma mistura de discurso científico com o discurso comercial. Como sinaliza o professor J: “*Há muita propaganda que vende o IC como perfeito, mas não é assim*”. Então, “Os discursos científicos são também hibridizados, pois o material apresenta informações organizadas a partir do fabricante do artefato e de

especialistas do campo médico. Há um ‘jogo’ entre empresa, hospital e família” (PONTIN, 2014, p. 54). São recorrentes os enunciados como as vantagens de ouvir, o sucesso apresentado em números estatísticos, fazer a cirurgia o mais rápido possível, entre vários outros. Esses enunciados e/ou narrativas sobre IC, que seguem a lógica do mercado neoliberal, são fortalecidos pelo compartilhamento de experiências dos usuários através das redes midiáticas, como sites, programas televisivos, jornais, redes sociais, o que estimula a adesão de novas famílias. Para Sibilia (2015, p. 35), “O consumidor passa a ser, ele mesmo, um produto à venda”. A seguir, a professora A narra a conversa que teve com uma mãe:

Tive uma aluna do primeiro ano que usava o IC, mas depois de um tempo ela parou de usar a parte externa, pois perdeu. A mãe de uma colega dessa aluna, certo dia, veio conversar comigo e disse que estava pensando em fazer a colocação do IC em sua filha. Claro que essa ideia surgiu de sugestões de médicos e fonoaudiólogos, mas essa mãe quis conversar comigo justamente porque ainda estava em dúvida sobre colocar o IC ou não. Conversei com ela e expliquei detalhadamente várias questões sobre o implante, mas no fim a família optou por fazer. Quando a menina voltou às aulas, pela minha experiência, não percebi nenhuma mudança de comportamento. Ela continuava se comunicando por língua de sinais e sem oralizar. É como se ela nem estivesse com o IC. Inclusive, atualmente ela nem usa o aparelho externo, pois acabou estragando (Professora A, Escola Estadual)

Durante a entrevista, pedi à professora A que me contasse o que ela explicou para a mãe da aluna, então ela contou:

Eu disse para a mãe que, pela minha experiência, sei que o IC não transforma a pessoa em ouvinte. Expliquei que, na realidade, o IC passa a mesma sensação de audição que o aparelho auditivo (AASI). A pessoa com o IC pode até conseguir oralizar bem, mas é necessário um esforço tremendo e acompanhamento intenso de um fonoaudiólogo. Não são alguns meses de fonoaudiólogo que vão resolver. Essa pessoa não se torna um ouvinte. Foi isso que falei para essa mãe. Até porque a língua de sinais é parte da identidade surda. E até hoje essa menina comunica-se apenas por língua de sinais, sem utilizar a oralização (Professora A, Escola Estadual).

Ainda sobre normalização com a intervenção da mãe, conforme Rezende (2010, p. 54), “[...] a família é o espaço microfísico de operação do Estado. É o menor núcleo de intervenção do Estado sobre os indivíduos”. Uma vez que existem mães ouvintes que desconhecem discursos surdos, tendem a ser conduzidas pelo sistema de normalização do indivíduo surdo. Assim, nessas intervenções há

[...] uma ligação entre os médicos, os fonoaudiólogos e as mães líderes, que assumem o controle do corpo surdo pelos testes da orelhinha e pelas orientações clínicas, reabilitadoras e educacionais. São pessoas que aconselham e prestam serviços, como as mães que recomendam o implante coclear a outras mães. Estas procuram os fonoaudiólogos, que, por sua vez,

encaminham-nas aos médicos que realizam o implante coclear (REZENDE, 2010, p. 54).

A colocação do implante coclear é feita em cirurgia com o profissional otorrinolaringologista, especializado para esse fim. Após a ativação do IC, é necessário um acompanhamento fonoaudiológico para treinar habilidades auditivas e de fala. A rotina de acompanhamento fonoaudiológico varia de pessoa para pessoa, algumas famílias conseguem manter uma rotina produtiva, enquanto outras não conseguem frequentar o profissional pelo tempo necessário. Porém, quem passa o dia a dia com as crianças implantadas são os pais e professores; e a educação, neste tempo contemporâneo, é essencial para toda a vida.

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica (LARROSA, 2016, p. 15).

Geralmente, professores aplicam em sala de aula os conhecimentos sobre técnicas pedagógicas adquiridos na sua formação, porém há professores que são críticos e pensadores por sua experiência. Professores narraram que, ao trabalhar com a educação de surdos, deparam-se com tentativas normalizadoras, e assim é possível consolidar modos diferentes de ser surdo.

A minha opinião sobre o IC é de que o surdo vai continuar sendo surdo. Isso é a identidade dessa pessoa. Seja ele com o IC ou com o aparelho auditivo. O que acontece é que os médicos e os fonoaudiólogos acreditam que o IC é a melhor opção e que vai transformar o surdo em ouvinte. O problema é que eles não têm a experiência de um acompanhamento cotidiano que mostre isso. Os professores sim é que estão todos os dias juntos com esses alunos. E a família também. Creio que o IC é a causa de muitos surdos estarem em escolas de inclusão. Aqui nesta escola há vários alunos que passaram por escolas inclusivas e agora estão aqui. Ao todo são sete alunos com o IC (Professora A, Escola Estadual).

Nessa perspectiva, visualizo que tais atravessamentos produzem subjetividades e fabricam sujeitos, porém, para alguns, isso ocorre com violência. Há diversas histórias de opressão contra os surdos, algumas delas podem ser encontradas nas obras de Rezende (2010), Strobel (2008), Lane (1992), Ladd (2013) e outros. São histórias em que os corpos surdos foram negados, excluídos, segregados, surdos que ficaram sem voz, sem língua de sinais, mãos atadas para oralizar, sem encontro com seus pares surdos, ouvidos sendo cobaias para testes de cura, sem direito à vida surda.

Hoje em dia, a violência pode ser (in)visível, ou até sutil. Há marcas que podem ser percebidas se tivermos a coragem de olhar e problematizar. A seguir, apresento narrativas docentes sobre a violência que o IC causa e convido para pensarmos em (re)formar a escola e os sujeitos.

Infelizmente alguns familiares acabam optando pelo IC mesmo contra a vontade dos filhos. Isso é muito triste. Aqui na escola tem um menino com IC que durante muito tempo usou o cabelo para esconder o IC, porém tivemos uma apresentação de dança aqui e ele resolveu cortar o cabelo e ficou visível a cicatriz. Algumas pessoas elogiaram o novo corte de cabelo e ele, para desconversar, inventava alguma história sobre a cicatriz. Mas é nítido que ele se sente constrangido... é muito triste. A criança pode não querer o IC, ou, às vezes, nem sabe do que se trata. Isso me deixa realmente muito triste. Até porque depois não tem como remover o IC. Os familiares acham que estão ajudando o filho, mas o fato é que não se trata apenas de audição ou da fala. Se trata da identidade que essa criança carrega consigo. E é aqui na escola, com a Libras, que essa criança pode crescer. Nós percebemos que esse tipo de situação causa dificuldade de aprendizado e até consequências psicológicas, a criança se fecha. Esse menino, por exemplo, tem muita dificuldade em conseguir abraçar e demonstrar afeto. É muito complicado (Professora C, Escola Estadual).

Nesse momento eu tenho uma turma de 13 alunos, 5 deles são implantados, mas eles usam o implante raramente, uma vez por semana, mais ou menos, e eu percebi que tinham implante pela cicatriz, pois eles mesmos nunca me falaram nada. A metodologia de ensino é igual, utilizando língua de sinais, mas uma aluna, no ano passado...não, dois anos atrás, reclamou pros professores, na aula mesmo, da fono dela, porque ela era obrigada a oralizar e ela ficava exausta. E ela achava melhor a aula pois só utilizar língua de sinais era muito melhor, então ela reclamou que não queria ficar falando, ela achava muito melhor só sinalizar. E ela tinha um rendimento escolar ótimo, igual ao dos surdos (Professora Q, Escola Privada).

Cicatriz como marca de violência; tal cicatriz parece não ser aceita, talvez por uma imposição sem diálogo; a exaustão da menina por ser obrigada a praticar aulas de terapia de fala. A conversa entre alunos surdos e professores na escola de surdos se dá pela espontânea troca de olhares e sinais, uma comunicação visual. E não se envolver emocionalmente parece ser impossível, pois, como conhecido popularmente, “os olhos são a janela da alma”. Assim são registradas na memória as diferentes violências que os alunos surdos sofrem, pelas diferentes produções de uma normalização ouvinte.

Há outra forma de violência, que é a não aceitação de que a pessoa é surda, direcionando um olhar de deficiência. Essa não aceitação da surdez deriva dos discursos clínicos que os pais recebem, pois a surdez é interpretada como doença.

Eu contei [desta escola] para a tia dele (aluno), e ela quer muito transferir o aluno para cá, ela inclusive acha que daqui a pouco conseguirá com que ele se transfira para cá. Tem uma outra menina que enfrenta recusa por parte da mãe. A mãe da menina tem muita dificuldade em aceitar que ela é surda e não quer de forma alguma que ela mude para uma escola de surdos.

Essa aluna reprovou diversas vezes e diferentes anos [...] A cada dois anos avançam ela de ano (Professora H, Escola Municipal).

[...] percebi que um aluno tentava identificar a palavra, mas não conseguia, mas existe essa obrigação por parte dos pais, eu até questioneei a necessidade de utilização do implante se ele não havia entendido o que eu falei, e a resposta foi de que os pais o obrigavam a utilizar o aparelho diariamente (Professor N, Escola Privada).

A normalização ouvinte produz uma representação dos surdos a partir da deficiência e doença, podendo significar uma fragilidade na educação, no sentido de uma educação mais ampla, universal, ética e não violenta. Quando a educação é pensada para e pelos sujeitos surdos, e a sociedade, de maneira abrangente, recebe informações sobre esse formato de educação, é possível diminuir preconceitos e atenuar a violência praticada pela recusa do indivíduo e do sujeito surdo.

As escolas de surdos ainda existem por causa da existência dos surdos. Nessas escolas de surdos, os professores se deparam com os discursos trazidos pelos pais, por causa da expectativa de normalização, que olham a escola de surdos como uma ameaça de contágio.

Eu vejo acontecer também de familiares falarem aos professores para utilizar a fala oral durante as aulas ao invés de dar a aula exclusivamente em língua de sinais. Só que os próprios alunos, até aqueles que já conseguem oralizar um pouco, argumentam que não precisam da fala oral e que a Libras é a sua escolha. Os familiares comumente escutam de profissionais da saúde que seus filhos não podem estudar em uma escola de surdos. É como a [colega] disse, os surdos com IC são colocados em escola de inclusão e, sem sucesso, acabam indo para as escolas de surdos posteriormente (Professora B, Escola Estadual).

Para mim o IC é fruto da área médica, que tem grande influência sobre os familiares, e isso acarreta em muitas crianças surdas com o IC sendo prejudicadas. Aqui na escola vemos muitos casos de crianças que chegam aqui, com o IC, e passado alguns meses param de usar o aparelho externo e optam exclusivamente pela língua de sinais. Houve até um aluno aqui na escola que não conseguia prestar atenção em nada, não olhava para os outros durante a sinalização (Professor I, Escola Municipal)

Os professores dessas escolas, ao mencionarem sobre outras instituições, referem-se às escolas comuns, regulares, inclusivas. A diferença entre a escola de surdos e a escola comum é que, na primeira, a língua de instrução escolar é a língua de sinais, e a língua portuguesa é utilizada na modalidade escrita. Já nas escolas comuns, a língua da escola é a língua portuguesa na modalidade oral e escrita. Professores narram os movimentos e deslocamentos de alunos surdos com IC, alguns alunos saem da escola de surdos após a colocação do IC, outros alunos vêm da escola inclusiva por não terem se adaptado. Retomarei este assunto com narrativas

dos demais professores na seção em que falo sobre os (e)feitos das políticas educacionais na vida dos alunos surdos.

Tais movimentos são impulsionados pela normalização no sentido de homogeneização social e/ou educacional, ou seja, um movimento de incluir, porém, por meio desse movimento acontece também a exclusão. A seguir, relatos docentes sobre como ocorre o aumento da presença do IC através dos investimentos da saúde e também a promoção ou não do bilinguismo e reconhecimento do sujeito surdo por parte de alguns profissionais e pais.

Há dois anos nós nos surpreendemos com a entrada de dezesseis novos alunos com IC e hoje, como alguns já se formaram, temos três alunos no turno da manhã e coincidentemente na mesma turma (Professora L, Escola Municipal).

Na minha opinião, o crescente número de surdos com IC se deve principalmente ao posicionamento médico. Lembro que há um tempo o INSS custeava o IC e isso fez com que muitas famílias optassem por esse caminho. Muitos alunos aqui da escola passaram por processos de oralização, e alguns fonoaudiólogos 'legais' sugeriram aos pais que além do treinamento da fala e uso do IC, deveriam vir aqui nesta escola para aprender a língua de sinais. Algumas famílias que entendem e optam por trazer seus filhos para cá, mas existe também os casos em que a família rejeita essa indicação e acaba colocando seus filhos em uma escola de inclusão junto com ouvintes (Professora C, Escola Estadual).

Alguns alunos, e até os familiares, optam por não utilizar o aparelho externo porque acabam por entender a importância que a língua de sinais tem. Outros permanecem usando o IC, fazem acompanhamento com fonoaudiólogos, porém, são poucos que escolhem esse caminho (Professora B, Escola Estadual).

Para alguns, as línguas aparecem como possibilidades de soma, um bilinguismo de fato. Para outros, aparecem como uma escolha, em que se opta por uma delas, ou seja, por uma modalidade de vida. Alguns pais, a partir de atravessamentos surdos, passam a reconhecer, depois de um longo tempo, que o filho é surdo, aceitando assim a não obrigatoriedade do IC e que ele pode se desenvolver também com o uso da língua de sinais, conforme segue:

[...] a gente percebe diferença dentro da própria família, porque antes tinha muita influência dos médicos, e quando eles percebem a influência dos filhos, eles chamam pra reunião e se mostram arrependidos com o IC. Percebem que seus filhos têm capacidade de se desenvolver usando somente a língua de sinais, então, a gente percebe que a identidade ela é uma identidade de surdo, não tem essa marca da área médica... com os que usam aparelho sim, nós percebemos uma identidade um pouco diferente, mas dos que usam implante ela é de surdo (Professora O, Escola Privada).

Percebo também que a marca do IC é mais impactante para o professor do que o aparelho auditivo, talvez por ser uma tecnologia mais recente e ainda com poucos

debates sobre seus usos e efeitos na comunidade surda. Enfim, aos professores, pelos seus conhecimentos, por vezes não é dada a oportunidade de serem portavozes nas discussões políticas que transformam a sociedade, como desabafa uma docente.

Eu vejo que há muitos embates entre a área médica e a área de educação de surdos – sempre houve! Como professora, eu acredito que, pela minha experiência, o IC é um gasto sim. Mas compreendo que, antes da escola, há uma família. Família essa que, como qualquer outra, tem suas apreensões. São pais que se preocupam com seu filho surdo. Acontece que muitos desses pais entendem que a nossa perspectiva, a perspectiva dos professores, pode não estar certa e que o IC é milagroso! Nós, professores, sabemos que a criança surda tem total capacidade de desenvolvimento e aprendizado através da língua de sinais e a família tem de aceitar e entender isso! Vejo muitos pais levando em conta apenas a opinião médica, enquanto só o que podemos fazer é auxiliá-los através de informações, porém sabemos que no fim a decisão é da família. É uma pena, porque eu vejo anos perdidos no desenvolvimento da criança até que a família compreenda que o filho deles tem uma identidade surda que o representa. E isso acontece porque ninguém explica aos familiares. As primeiras informações sobre o surdo vêm da área médica, e claro que isso tem grande influência. O ideal seria um acompanhamento desde o nascimento por profissionais da área médica e pedagogos (Professora C, Escola Estadual).

Nas escolas de surdos pesquisadas, fica visível que a norma surda está presente, mesmo havendo interferências de discursos audistas/ouvintistas. Assim, alguns sujeitos surdos são tensionados pela ambivalência: por um lado, o uso da língua de sinais na escola, por outro, o uso do IC e a tentativa de oralização para atender os desejos dos pais e da sociedade.

Gladis Perlin (2010) diz que o encontro surdo-surdo propicia a construção da identidade surda, ou seja, a identidade não-ouvinte, e a escola de surdos é o espaço que promove isso e mais além, a apropriação da cultura surda, a manutenção da comunidade surda. A seguir, como os alunos surdos com IC são representados, pelos professores, em termos identitários?

3.1.2 “Eu não vejo diferença!”: (In)diferenças em questão

Ao afirmar que a escola de surdos promove a constituição da identidade surda, resolvi questionar se o IC faz diferença nesse processo. O IC é uma tecnologia trazida pelo avanço global, presente no corpo junto com a carne, plugada e conectada. Dessa maneira, utilizo a referência de Sibilía (2015, p. 17), que trata da relação homem-máquina, para afirmar que, a partir da tecnologia, se “[...] proliferam outros modos de ser e de narrar o que somos: novas definições da vida, dos corpos e das

subjetividades, em sintonia com as mudanças ocorridas no campo tecnocientífico e em todos os fatores que contribuem para alimentá-lo”.

Discursos de inclusão imperam na política da educação brasileira, assim se espalham na malha social constituindo e subjetivando os sujeitos. A tese de Menezes (2011), intitulada *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*, explica que as subjetividades inclusivas são produzidas pela escola, que é vista como uma máquina de normalização a serviço do Estado. O Estado requer que os sujeitos tenham a capacidade de autogestão, autoinvestimento, autoanálise, para que desenvolvam condições de inclusão e permanência no jogo econômico do neoliberalismo. Creio que a produção de subjetividades inclusivas pode ser ambivalente, pois o sujeito é incluído na escola e, ao mesmo tempo, sofre processos de in/exclusão, pois se exige que os sujeitos se reinventem permanentemente. Isso me faz ver que o surdo com implante coclear é também produto das subjetivações inclusivas.

Nesta subseção, trago as narrativas de professores sobre como esses alunos surdos com IC são narrados, chamados, nomeados, classificados. A maioria dos docentes responderam usando a palavra identidade, o que dá a entender que nomear é identificar. Como a escola ainda representa o projeto da Modernidade, o termo identidade ainda persiste nas falas dos professores, porém esse conceito de identidade é ressignificado, visto a partir da diferença. Apresento narrativas de professores que não veem a diferença em termos identitários. Os alunos continuam sendo surdos, pois atendem aos requisitos da norma surda.

Não muda nada, continua tudo do mesmo jeito. Continuam sendo surdos e utilizando a língua de sinais o tempo todo. Essa pessoa continua com a identidade surda, comunica-se através da Libras. É a mesma identidade. [...] É a identidade surda que está ali através da língua de sinais. Não há sequer um aluno que oralize para se comunicar. Todos usam exclusivamente a Libras. Há alguns casos de alunos que fizeram algum acompanhamento com fonoaudiólogos, mas nenhum durou muito tempo. Enfim, todos se comunicam através da língua de sinais (Professora A, Escola Estadual).

Claro que sim, essa pessoa é surda. Na verdade isso depende de como a família aborda esse sujeito (Professora B, Escola Estadual).

Não muda nada, é a mesma coisa... (Professora D, Escola Estadual).

Surdos. Sem dúvida, surdos! (Professor J, Escola Municipal).

Para mim também são surdos. Pois utilizam a língua de sinais naturalmente (Professor I, Escola Municipal).

O IC, em si, é indiferente. Eu não os vejo como implantados, eu os vejo como surdos. Porque eles precisam muito da língua de sinais. [...] [Outro aluno], por exemplo, sempre estudou aqui e, por causa daquela vez que o chamei várias vezes, percebi que o IC não funcionava. Hoje em dia o aparelho externo dele quebrou, então ele não está usando (Professora M, Escola Municipal).

Como professora, não vejo diferença entre os alunos com ou sem IC. Para mim, desde que sinalizem em aula está tudo certo. Até porque vemos a aula, conceitos e conteúdo tudo em Libras. Estão todos em igualdade. Nunca me importei em saber quem tem ou não o IC, para mim não é importante. Inclusive eu até estranhei quando tu me disse que a pesquisa era sobre IC. Eu nem sei quem tem ou não o IC (Professora E, Escola Municipal).

É notável que as narrativas dos professores associam a identidade surda com o uso da língua de sinais, a não oralização, independentemente do uso dos artefatos para ouvir. Woodward (2012, p. 9) afirma que “A identidade é, assim, marcada pela diferença. [...] A diferença é sustentada pela exclusão”. Pergunto: como a diferença pode ser sustentada pela exclusão? Suponho que a exclusão da língua de sinais e a imposição do ouvido artificial alimentam esses movimentos de identidade e diferença, continuamente, assim como a exclusão de um determinado grupo e pertencimento. Mas, como há alunos surdos dessas escolas de surdos que usam o IC e fazem acompanhamento fonoaudiólogo, pergunto aos docentes se há diferença. Seguem as respostas:

Na verdade eu acho que eles pouco escutam, no máximo alguns barulhos, mesmo quando estão com o aparelho externo. Mas eles são surdos. Identidade surda mesmo. [...] Para mim não há diferença, a única coisa que já me relataram é em relação a alguns barulhos que os alunos com IC às vezes incomodam-se, mas fora isso é tudo igual (Professor F, Escola Municipal).

Tenho três alunos que usam IC, mas estão quebrados, até levaram pra arrumar mas demora pra voltar. Eu não percebo muita diferença, porque eles usam Libras igual aos demais alunos, então o implante não tem muita funcionalidade. Alguns gostam muito de oralizar, e solicitam que eu fale a palavra, eles têm essa curiosidade em saber o som da palavra. Sim, conversei com a orientadora sobre como trabalhar com os implantados, mas eu percebi na hora que era normal, porque eles usam Libras, na aula, no cotidiano (Professora P, Escola Privada).

Suponho que as nomeações e identificações são relacionais e podem variar de professor para professor. Nem todos os indivíduos surdos que estão na escola de surdos são identificados da mesma forma.

Uma outra recorrência é o uso do termo ‘estranho’, que aparece na sinalização das duas professoras que apresento na sequência. *Estranho*, esta palavra me remeteu aos textos de Bauman, autor com quem venho dialogando para metaforizar e pensar, numa tentativa de entender que há movimentos fronteiraços na identidade. Bauman (1998, p. 27), ao escrever sobre os estranhos, pondera que são aqueles que

“[...] não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo”. Por ele tratar dos estrangeiros, refugiados, consigo refletir também sobre os sujeitos surdos. O surdo também pode ser considerado um estrangeiro do próprio país, pois sua língua ainda não alcançou legitimamente o mesmo status da língua oral. E ainda, o termo mapa, utilizado por Bauman, remete-me à norma. A seguir, as falas das professoras surdas, quando questionadas sobre a constituição da identidade dos alunos depois de colocar o IC.

Sobre a identidade, o uso da língua, o desenvolvimento cognitivo é muito diverso de criança pra criança. Aconteceu de uma criança aqui que quando chegou aos 10 anos, que por influência da família, orientadores, direção, na reunião de pais, que o desenvolvimento educacional não é notado. Então a criança foi implantada e quando retornou para a escola eu noto uma mudança brusca. Antes se desenvolvia super bem, agora fica muito apático, tem dificuldade de entender as aulas, mesmo repetindo as explicações. É como se o funcionamento do cérebro mudasse após a colocação do implante. Então eu percebo isso, alunos que antes do IC tinham boas notas, boa gramática, e depois de colocar fica disperso. É muito estranho (Professora S, Escola Privada).

Eu tive uma aluna que notei que logo quando ela voltou às aulas após colocar o IC, senti que ela estava um pouco mais devagar. Achei estranho! Não parecia a mesma, estava diferente. Acho que ela não estava acostumada com sons ao redor dela. Ela sinalizava mais devagar e parecia estar sempre com uma cara de assustada. Sendo que antes ela sempre era mais extrovertida, mais comunicativa. Mas depois de um tempo parece que ela foi se adaptando e voltou a ser do jeito que era. Porém isso não foi rápido, ela passou um bom tempo com aquela expressão de assustada. Outra coisa é que essa menina achava que entendia todos os sons. Ela achava que aquilo que ela escutava era o que os ouvintes ouviam. Claro que em parte isso acontecia porque a menina tinha apenas sete anos de idade. Não entendia muito bem o que significava aquilo que ela estava ouvindo. Com o tempo ela entendeu melhor que aquilo não era a mesma coisa que os ouvintes escutavam (Professora A, Escola Estadual).

A percepção da professora é de que a criança, antes da cirurgia, era extrovertida e se comunicava normalmente, e o comportamento se tornou diferente após colocar o IC. Nesse sentido, o IC causou efeitos, pois a aluna passou a ouvir: é como se nascesse de novo, tendo que aprender a decifrar os significados que os sons produzem. A criança, que antes era surda, ficou transitando entre ser surda e ouvir; todavia, com o tempo, percebeu que não se igualava aos ouvintes. Ainda nessa questão de transitar, narrativas posteriores mostram olhares docentes sobre as situações de fronteiras identitárias e/ou hibridizadas, pelas quais alguns alunos passam.

Eu não percebo nenhuma diferença. Teve um caso aqui de um aluno que, junto da mãe, ia a Porto Alegre uma ou duas vezes por mês para acompanhamento clínico, mas era muito complicado de cuidar do aparelho. Me disseram que era muito difícil para esse aluno. Se o surdo já tem a sua identidade construída, ouvir um pouco não faz com que isso mude. O que

acontece é que a família, por acreditar que o IC faz ouvir tudo, insiste no uso do aparelho e acaba causando um pouco de dúvida do ponto de vista identitário. Nisso, essa pessoa com IC pode se encontrar um pouco perdida entre identidade surda e ouvinte. Atualmente tenho dois alunos com IC e que se identificam como surdos e adoram a nossa escola (Professor F, Escola Municipal).

Alguns desses alunos conseguem passar por um processo de transformação e encontrar-se com a identidade surda, enquanto outros sentem-se como se estivessem na fronteira entre a identidade surda e ouvinte. Esses que se orgulham de ser surdo e levantam a bandeira da identidade surda reclamam que tem de colocar o aparelho externo ao voltar para casa. Então talvez esses ainda não tenham se identificado por inteiro, pois ficam alternando entre usar, ou não, o aparelho externo. Com o passar do tempo e a participação da família em cursos de Libras e outras atividades, eles passam a entender o significado da identidade surda, mas mesmo assim, fica um resquício, é como se houvesse um por cento de incerteza, ainda que a criança tenha fluência em língua de sinais (Professora L, Escola Municipal).

Tem uma aluna aqui que ficou surda só depois dos nove anos de idade, então hoje ela ainda utiliza muito a fala oral. E por mais que no início ela não gostasse de se comunicar em língua de sinais, hoje ela já sinaliza bastante. Ela entende que aquilo é importante para o futuro dela. Outra coisa que percebi nessa menina é que ela tem, cada vez mais, utilizado menos a língua oral. Ela está no processo de mudar de língua, isso é perceptível. É importante que ela aceite a língua de sinais. Ela nunca voltará a ouvir como antes dos nove anos, ela é uma surda com IC (Professora D, Escola Estadual).

A criança com perda de audição tardia e que passa a incorporar a língua sob uma outra modalidade, que não a oral-auditiva, também se constitui num movimento híbrido, de fronteira. Mas eu questiono a fala da professora D, o que seria esse processo de mudar de língua? Ou seria um processo de adquirir uma outra língua? Tornar-se bilíngue? Os excertos que seguem continuam trazendo a questão identitária, em que os surdos implantados são reconhecidos como surdos, outros como híbridos, e ainda outros como ouvintes.

Olha... Tem vezes que eu vejo a identidade ouvinte em alguns surdos com IC. Por exemplo, tem um aluno que produz a fala oral um pouco melhor, mas não escuta nada. Só agora que ele está começando a sinalizar. Nesse caso, na minha opinião há uma identidade ouvinte nisso (Professora B, Escola Estadual).

O aluno com IC quando entra na escola, chega com uma bagagem da fala oral e até com algum resquício auditivo, e acredito que no começo ele carregue muito uma identidade ouvinte. Porém, depois de um ou dois anos, principalmente por causa dos colegas e professores utilizando a língua de sinais, ele passa a entender melhor quem ele é. O primeiro ano na escola é sempre mais difícil, há uma grande dúvida sobre ser ouvinte ou ser surdo. Aos poucos, e com um tanto de esforço, ele começa a se apropriar da Libras por causa dos colegas surdos (Professora C, Escola Estadual).

Seguindo na linha que aborda a percepção da professora sobre a criança que, mesmo na escola de surdos, evidencia uma identidade ouvinte, pergunto: como fica a questão da criança surda que usa IC e estuda na escola comum? Para essa

discussão, Ferreira (2019), em seu trabalho de conclusão do curso de especialização em Estudos Culturais nos Currículos Escolares Contemporâneos da Educação Básica, investiga as experiências educacionais de uma estudante usuária de IC, em processo de inclusão escolar em uma escola regular da rede privada. Ao longo do trabalho, a autora identificou a aluna como “ouvinte por implante coclear” e/ou “surdo usuário de implante coclear”.

As identificações e formas de nomeação que a comunidade surda e/ou os professores fazem não é compatível com as identificações utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Professora G considera que todos os alunos que estão na escola de surdos são surdos e relata o problema das identificações nas estatísticas oficiais.

Definitivamente surdo. Surdo com IC, com aparelho ou deficiente auditivo, para mim não tem isso. É surdo. Não adianta tentar colocar terminologias diferentes. É surdo e utiliza-se de sua língua, ponto final. O problema é que essas pesquisas do IBGE classificam usuários de aparelho auditivo e IC como ouvintes, assim não temos uma estatística precisa da quantidade de surdos. Apenas afirmam que o número é muito pequeno, mas sabemos que isso não é verdade, pois desconsideram um grande grupo de surdos com IC. [...] Se a pessoa está em escola inclusiva, usa aparelho ou IC, é considerada ouvinte (Professora G, Escola Municipal).

O último censo demográfico do IBGE, realizado em 2010, mostrou que mais de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, ou seja, 5,1% dos 190 milhões de habitantes. Desses, 2 milhões declararam ter “deficiência auditiva severa”, 1,7 milhões têm “grande dificuldade para ouvir” e 344,2 mil são surdos. Outros 7,5 milhões declararam ter “alguma dificuldade auditiva”. Quanto à idade, aproximadamente 1 milhão são crianças ou jovens de até 19 anos, portanto, em idade escolar obrigatória (de 4 a 17 anos). Chamo a atenção ao fato de que os instrumentos utilizados para a coleta de dados não possuem a variável *usuário de língua de sinais*.

Como um dos meus objetivos é analisar representações de alunos surdos usuários de IC, não pude ignorar a fala de uma professora em termos identitários da própria, ela diz ser ouvinte porque escuta. É interessante pensarmos a relação entre ouvir e escutar. Quais são os modos de ser ouvinte, é apenas ouvir e/ou escutar? Ou ambos? Quais seriam os traços, as características que fazem essas diferenciações, trabalhando e criando, representando. A seguir, a observação da professora sobre a “impossibilidade” de saber como o aluno está “entendendo os sons” ou se está usando conscientemente o IC.

Eu tive um aluno que usava o IC. Eu percebia que ele não escutava perfeitamente, isso porque teve um dia em que eu e o monitor tentamos chamá-lo quando ele estava de costas para nós e ele não reagiu. Até estranhamos no início e pensamos que o aparelho externo poderia estar desligado. Tanto eu quanto o monitor achamos engraçado, e só então ele se virou e perguntou o motivo da nossa risada. Dissemos que era porque tentávamos chamá-lo e ele não estava ouvindo. Ele se virou de costas novamente e pediu para que o chamássemos mais uma vez, só que ao invés disso, ficamos em silêncio. Então ele virou-se para nós e disse que dessa vez tinha escutado. É claro que ele não ouviu, pois nenhum de nós o chamou. Aí eu penso se ele escuta ou não, fica difícil dizer. Eu escuto devido ao aparelho auditivo e também porque antes era ouvinte, mas no caso da pessoa que nasce surda e precisa aprender a ouvir, ou seja, identificar o som de um carro, um gato, um carro, um avião um ônibus ou um liquidificador, por exemplo, é diferente (Professora M, Escola Municipal).

Ainda sobre a incerteza de que o aluno esteja ouvindo mesmo com o IC, a seguir o relato da professora ouvinte.

[...] conheci um surdo que praticamente não ouvia, mesmo com gritos e batidas bem altas ele não reagia. Em um outro momento, junto de uma surda com IC, estava no carro junto dela e, mesmo gritando, ela não ouvia. Não sei bem como funcionam as pesquisas para contabilizar a quantidade de IC que realmente funcionam, mas o fato é que nunca encontrei alguém com IC que ouvisse (Professora G, Escola Municipal).

Narrativas diferentes, contrárias ao relato anterior, também foram encontradas. A seguir uma narrativa longa, que traz a história de uma aluna que se tornou surda. Trata-se de uma aluna que era ouvinte, perdeu a audição tardiamente e usa IC. Desse modo, comunica-se oralmente com a família e mesmo assim tem o apoio familiar para com a aquisição e apropriação da língua de sinais. Nesse contexto escolar e familiar, a aluna é surda e bilíngue, consciente das línguas/culturas e identidades surdas, inclusive sua bagagem linguística contém expressões de humor e gírias na Libras, aprendidas na escola de surdos.

Ontem, por causa do aniversário da lei de Libras, um grupo daqui foi visitar a Assembleia Legislativa. Aí um vereador conversou com a [aluna] que estuda aqui faz uns dois anos já, a [aluna] na verdade quando entrou aqui era muito parecida com [outra aluna], menina que comentei há pouco, ou seja, era muito tímida, não conversava com ninguém e não sabia Libras. Hoje, [ela] está muito feliz, conversa com todo mundo e está sempre sinalizando. Retomando o assunto da visita de ontem, o vereador perguntou sobre o aparelho externo [dela]. Ela ficou surda com seis anos, inclusive, semana passada ela teve de fazer outra cirurgia na região do IC devido a algumas complicações. Ela aprendeu a falar em português muito bem em razão da idade da perda auditiva. Enfim, fato é que o vereador perguntou para ela em português VOCÊ SABE FALAR? e ela, orgulhosa, respondeu em Libras olhando pra mim e dizia: por favor, avisa a ele que sou surda do Paraguai, ou seja, me finjo de surda. Eu dava risada disso. Mas a verdade é que ela prefere e faz questão de utilizar a língua de sinais. Ela é muito feliz aqui nesta escola (Professora E, Escola Municipal).

Abro aqui um parêntesis sobre piadas ou expressões humorísticas surdas⁷. Reconheço que algumas expressões são carregadas de estereótipo e/ou estigma, mas não quero deixar de contar que eu mesma já fui chamada de “surda do Paraguai” ou “surda paraguaia”, assim como “falsa ouvinte”. Essa expressão é antiga, mas ainda circula na comunidade surda. Refere-se àqueles surdos que têm habilidades orais e/ou auditivas. Nos encontros surdos-surdos, a expressão funciona como um lembrete para se adequar aos modos/conduitas de ser surdo, no sentido de não precisar usar a oralidade entre surdos usuários da língua de sinais. Essa questão é muito complexa, eu apenas a resumi de acordo com as minhas lembranças e ainda não encontrei palavras para detalhar a complexidade desse modo de viver. Na sequência da entrevista, quando a professora revelou esse detalhe em específico de a aluna se identificar como “surda do Paraguai”, questionei se ela escutava. A seguir, a resposta:

Sim, escuta! Entende tudo que falam pra ela oralmente, mas ela é feliz mesmo só com a língua de sinais. Lembro que ela chegou aqui na escola abatida e hoje a vejo apaixonada pela escola e sempre muito alegre. Hoje em dia está muito melhor, ela consegue comunicar-se com os surdos e também com a família em casa sem problema algum. As pessoas que perdem audição e fazem uso do IC, em sua maioria, vão comunicar-se oralmente com a família. Porém, é na escola que eles vão realmente ser educados, pois só com a oralização não é possível ter aula. Pessoalmente, claro que a pessoa pode conseguir comunicar-se oralmente, mas imagine em casos como uma palestra, é impossível sem a língua de sinais. No sentido da socialização também é importante destacar que a criança com IC, muitas vezes, fica afastada das crianças ouvintes e não consegue criar laços de amizade, enquanto aqui na escola isso não acontece. A [aluna] por exemplo, quando começou aqui com a gente, chorava muito porque não conseguia adaptar-se, nós a acolhemos com muito carinho, foi um grande desabafo para ela. Passado esse primeiro momento, foi como se uma plantinha estivesse brotando aos poucos e hoje ela cresce como uma flor, é a Libras que possibilitou essa transformação. Eu fico emocionada ao ver essa apropriação da língua de sinais, a construção de sua identidade surda e a mudança que isso causou na vida dela (Professora E, Escola Municipal).

Ao afirmar e reconhecer a diferença entre surdos e ouvintes, surdos e diferentes surdos, é preciso considerar que há, na escola de surdos, alunos que usam e consomem o IC dependendo do momento, para diferentes fins, como, por exemplo, escutar sons, música, conversar com familiares e ouvintes. É curioso observar que há crescentes músicas em sinais, músicas criadas pelos surdos, músicas traduzidas em língua de sinais. Antigamente as músicas traduzidas eram em português sinalizado e dependia-se da audição para transmitir emoção. Hoje há tradutores surdos e ouvintes

⁷ Dissertação e Tese sobre essa temática realizadas na UFRGS, vide: *Ciberhumor nas comunidades surdas*, de Augusto Schallenberger (2010) e *Literatura Surda: análise da circulação de piadas clássicas em Línguas de Sinais*, de Carolina Hessel Silveira (2015).

produzindo traduções mais artísticas e/ou culturais, e isso tem tornado a música interessante para alguns surdos. Acredito que tal fato foi impulsionado pela internet, pois ela fez com que os cliques musicais e outros assuntos de modo geral fossem muito mais compartilhados entre surdos e ouvintes, e talvez alguns surdos tenham começado a se interessar mais, antes eram mais alheios a isso.

Eu vejo que depende de momento e onde estão, sabe? Tem vezes que alguns surdos com IC querem participar de alguma ocasião que tenha música, ou ouvir algum som específico em determinada situação. Diferente da fala oral, que é comumente rejeitada por eles, não é o que eles querem. Eles preferem sempre a Libras. No fim das contas são escolhas que eles fazem, como por exemplo quando eles querem sair para dançar com os amigos, aí eles utilizam o IC. Enquanto em casa, não é necessariamente preciso. São escolhas por aquilo que lhes trazem prazer, evitando barulhos ruins, por exemplo (Professora D, Escola Estadual).

Eu tenho alguns alunos que oralizam bem e ouvem, uns com implante outros sem, tem uns que oralizam e sinalizam junto, é próprio de cada um, eu não digo pra eles fecharem a boca e usarem só a língua de sinais, pois isso é muito natural deles. Alguns alunos gostam de ouvir, no futuro talvez vão colocar IC, outros colocaram e não gostaram, é variado, mas todos têm uma atenção na Libras, que é o importante, desenvolver essa apropriação da Libras para no futuro poder fazer suas próprias escolhas (Professora R, Escola Privada).

Há diferentes modos de ser, nas relações sociais, na docência. Os professores, através das suas práticas de docência, também são responsáveis pela constituição da identidade dos alunos. Enfatizo que o corpo surdo sofre mais de atravessamentos que os constituem, pois são perpassadas as falas do olhar clínico, os desejos da família, os sinais do olhar surdo e as outras diferentes práticas sociais. Para dar voz à docência, segue a percepção dos professores sobre os alunos em relação à escola e à família,

O que importa é que a família aceite e entenda a identidade surda. Em alguns casos terão fonoaudiólogos e outros profissionais da saúde que dirão para não utilizar língua de sinais. Então quando a família chega aqui na escola pela primeira vez é normal que não se sintam confortáveis, porém eles precisam entender que essa é uma escola como qualquer outra, só que para surdos (Professor F, Escola Municipal).

Eu fiquei sabendo de uma situação muito triste de um surdo que colocou o IC porque a família desprezava a Libras, talvez por preconceito, e queriam que o filho falasse e ouvisse tudo como um ouvinte, mas não é isso que acontece! Tem dois alunos jovens que vejo eles por aqui sempre cabisbaixos e deprimidos, essa situação me deixa muito chateada. Isso é falta de respeito (por parte dos médicos e instituição hospitalar) com a identidade do surdo. A verdade é que o surdo com IC não vai conseguir ouvir tudo, ele nem precisa disso. O problema é que muitas famílias continuam insistindo na oralização, e tudo bem se for feito da forma certa, com o suporte adequado, até porque é algo que pode ajudar na comunicação com os ouvintes em outros ambientes, mas quando isso é feito junto à proibição da Libras, para mim é um pecado! A família descobre que o filho é surdo, faz o IC, trabalha com oralização e não tem problema nenhum nisso desde que não impeça essa criança de aprender a língua de sinais. É isso que eu penso, sabe? (Professora E, Escola Municipal).

Eu vejo que alguns surdos com IC tem alguma dificuldade de aceitação, vejo tristeza e ou incomodados por não conseguirem entender de que forma se comportar. Há um conflito de identidade, pois de um lado há a identidade surda e, do outro, familiares que os fazem comunicar-se em língua oral. Por causa disso, alguns surdos com IC ficam inseguros e incertos sobre quem eles realmente são. Com a família comportam-se da maneira que os pais esperam, mas na escola, utilizando a língua de sinais, é onde eles se sentem livres e alegres. Muito do que conversamos entre nós, professoras, é que fica visível a diferença de comportamento dessas crianças quando estão juntas dos pais. Junto deles, eles ficam quietinhos, e quando estão com os colegas e professores são muito mais extrovertidos, justamente por não precisarem do IC, não são todos, alguns continuam com o aparelho externo. Mas o fato é que quando a criança pode se livrar da obrigação do IC, ela sente a liberdade, entende? A língua de sinais os completa! Isso é a minha perspectiva (Professora D, Escola Estadual).

A professora finaliza com a palavra liberdade, no sentido de livrar-se da obrigação do uso do IC e como possibilidade de uso da língua de sinais. Considera isso como um dos fatores que completa a experiência de ser surda, o que me remete a pensar sobre a ética surda.

A presente abordagem de *O uso dos prazeres* e de *O cuidado de si* fez-se no sentido de perceber como Foucault mostra que outras formas de constituição do indivíduo, em que as práticas de normalização estão totalmente ausentes, dão-se essencialmente no domínio da ética, entendida como relação consigo, na medida de uma preocupação com a estilização da existência e inserida no âmbito daquilo que chama de Cultura de Si (FONSECA, 2011, p. 143, grifos do autor).

Como estamos em constante relação com outros, sempre haverá alguém com desejo de tornar os outros iguais, para que possam ser compreendidos e parte da sociedade de modo genérico. Ao afirmarmos que o sujeito de hoje é resultado das estratégias disciplinares e governamentais, isso nos faz pensar que é possível uma outra constituição, uma constituição diferente. Tal constituição diferenciada, a constituição de si, com base no exercício da liberdade, da não normalização, volta-se para a ética. Quando a constituição se dá pela norma, o indivíduo é impedido de ser ético. Assim, concordo com a narrativa da professora de que ser surdo, sem a norma ouvinte, é ser livre.

Para concluir o assunto sobre como os alunos são representados, narrados em termos identitários, as narrativas docentes mostraram que não há diferença entre esses alunos surdos usuários ou não de IC, embora alguns professores os identifiquem com os traços identitários do momento. Contudo, trago a seguir a fala de um professor, quando diz que há marcas no corpo que chamam a atenção, tanto a língua de sinais quanto o IC são marcadores visíveis de um modo de existir invisível,

mas que produzem visibilidade de lugares diferentes, um a partir da diferença linguística e, o outro, a partir da falta da língua ou não.

Eu acho que a maior diferença não é necessariamente se o aluno tem ou não implante, antes eu até dei o exemplo do aluno que me pedia pra oralizar junto, e era um aluno que não tinha implante, e esse aluno provoca uma mudança na didática, no meu jeito de ensinar. Então não é uma questão de ter ou não implante, mas ter resquícios de audição ou não, isso causa muito mais diferença do que ter ou não implante. Hoje nós temos muitos alunos que possuem o implante, mas não o utilizam, mas se tem um aluno com resquício auditivo, esse sim provoca mudança, quando ele me pede se pode escrever alguma coisa sobre matemática e me entregar, que é uma coisa que eu não estou acostumado. Eu acho que o implante ele tem mais esse impacto por ser muito visual, porque a surdez ela não é explícita, eu olho pra ti e não sei se tu é surda ou não; se utilizar língua de sinais, ok, tenho uma pista... mas só de olhar, essa informação não está explícita, mas, se tem implante, aí sim, essa informação se torna visual. Então acho que o implante tem mais esse efeito por ser uma marca física. Em termos de ambiente acadêmico, acredito que sejam muito mais relevantes questões como o aluno ter resquícios de audição ou não, isso sim influencia a didática, mas o implante, sozinho, não provoca nenhuma mudança prática (Professor N, Escola Privada)

Enfim, apresentei as pluralidades surdas, diferenças que são invisibilizadas pelo instrumento de pesquisa utilizado pelo IBGE, reduzido a meras perguntas sobre as questões auditivas. Ao pensar nos atos administrativos para governar a população, é notável que, quanto menor/menos informativo forem os dados, mais fácil de governar. A invisibilidade surda ainda persiste, de alguma forma, em algum grau, dependendo do contexto em que ocorrem as relações. A invisibilidade pode ocorrer pela falta de conhecimento-educação-acesso nas diferentes malhas de poder/redes. A seguir, apresento relatos sobre os corpos, os indivíduos, os sujeitos surdos (in)visíveis presentes (e/ou ausentes) nas escolas.

3.1.3 “Eu não sabia que ele era surdo/implantado”: (In)visibilidade em questão

Recorrentes são as narrativas de professores da escola de surdos que não sabiam que o aluno era ou não implantado, pois a interação que se dá nas aulas ocorre de forma visual, através do olhar, da comunicação em Libras, da escrita da língua portuguesa e da escrita da língua de sinais.

Entendo invisibilidade como não visível, não ver, não dizer, não falar. A invisibilidade é indizível, o não dito aparece como invisível e, assim, inexistente. A invisibilidade, dependendo do contexto, é perigosa, é exclusão, mas também é possibilidade de descoberta. Entretanto, pode ocorrer o movimento de tornar-se

visível, dizível, conforme ilustram as narrativas docentes sobre a descoberta tardia de que os alunos eram implantados.

Sou formado em biologia, já tenho contato com surdos há uns 5 anos, eu fui professor [de outra escola de surdos] tô há um ano aqui nessa escola, mas eu não percebo diferença entre surdos e implantados no que diz respeito ao aprendizado, na verdade agora que eu descobri que um dos meus alunos do ano passado usa implante, pois eu nunca vi ele com o implante (Professor U, Escola Privada).

Tem vários alunos que depois de anos que a gente descobre que fez o implante, por exemplo teve um aluno que chegou aqui na escola no 6º ano, e só no 9º ano eu percebi que ele tinha uma falha no cabelo, eu achei estranho e perguntei se tinha acontecido alguma coisa, algum machucado, e pra minha surpresa ele me falou que tinha IC, e daí eu descobri que na mesma turma tinha mais três alunos que também tinham o implante mas nunca usaram, então eu acho também que tem vários alunos que fizeram o implante, com o tempo perceberam que não funcionava e acabavam retirando (Professor N, Escola Privada).

Eu também descobri um aluno no ano passado, eu percebi que tinha uma falha e era duro, e daí que eu fui me dar conta que era um implante, mas até então eu não sabia, porque esse aluno nunca tinha usado (Professora O, Escola Privada).

Descobri um aluno agora, porque ele sinaliza normal e não emite som, eu só descobri perguntando (Estagiária, Escola Privada).

A presença da cicatriz dá visibilidade à normalização; não usar mais o IC e nem mencionar sobre o artefato, é uma (in)visibilidade do aparelho. Esses alunos talvez se identifiquem com o grupo de ex-implantados, não agora, porque são crianças e adolescentes, mas com o tempo poderão descobrir que existe uma comunidade ou associação de ex-surdos implantados, ou de surdos ex-implantados⁸.

Pelas experiências dos professores, nos relatos abaixo aparecem os diferentes motivos do não uso do IC, resumidamente: obsolescência, custo elevado para conserto, desistência causada pela alta expectativa dos pais e/ou resistência causada por interpelação das marcas surdas.

Então, eu sou professora de Libras do sexto até o nono ano e trabalho com várias turmas diferentes. Atualmente, todos aqueles sete alunos que possuem o IC não utilizam o aparelho externo. [...] Eles disseram que o aparelho externo estragou, apenas um deles disse que acabou perdendo. E aí nenhum deles usa. O custo é alto para arrumar e por isso os alunos

⁸ Association de Défense des Personnes Implantées Cochleaires France (ADPIC), grupo francês, fechado, localizado no Facebook, criado em 2014, conta com 646 membros, tem a seguinte descrição: Representar surdos ex-implantados em autoridades locais, departamentais e nacionais. Prestar apoio a pessoas que falharam nos IC. Coletar depoimentos de pessoas com IC. Pesquisar e divulgar qualquer informação sobre IC. Refletir sobre os critérios e condições para implantação. Refletir sobre o lugar dos netomistas na sociedade e sua importância para o desenvolvimento da criança surda. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/implantscochleaires/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

acabam deixando o aparelho externo guardado em algum canto em casa até conseguirem o conserto (Professora A, Escola Estadual).

Tem uma aluna dessa estagiária, ela nunca usou aparelho aqui na escola, pois ela colocou quando era bebê, mas a família não tinha dinheiro pra arrumar ou substituir o aparelho, então ela não usa (Professora O, Escola Privada).

Sibilia (2015) (d)escreve e problematiza sobre os homens da atualidade em seu livro, intitulado *O homem pós-orgânico*, ou seja, trabalha com a ideia de pós-humanos, ciborgues, como um misto de natural e artificial, resultado das transformações do presente tecnocientífico. Nesse contexto atual, o natural, ou seja, o corpo propriamente dito, está sendo plasmado com o artificial, modificando o orgânico no sentido de promoção de melhorias para o aumento das potencialidades. Parece que a natureza humana, por si só, sem as redes tecnológicas e cirurgias, não tem sido valorizada. Sobre esse aspecto, a autora afirma que

Esses corpos que hoje proliferam estão permanentemente assombrados pela ameaça da obsolescência, devendo conhecer e gerenciar sem trégua suas probabilidades de adoecer e morrer, bem como as chances de aprimorar seus desempenhos, sua qualidade e sua quantidade de vida. São corpos lançados no turbilhão da atualização constante, intimados a maximizar sua flexibilidade e sua capacidade de reciclagem, em permanente competição com os outros (SIBILIA, 2015, p. 241).

A partir do que ela descreve como os corpos da atualidade, estabeleço uma possível relação com o corpo surdo e seus aparatos tecnológicos. A ameaça da obsolescência programada, a própria alma do negócio, faz-se presente na vida das crianças surdas e seus pais. O IC, além de ter custo alto, requer manutenção e ainda acompanha as atualizações teleinformáticas. O aparelho tem uma influência de mercado, a cada dia a tecnologia é aprimorada e visa a transformação dos corpos, de imediato. Assim, parece não marcar ou alertar aos sujeitos da necessidade de manutenção do que é não-humano. No próximo capítulo, retomo esse assunto através das narrativas docentes que contam sobre as preocupações dos pais dessas crianças no que tange aos custos e necessidade de uso constante. Então, como nem todos conseguem acompanhar a atualização contínua, surge assim um certo tipo de resistência ou desistência, como ilustra a narrativa a seguir:

O que eu percebo é que muitas famílias acham que a criança, logo após o IC, irá ouvir e falar como qualquer outro ouvinte. Esse processo exige a participação dos familiares e muito empenho, então por isso eu acho que eles acabam desistindo (Professora C, Escola Estadual).

Retomo a questão da invisibilidade, em um contexto escolar distinto, no território de ouvintes. A Professora H atua em duas escolas diferentes e acumula experiências diversificadas com alunos surdos com IC, pois trabalha em escola de surdos e em escola comum. A narrativa que segue relata a situação de dois alunos que são irmãos e que estudam em escola comum.

Na escola de ouvintes que trabalho há dois irmãos que tem o IC. Quando perguntei para professora deles sobre eles, ela me disse que eles conseguiam acompanhar a aula normalmente, porém quando falei com eles virados de costas pra nós mostrei que eles não reagiram. O fato é que eles utilizavam apenas a leitura labial. Então, eu penso assim como a [colega], que as escolas inclusivas são ótimas, para outras deficiências. Aqui na escola eu, como professora de português, vejo que é tudo diferente. É outra língua que está em questão. Não posso só pegar o conteúdo que eu utilizava na outra escola e reproduzir isso aqui. É um grande desafio conseguir pensar em estratégias e metodologias correspondentes à escola de surdos. E sobre os alunos com IC na escola de ouvintes, a professora dizia que eles liam e escreviam muito bem, porém o que observei foi que na verdade eles só copiavam o que estava escrito, sem de fato aprenderem alguma coisa. O surdo, mesmo com IC, é diferente do ouvinte. Nunca vai ser igual (Professora H, Escola Municipal).

Pela percepção da professora bilíngue, esses alunos não ouvem e não tiveram um bom desenvolvimento da linguagem, no sentido de compreender e interagir usando a língua como meio de apropriação e reprodução de sentidos. Ao contrário da percepção da professora ouvinte (não bilíngue) da escola comum, esses alunos são “normais”, pois escreviam bem. Diferentes olhares e diferentes perspectivas, referente à educação de surdos, ainda existem de forma paradoxal.

Pelo contexto da escola comum, pode-se inferir que há inclusão de corpo surdo, mas exclusão do ser surdo. Corpo surdo como materialidade do não ouvir, do não ter audição. Ser surdo no sentido de corpo surdo que fala e ouve com a modalidade visuo-espacial como comunicação e vivência. Nesse caso, o IC é visível, porém há surdos invisibilizados. No caso de falar sobre identidades, não é possível afirmar se são “ouvintes por IC” ou se são surdos invisíveis. Parecem estranhos, caminhando na fronteira, à espera de serem vistos e interpelados através da identificação de professores que usam língua de sinais. Para os surdos, o acesso pleno à língua de sinais é um direito humano. Como a professora é bilíngue, ela afirma e reconhece que aquele(s) surdo(s) com IC são diferentes dos ouvintes.

De modo geral, nessa categoria tratei de trazer as questões da invisibilidade, de não saber ou (re)conhecer que o aluno era implantado e/ou surdo. Na escola de surdos, invisibilidade do IC e (in)visibilidade da cicatriz. Na escola comum, visibilidade do IC e (in)visibilidade do surdo. Para o IBGE, surdos são invisíveis, porém os

deficientes auditivos são contabilizados e totalizados. O movimento de totalizar é homogeneizante, pois desconsidera as variedades. Parece que no ordenamento da sociedade, ao apagar a diferença, o estranho ou o novo prevalece. E, ao apagar a diferença surda, o surdo implantado surge.

Ao encerrar esta seção, reafirmo a necessidade de reconhecer que os sujeitos surdos são produzidos de diferentes formas, tendo assim diferentes subjetividades. Bauman (1998) afirma que o indivíduo é capaz, em tempos e épocas diversos, de se transformar em diferentes modos de ser no mundo, com inúmeras identidades. A produção do indivíduo/sujeito em uma sociedade variável faz com que a sua subjetividade seja variável, assim o autor nomeia essa variabilidade como um estado de “sujeito líquido”.

Ser surdo diz respeito a fazer parte de uma diversidade e diferença, e os modos de ser/estar surdo também são singulares. Singular porque é próprio da experiência, cada sujeito surdo é único, com suas experiências, com suas constituições, suas subjetividades. Assim, os surdos implantados também têm suas singularidades e isso é mais complexo ainda, uma rede de experiências trazidas pelas transformações tecnológicas e científicas do mundo pós-moderno, que cruzam fronteiras entre carne e metal, são sujeitos líquidos, hibridizados. A seguir, apresento narrativas docentes sobre as práticas educacionais com alunos surdos implantados.

4 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS COM ALUNOS SURDOS USUÁRIOS DE IMPLANTE COCLEAR

Desculpa, fico meio agitada quando falo sobre isso (Professora K, Escola Municipal).

Só queria complementar que em minha aula não há diferença entre os alunos, surdos com IC ou sem, tanto faz, são todos surdos! Todos terão o mesmo tratamento e se tiver alguém que precisa de uma ajudinha a mais para aprender Libras, todos nós ajudamos. Eu queria mesmo é deixar um pedido para que pais ouvintes que tenham um filho surdo, apesar das dificuldades, aceitem a língua de sinais! Por favor, ajude com seus trabalhos de pesquisa a conscientizar cada vez mais sobre a língua de sinais. Por fim, parabéns pelo seu trabalho, por mostrar o valor que a Libras tem e como a vida de muita gente melhora e depende disso (Professora E, Escola Municipal).

Início este capítulo com os anseios e pedidos das professoras quando se trata sobre os alunos surdos com IC, e assim surgem as minhas indagações: que lugar ocupa o IC nas práticas de sala de aula? Será que não faz diferença mesmo? Como esses alunos surdos implantados interpelam os professores? O que dizem os professores sobre instruir alunos com IC? O que os professores narram sobre a relação com os pais e/ou responsáveis sobre o aprendizado das crianças? Quais foram ou como são as experiências educacionais com tais surdos implantados?

Tais indagações surgem a partir da aproximação com o material produzido na pesquisa – as narrativas –, mas a proposta deste capítulo é conhecer e problematizar as narrativas dos docentes sobre as experiências educacionais com alunos surdos implantados que têm ocorrido nas escolas pesquisadas.

O que me interessa nessas narrativas de professores são os conhecimentos sobre IC que adquiriram e a (re)ação diante disso, as práticas educativas e a ética ou a consciência docente, além das experiências, pensamentos, opiniões e outras expressões como resultado da vida presente.

4.1 NARRATIVAS SOBRE (IN)FORMAÇÃO E ENSINO

Formação docente, pode-se dizer, é o conjunto de conhecimentos necessários dos professores para a atuação profissional. Há formação ampla e específica, na área da educação, sendo que nesta última inserem-se a educação de surdos e a educação inclusiva. São conhecimentos diferentes, mas complementares. Professores que atuam na escola de surdos têm conhecimentos específicos, já adquiridos em cursos específicos e/ou em constante atualização. Segundo as narrativas docentes,

conhecimentos sobre IC, entretanto, são adquiridos na própria escola, por meio de informações e experiências compartilhadas com colegas, alunos, gestores e pais.

Trago aqui narrativas de professores sobre os conhecimentos adquiridos em relação aos alunos surdos que usam o IC. Nas entrevistas, uma das questões relacionava-se ao conhecimento que os professores têm sobre o IC e sobre os alunos surdos que o utilizam. E ainda sobre o que e como os professores adquiriram esses conhecimentos. E, ao lecionar para esses alunos, o que os professores fazem com os saberes que os constituíram? Entendo que o conhecimento conduz a práticas, resolvi agrupar narrativas que mostram o saber da (in)formação e o saber da prática na docência com suas metodologias de ensino.

Minha formação começa no momento em que vi um cartaz, em uma escola de ouvintes, ofertando curso de pós-graduação na área de ensino para surdos.[...] então achei que seria um curso muito tranquilo, bem fácil. Só que quando comecei, tomei um choque! Entendi que não tinha como comparar a educação dos surdos com a de pessoas com outras deficiências. O surdo tem de ser visto a partir do entendimento de que a diferença se dá na cultura. São pessoas que vivem no mesmo país que nós, porém com uma diferença linguística, identidade e práticas culturais próprias dos surdos. Depois desse pós pude perceber também a diferença na deficiência da minha filha, vi que a necessidade dela era uma enquanto a dos surdos era outra, a da língua. De fato é uma diferença cultural, e isso envolve muitos outros fatores (Professora G, Escola Municipal).

Eu nunca havia dado aula para surdos, então estou ainda mudando minhas práticas e a maneira de ensinar, mas a verdade é que eu aprendo muito com os alunos. Quero reforçar que a única diferença do surdo está na língua, tendo as mesmas capacidades e habilidades que os ouvintes, porém sempre reforçando que surdos e ouvintes não são iguais. Como você, por exemplo, formada e com pós-graduação, o surdo pode tudo. Lembrando que a língua é o que difere, e os ouvintes precisam respeitar isso (Professora H, Escola Municipal).

Saberes transformadores, formação advindas da (in)formação e vice-versa. Docentes também passam por processos de fronteira, através das experiências, ao se deparar com diferentes situações educacionais, contextos, ditos-escritos-práticos, encontros, interpelações e reflexões-ações. A seguir, narrativas de como os professores foram informados sobre o implante coclear e como isso influencia nas práticas educacionais.

Quando entrei aqui na escola eu não conhecia o IC, não sabia nada sobre o tema. Mas a [orientadora educacional] me explicou algumas coisas e os colegas também me ajudaram com algumas dúvidas que eu tinha. [...] conheci uma menina com IC, fiquei muito curiosa para saber como funcionava e ela então me explicou (Professora D, Escola Estadual).

Os pais da aluna com IC conversaram com a (orientadora educacional) em particular e depois com cada um dos professores, tirando dúvidas sobre o IC e seu funcionamento (Professora B, Escola Estadual).

Há uns dez anos, em uma reunião de professores, houve uma conversa sobre se o IC era algo positivo ou não. Como professor de educação física, fiquei preocupado porque existe o risco de que algo bata ou molhe o aparelho. Hoje sei que, com alguns cuidados, é possível o aluno fazer as atividades. O que eu não sei é se o IC realmente é algo positivo, pois na verdade não fará ouvir de fato, não é? Há até um caso aqui na escola de dois irmãos em que um deles possui o IC e o outro não e não há nenhuma diferença entre eles (Professor F, Escola Municipal).

Quando comecei nessa escola, fui informada de que havia uma menina que usava IC, mas ela não era minha aluna. Eu apenas cruzava por ela de vez em quando durante os intervalos (Professora A, Escola Estadual).

Com essas falas, é possível ver que a maioria dos professores adquiriram conhecimentos sobre IC no espaço escolar através da presença desse artefato na vida do aluno surdo. As informações são trazidas pelos pais em conversa com a direção da escola, com os professores, inclusive também com o próprio aluno. Porém, uma professora teve informações sobre o IC no curso de especialização, e nesse curso já mostravam debates sobre o efeito do IC na vida dos surdos.

Durante minha pós debatíamos sobre a urgência que muitos médicos têm em colocar o IC quando nasce uma criança surda, e muito disso se dava porque dizia-se que quanto antes fosse colocado o IC, melhor seria o desenvolvimento da audição. Então, falamos muito sobre as consequências que isso traria para escola de surdos e de que forma se daria a construção de identidade desse indivíduo com IC, aprenderá a ouvir, falar e sinalizar? Tem até o filme norte americano Som e Fúria, que conta um pouco sobre o IC e o aprendizado de língua de sinais juntamente com a oralização, porém o filme mostra a perspectiva da inclusão, sem mencionar as escolas de surdos. Mas a verdade é que o surdo com IC precisa aprender a sinalizar, porque muitos conseguem apenas ouvir sons muito altos, como o de carros e batidas, sem conseguir identificar o som de uma fala por exemplo. Eram essas discussões que tínhamos no curso àquela época. Hoje percebo que, mesmo com o IC, esses indivíduos ainda são surdos, não há diferença alguma. Fico muito preocupada com tudo isso, porque estamos falando de crianças sendo submetidas a cirurgias muito delicadas. Teve uma aluna aqui em que a mãe dela me disse que fizeram a cirurgia do IC, lá em Santa Catarina, e o médico disse que não haveria problema algum. Passado um tempo, a família se mudou para Caxias do Sul e foram a Porto Alegre para alguns testes de audiometria, porém no fim da consulta o médico disse que infelizmente houve um erro na cirurgia que afetou a produção vocal da criança, então mesmo se o IC tivesse realmente funcionado a criança não iria ser capaz de produzir fala oral. É preciso muitas pesquisas para mostrar que resultados o IC está produzindo de fato. Eu acredito que, por mais que tenhamos agora uma redução no número de alunos nas escolas para surdos e até algumas dessas escolas fechando, esse número vai voltar a crescer com o passar do tempo (Professora G, Escola Municipal).

Ao contrário dos outros docentes, essa professora é a única das entrevistadas que adquiriu conhecimento sobre o IC em curso de especialização. Isso me faz pensar que a temática do IC ainda não é abordada nos cursos de formação docente de modo mais amplo. Após a realização do curso e com o longo trabalho de docência, a observação da professora evidencia uma preocupação sobre o efeito do IC na vida

dos surdos, pois ela observou que existe uma inutilidade e riscos cirúrgicos que as crianças correm, bem como a diminuição do número de alunos surdos na escola. Essa professora apresenta uma expectativa de que, com o tempo, o número de alunos surdos matriculados na escola de surdos voltará a crescer, pois tem observado que nem todas as crianças apresentam o sucesso almejado com o uso do IC, fazendo com que alternativas de educação sejam buscadas.

Educadores de surdos, ao tomarem conhecimento de que o IC é um artefato tecnológico que propicia o ouvir, reconhecem que a escola é um espaço para troca de conhecimentos e aprendizagens socialmente produzidos. Então, quanto a isso, a professora B diz que

O papel da escola não é o mesmo dos fonoaudiólogos. Sei que antigamente nas escolas de surdos havia professores que ensinavam a fala oral. Ensinavam, por exemplo, o som de cada letra e os sons delas combinadas. O aluno passava por um processo de repetição. Sei que já teve isso na escola, mas hoje não é mais assim. Minha profissão não envolve ensinar o aluno a fala oral (Professora B, Escola Estadual).

Assim, essa professora reconhece que o trabalho da oralização, como o ensino da fala, pertence ao profissional de saúde e reabilitação, geralmente da área de Fonoaudiologia. É sabido e debatido que o ensino da fala ocorria nas escolas, mas pode ainda ocorrer dependendo dos sujeitos envolvidos e também do interesse dos próprios alunos. Uma vez que a professora disse saber que antigamente havia ensino da fala, trago um pouco de história, que tem como marca a colonização surda, e destaco o quanto isso ainda justifica a continuidade da luta pela educação bilíngue para surdos.

No ano de 1880, na Itália, ocorreu uma conferência internacional de educação de surdos, conhecido como Congresso de Milão⁹. Nessa conferência houve deliberações entre educadores e especialistas para determinar a metodologia adequada para o ensino dos alunos surdos. O uso da língua de sinais na educação de surdos perdeu espaço para a língua oral nas escolas. As pessoas envolvidas eram na maioria ouvintes, e em uma época em que se acreditava que a língua de sinais era inferior para a evolução da linguagem.

O resultado dessa votação teve um impacto negativo para a comunidade surda, pois crianças surdas perderam seu direito linguístico de uso da língua de sinais e

⁹ Documento histórico pode ser conferido em: Atas Congresso de Milão - 1880, Série Histórica - Instituto Nacional de Educação de Surdos 2011 - Volume 2 ISBN: 978-85-63240-02-6.

ficaram à mercê da sociedade, pois a comunicação não era viável. Essa filosofia educacional e/ou método escolhido, conhecido como Oralismo puro, teve duração de 100 anos. Tal método priorizou o modelo clínico, trabalhando com reabilitação oral-auditiva, treinamento da fala e leitura labial, preocupando-se em fazer o sujeito surdo a aprender a falar com e como os ouvintes. Esse acontecimento colonizador pode ser melhor resumido conforme Skliar (2012, p. 7)

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Como muitos surdos não aprenderam a falar, ficaram excluídos dos espaços educacionais, conseqüentemente não aprenderam a ler e escrever. Contudo, a língua de sinais resistia fora da escola, nos encontros informais e nas associações de surdos. Surgiu outro método de escolarização na área da educação de surdos que consistia em usar várias formas de comunicação combinando língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial e outros, mas com peso maior direcionado para a língua oral. Esse método de Comunicação Total não foi aceito pelos surdos, pois trabalha simultaneamente as duas línguas, que são distintas e com estruturas diferentes: a fala e os sinais, conhecido como bimodalismo. Tal método dificulta a aprendizagem pois causa uma confusão gramatical. Exemplifico a seguir começando com uma frase em língua portuguesa oral/escrita: “Eva despertou depois de comer a maçã”.

A frase citada, quando sinalizada de forma bimodal, passa a ter o seguinte significado: Eva - despertou - depois - comeu - maçã. Com isso, dá-se a entender que Eva primeiro despertou e depois comeu a maçã. Por outro lado, em uma metodologia bilíngue, a forma de expressar, considerando a gramática da Libras, é produzida na seguinte sequência de palavras/sinais: “Eva comeu maçã e despertou”. Nesse caso, não é modificada a ideia, o significado, apenas se respeita a sintaxe de uma determinada língua, com base no conteúdo semântico/pragmático, e isso constitui uma metodologia bilíngue.

A metodologia bilíngue é aquela que os surdos preferem, pois funciona com base na língua de sinais como língua de comunicação, interação e instrução, e, a língua portuguesa (ou língua adicional), é ensinada e avaliada como segunda língua,

porém na modalidade escrita. Esse método não privilegia a estrutura da língua oral sobre a língua de sinais. Assim, possibilita um adequado desenvolvimento linguístico e social, além do aprendizado, sendo parte de uma valorosa comunidade com língua e cultura. Sobre a segunda língua, na modalidade oral, ela é possível dependendo das condições do próprio aluno e do contexto familiar, porém é realizada com o apoio do profissional fonoaudiólogo.

No atual momento, a comunidade surda defende a Educação Bilíngue de Surdos no que tange à abertura de novas escolas, classes bilíngues e um currículo surdo. Tal reformulação curricular incorpora pedagogias surdas, pedagogias visuais, literatura surda, línguas de sinais, escrita de sinais etc. No Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, são requeridos espaços educacionais bilíngues próprios para alunos surdos, conforme lemos: “[...] se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado” (BRASIL, 2014, p. 4).

Hoje em dia ainda existem escolas oralistas, e também escolas ditas bilíngues que, no entanto, permanecem enraizadas em práticas de comunicação total, sobretudo em função dos profissionais que atuam nesses espaços. Mas não deixo de questionar a possibilidade de a “nova” comunicação total ganhar força no espaço escolar por causa da presença do IC na vida dos alunos. A presença do bimodalismo ou do português sinalizado têm sido recorrente nas redes sociais, com a participação dos sujeitos surdos implantados ou usuários de IC.

Observam-se ainda as narrativas docentes sobre as experiências no que se referem à formação como professora e quanto ao fato de que, ao chegar na escola, os alunos parecem provocar mudanças nas práticas docentes.

[...] sou formada em letras-português, fiz mestrado em linguística com o enfoque nas questões da surdez, minha pós é em educação inclusiva, aqui na escola minha área é o ensino de língua portuguesa e inglesa, e [...] eu pensava que para os implantados, utilizar a forma oral poderia auxiliar na aprendizagem das palavras, às vezes eles têm alguma dificuldade e até tentam identificar as palavras, mas mesmo escrevendo ou consultando dicionário, não parece surtir efeito. Eu sinto que o aprendizado se dá da mesma forma, para implantados e surdos, talvez em termos de comportamento, construção de identidade, no começo podem existir algumas diferenças, mas uma vez que eles acessam a escola de surdos essa aquisição é igual, acabam nivelando com os alunos surdos. A identidade é de surdo, eu sinto que é igual a de surdo, utilizando a língua de sinais pra se comunicar (Professora V, Escola Privada).

Vim da escola de ouvintes e percebi que eu é que tenho que mudar minhas práticas pedagógicas, não os alunos que têm de adaptar-se, é preciso ver a diferença no outro e ter

consciência de que é outra língua, assim como o português, não tenho como ficar transpondo conteúdo da outra escola para cá, aqui é tudo diferente (Professora H, Escola Municipal).

É visível que os professores que atuam nas escolas de surdos têm conhecimentos sobre a diferença surda, promovendo assim no mínimo as práticas pedagógicas visuais. Há professores antigos e professores novos, com diferentes formações, entretanto, nem todos os docentes são capturados para a formação continuada. Há, ainda, aqueles professores que se transformam por causa do(s) aluno(s), a partir da experiência em aula. Vários deles mencionam que não há diferença entre alunos surdos e alunos surdos implantados, mas eu problematizo e questiono, pois parece faltar uma maneira de olhar para a individualidade dos alunos. A Professora V menciona que há algumas diferenças no aprendizado dos alunos, principalmente no início, em termos de comportamento e construção de identidade. Assim, pergunto e discuto essa questão na próxima subseção: como é ensinar para os alunos surdos que usam o IC, o que muda?

4.1.1 A(s) língua(s) da sala de aula: metodologias utilizadas na educação de alunos surdos implantados

As línguas presentes na sala de aula da escola de surdos são: língua de sinais como língua de instrução, conversação e comunicação; e língua portuguesa oral como segunda língua, língua adicional, na forma escrita. Questionei aos professores se a presença do aluno surdo usuário de IC modificou de alguma forma o jeito de lecionar, quais foram os desafios, as percepções, enfim.

Sobre a forma de ensino, é bem natural, sem grandes diferenças, pois a maioria não emitia sons, outro emitia alguma coisa, mas era mais um grito do que uma palavra estruturada, e mesmo assim, com o tempo essa emissão de som também acabava sumindo e partiam apenas pro uso da Libras, e acontecia naturalmente, então não tinha um jeito diferente, uma didática diferente. A única preocupação mesmo era na hora da educação física, no futebol, eles se baterem, essas coisas, aí tinha a orientação de guardar e cuidar pra não bater a cabeça, mas só isso mesmo. Eu percebo que os usuários de aparelho sim, utilizam muito a língua oral, mas os usuários de implante aqui da escola é igual a surdo. Eu percebo que os que usam aparelho, alguns gostam de oralizar, os de implante não têm essa característica, às vezes até, você olha e pensa que é surdo, porque tiram o aparelho (Professora O, Escola Privada).

Eu creio que, para mim, um desafio é conseguir falar e sinalizar ao mesmo tempo. A família não entende isso e sempre me pedem para falar e sinalizar ao mesmo tempo. Mas eu digo a elas: como? A família não entende. Pra mim, isso é um grande desafio (Professora B, Escola Estadual).

O maior desafio dos professores é explicar sua metodologia para os pais, principalmente para aqueles que nunca tiveram contato com a Libras. Tal contato não é apenas ver a língua de sinais, mas entender o conceito de língua que está atrelado à pessoa surda, como língua humana, como condição de vida. A maioria dos pais é ouvinte e eles são influenciados primeiramente pelos discursos clínicos, por isso não têm um entendimento de que tem filho/filha especial, no sentido da diferença linguística. Quanto à preocupação dos pais e professores em relação à quebra do IC, esse assunto será discutido na subseção *Guardar o IC na mochila*, por meio do relato de vários professores.

Algumas crianças apresentam identidade fronteiriça, portam-se como ouvintes na família e como surdos na escola. A seguir, relato uma observação da professora sobre o depoimento de uma criança ao retornar à escola de surdos depois de passar o final de semana com a família ouvinte.

Toda segunda feira eu dou aula para os alunos do sexto e do sétimo ano. Eu sempre aproveito para perguntar para os alunos o que eles fizeram no fim de semana. Várias vezes os alunos com IC começam a responder em fala oral e eu tenho de pedir para que sinalizem justamente porque os colegas são surdos e, do contrário, não vão entender. Há momentos em que se justificam dizendo que não sabem algum determinado sinal. Depois de aprenderem esse sinal eles recomeçam contando, dessa vez, em Libras (Professora B, Escola Estadual).

Eu particularmente, quando jovem, ficava um mês na Colônia de Férias dos Surdos¹⁰, em Capão da Canoa/RS, espaço no qual a língua era diretamente em sinais, o tempo todo, no dia a dia. Quando voltava para a minha rotina escolar, estranhava ter de usar a língua oral. É como passar por um processo de adaptação, experiências semelhantes a uma mudança de rotina, ou voltar de férias mesmo.

Alguns alunos frequentam sessões de fonoaudiologia para treinar as habilidades auditivas e de fala, e carregam em si esse processo de aprendizado quando transitam em lugares diferentes. Então, podem querer saber como se pronuncia, como é o som de uma determinada palavra e/ou fonema.

Nós aqui na escola nunca estimulamos a fala oral. Nunca pensamos algo como: 'já que esse aluno é surdo com IC, vamos ensinar a fala oral', [...], não é o nosso objetivo. Se ele quer aprender a oralizar, isso é com a família ou com fonoaudiólogos. Não vamos repetir o que era feito no passado e colocar o aluno de costas enquanto são repetidas sílabas incessantemente. Aqui todos os alunos são iguais. O único caso de alguma coisa do tipo é quando um aluno pede para ensinar especificamente como é pronunciada determinada palavra ou som, neste caso não nos negamos a explicar como tal som é produzido e também qual a representação

¹⁰ Disponível em: <http://ssrs.org.br/colonias-de-ferias-dos-surdos/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

escrita deste. Mas nós nunca nos preocupamos em, por causa de alunos com IC, ensinar a fala oral. Como eu disse, a família que procure um fonoaudiólogo ou algo assim (Professora B, Escola Estadual).

Eu sempre digo para os familiares que eu sou professora e que ensino em Libras, mas a família segue o que os médicos disseram e querem que o filho oralize. Alguns alunos aqui da escola fazem atendimento fonoaudiológico fora daqui, e é como a [colega] disse, os alunos querem nos mostrar o que eles aprenderam lá. Nós não vamos desestimular o aluno. A [outra aluna] é uma que nos procura para mostrar o que aprendeu no fonoaudiólogo. Porém, o nosso trabalho é ensinar, e isso sempre é dito às famílias. A preocupação de alguns familiares é de que o aluno, por estar em escola de surdos, não fale nada. Eu, como professora, digo que eles falam em Libras. Se isso é benéfico para o aluno aprender a fala oral, tudo bem. Mas eu não vou pedir para, por exemplo, o aluno repetir 'B-A-L-A' ou 'B-O-L-O'. Deixo isso para o pessoal da fonoaudiologia. Lá eles trabalham com oralização, nós com o português escrito (Professora C, Escola Estadual).

Conforme as professoras, a oralização pode ser utilizada em sala de aula, pois o aluno pode se expressar livremente, da forma que lhe for mais confortável linguisticamente. Entretanto, há uma antiga preocupação dos pais em relação aos ditos médicos e/ou o senso comum, de que os alunos, estando em escolas de surdos, podem ter a língua oral desestimulada ou prejudicada. Os professores destacam que a questão central é o uso da língua de sinais no contexto educacional, independente dos usos que se faz da língua oral fora da escola. Ainda sobre linguagem e línguas de modalidades diferentes, recentes estudos, feitos pelos pesquisadores bilíngues no *Projeto Desenvolvimento Bilíngue Bimodal*, investigaram o processo de aquisição bilíngue bimodal por crianças Kodas¹¹ e por crianças surdas com IC. Pesquisadores concluíram que, nesse processo de aquisição bilíngue, “[...] as diferenças entre as modalidades de línguas não trazem prejuízos para a aquisição de uma língua oral e de uma língua de sinais, mesmo quando ambas estão sendo adquiridas simultaneamente” (QUADROS et al., 2016, p. 20).

Para alguns surdos, as informações sonoras se relacionam com as experiências de cada surdo, que têm suas singularidades de absorver, apropriar os sons auditivamente. Contudo, as informações visuais, com o input linguístico através dos sinais, ou da língua de sinais, possibilitam a ampliação do repertório linguístico, produzindo língua, significando e ressignificando, tornando-se, transformando-se em sujeito de conhecimento linguístico. Por isso, é importante ter contato com a língua de sinais desde a nascença para desenvolver uma base linguística, e assim será mais possível aprender outras línguas. Segundo Quadros et al. (2016), o projeto referido

¹¹ *Kids of deaf adults*, crianças ouvintes filhas de pais surdos.

anteriormente mostra que o acesso irrestrito a uma língua de sinais, desde o nascimento, pode ter colaborado para o aprendizado e desenvolvimento da língua oral. Volto a afirmar que tratar da língua oral na escrita desta Tese não se refere ao seu uso na educação de surdos em uma perspectiva bilíngue, mas colabora com as discussões em diferentes contextos, tais como clínico e social. Nesse sentido, o *Projeto Desenvolvimento Bilíngue Bimodal* afirma que, em comparação com as crianças que tinham acesso irrestrito à língua de sinais, as crianças com IC com acesso restrito apresentaram um desenvolvimento aquém do esperado. Ainda,

[...] sobre os achados dos estudos relacionados às crianças surdas com IC, as crianças surdas com IC e com acesso restrito à Libras, mesmo tendo mais acesso à língua oral, em geral apresentaram melhor desempenho nos testes em Libras. Esse resultado surpreendente sugere que a experiência linguística visual para essas crianças permanece ativada e é um caminho 'natural' para a aquisição da linguagem de forma rápida e efetiva (QUADROS et al., 2016, p. 20).

Os pais, cuja maioria são ouvintes, são conduzidos à área de saúde, onde decidem o destino dos filhos surdos. Em geral, não procuram ou não encontram informações em uma outra rede de discursividade, cuja episteme indique que aquela criança é surda e se comunica melhor em língua de sinais. A partir dos recorrentes discursos médicos de normalização, ou seja, de cura, os pais esperam primeiro a cura para depois estabelecerem uma comunicação com a criança. Esse período de espera pela cura é variado, dependendo da condição social, o que ocasiona o atraso do desenvolvimento da linguagem na criança surda, por simplesmente não haver comunicação de modo espontâneo e mais viável às condições de acesso à língua.

Constato, a partir das entrevistas com professores, que há muitos alunos surdos que chegam à escola com aquisição nula ou tardia da língua de sinais. Professores trabalham redobrado, porque, além de ensinar conteúdos escolares, têm que promover a aquisição da língua de sinais, verificar e levar adiante a apropriação da língua e da comunicação. A seguir, apresento narrativas docentes que tratam sobre a maneira de trabalhar com as línguas.

Tem dois alunos, numa das turmas em que eu realizo meu estágio, que fazem uso do aparelho auditivo, então nesse caso eu uso a língua de sinais e a oral juntas, essa é a forma como eu faço. Sim, às vezes acaba sendo melhor para os dois utilizar a língua oral com a língua de sinais pra eles entenderem (Estagiária, Escola Privada).

Eu organizo minha aula normalmente, sem diferenças. Uma coisa que eu vejo ser diferente é o fato de o aluno entrar aqui na escola sem saber Libras, tendo um longo histórico de oralização. Tem um caso de uma menina que entrou esse ano na escola e ela é muito tímida,

tem vergonha de tentar aprender a língua de sinais e acaba por ficar isolada em muitos momentos. Ela só tenta se comunicar oralizando mesmo, e até tem um resquício de audição antes da perda, talvez por isso ela prefira oralizar. Tem algumas aulas que eu até acabo me esquecendo de sinalizar por causa dela e aí algum aluno tem de me chamar atenção para usar as duas modalidades (Professora E, Escola Municipal).

Duas professoras, ambas usaram duas línguas na aula. Uma professora usou na forma bimodal e a outra professora usou predominantemente a língua oral, porém alunos lembraram a ela de usar os sinais. Ambas as experiências mostraram que essas docentes tinham como objetivo procurar o que é melhor para os alunos entenderem. Mas pergunto o inverso, acontece também de essas professoras quererem ser entendidas? Questionei se era mesmo necessário utilizar-se da modalidade oral para atender alunos, no caso de saber pouco ou nada de Libras.

Eu queria me conectar com essa aluna, e acabei por não perceber que estava apenas falando em português. A (menina), no início quando alguém dizia oi em Libras para ela, demorava para entender e quando o fazia, respondia em português oral. Só que o fato dela começar a entender os sinais, mesmo que não os produza, já era o suficiente para me deixar emocionada e insistir no aprendizado dela. É muito complicado para mim, pois tentar comunicar-se em português oral e língua de sinais ao mesmo tempo não é produtivo, fica muito difícil de pensar. Mas eu tenho que me conectar com ela, então preciso sentar em separado às vezes. O importante é que ela se sinta bem, confortável e menos ansiosa para aprender (Professora E, Escola Municipal).

Comunicar é compartilhar algo, em uma mesma língua, pode-se fazer de longe. Mas quando são dois estranhos, no sentido de um não saber a língua do outro, a comunicação acontece melhor quando há o movimento de proximidade a ponto de se conseguir uma conexão, facilitando assim um pouco o início da comunicação. Isso me remete a pensar no significado da palavra inclusão que proponho: a escola de surdos não é uma escola segregadora, mas é uma escola inclusiva porque inclui, porque soma, porque não exclui. A escola de surdos é uma escola para o povo do olho.

Percebo, a partir da narrativa, que cada professor tem suas estratégias metodológicas/pedagógicas: a professora E, além de usar a Libras, usou também o português oral para se aproximar, até que a aluna aprendesse a língua de sinais e se tornasse independente. A outra professora, além de perguntar ao aluno sobre o que ele havia entendido da aula, oferece ainda ambas as modalidades de língua, enfatizando que isso só ocorre quando o aluno está na fase de aquisição da língua de sinais.

Em relação a minha aula a única coisa que muda é que pergunto ao aluno se ele quer que eu explique o conteúdo novamente oralizando e sinalizando ao mesmo tempo, caso não tenha

entendido da primeira vez; mas isso, normalmente, é quando o aluno ainda é novo na escola. Porque eu sempre explico todo o conteúdo em Libras e recorro à oralização junto da sinalização apenas no caso de o aluno não ter entendido, mas com o passar do tempo a frequência dessa prática vai diminuindo (Professora G, Escola Municipal).

Retomo a questão da metodologia de ensino para surdos e trago um termo que comumente não circula nos Estudos Surdos deste país. O Oralismo, no qual antes estavam centradas as escolas de surdos, agora parece ressurgir em grande parte em salas com ouvintes (educação inclusiva) ou até mesmo com o IC no espaço escolar surdo. Neo-oralismo, termo trazido pelo pesquisador uruguaio Leonardo Peluso, que explica:

El neo-oralismo viene de la mano de la integración (también a veces llamada inclusión educativa) para los sordos. Esta práctica fue de amplia difusión en los años noventa, principalmente a partir de marcos conceptuales importados de España y pretendió eliminar la Educación Especial. La integración supone la asistencia de los alumnos llamados discapacitados a clases comunes, a veces acompañados por una maestra itinerante que los ayuda en la clase. En el caso de los sordos hablamos de neo-oralismo, porque es una postura educativa según la cual los sordos no deben ser educados en relación con la lengua de señas, deben ser educados preferentemente sin contacto con ésta ni con la comunidad sorda. A diferencia del oralismo clásico, que era ingenuo al reunir a los sordos y por lo tanto al habilitar la transmisión implícita de la cultura sorda y la LSU, el modelo integracionista separa a los sordos y se asegura de que no tomen contacto con otros sordos. Se busca así el exterminio de los patrones culturales y lingüísticos de la comunidad sorda. La sordera es vista como una enfermedad a curar, no como una condición normal del cuerpo y una identidad socio-lingüística. A su vez, de la mano de los implantes cocleares, el neo-oralismo se basa en la idea de que, a través de la operación, los sordos se vuelven oyentes (PELUSO; VALLARINO, 2014, p. 213).

Não duvido que as vivências dos surdos são semelhantes no mundo todo. No oralismo, apesar da proibição de os surdos usarem a língua de sinais na escola, esta língua resistia fora da escola em meio a comunidades associativas. Hoje em dia, com as políticas de inclusão, aliadas à cultura que acompanha as tecnociências, paradoxos são criados para com a comunidade surda. Por um lado, o reconhecimento da língua de sinais, com sua formação para docência e tradução. Por outro, ampliam-se as tecnologias de prevenção da surdez e tecnologias assistivas que quebram barreiras. Adultos aprendem língua de sinais obrigatoriamente nos cursos superiores, porém, crianças surdas não têm ainda esse direito linguístico desde o nascimento.

Entendo que o neo-oralismo e a comunicação total caminham juntos por causa das redes discursivas pós-modernas de in/exclusão e tecnologias. Por meio dessas influências globais, que criam novos modos de ser, é visível a existência de alguns surdos, usuários de IC, adultos que passam a se apropriar da língua de sinais de

forma instrumental. Vejo novas sobreposições das línguas de sinais por influência do IC, que induz à oralização, bem como a influência dos avatares vindos dos dicionários on-line. Esse tipo de comunicação contemporânea, bimodal, português sinalizado e/ou sinais aportuguesados, presente nas escolas, constitui uma neocomunicação total?

A metodologia de comunicação total que ocorria no passado foi para atender a norma da sociedade ouvinte, perpassada pela ordem institucional. Agora o movimento do neocomunicação total é diferente, pois ela surge por conta do próprio aluno que usa o IC, ou por conta do pedido dos pais a fim de que o IC e os modos de funcionamento dele estejam em modo ON. A questão da in/exclusão também provoca mudanças na comunicação em sinais, os sinais historicamente criados convencionalmente e culturalmente vistos como “puros” passam a ser misturados, hibridizados. O português e a Libras se fundem, como uma comunicação *express*, não havendo tempo para assimilar as duas línguas separadamente. O status da língua de sinais corre o risco de ser secundário, instrumentalizado. Recentemente presenciei que alguns sujeitos, ao recorrerem a dicionários virtuais, conhecidos como avatares, para se expressarem na língua de sinais, tendem a misturar as línguas. O sujeito queria dizer “Eu tenho direito à acessibilidade”, porém saiu como “Eu tenho certo acessibilidade”. Penso que tais movimentos de in/exclusão influenciam também nos problemas de comunicação.

Continuo nessa linha de discussão sobre os modos de lecionar dos diferentes professores, considerando as línguas envolvidas e as diferentes estratégias metodológicas utilizadas. A professora M justifica a seguir o uso do bimodalismo e se considera ouvinte, pois é usuária de AASI, oralizada. Ela diz: “*Eu sou ouvinte. Minha identidade é de ouvinte. Pois com o meu aparelho eu escuto tudo*”. Já a professora L utiliza até o gesto como estratégia para fazer uma aproximação ou introdução da língua de sinais.

Eu não consigo ficar quieta, ou seja, eu falo oralmente e sinalizo ao mesmo tempo, todo o tempo. Isso porque tem alunos que vieram de escolas de inclusão e não sabem nada de Libras. Então eu escolhi falar oralmente e sinalizar ao mesmo tempo para facilitar o aprendizado dos alunos, até para aprenderem Libras também (Professora M, Escola Municipal).

Não. Continuo ministrando minhas aulas naturalmente em língua de sinais. Claro que quando tenho um aluno que ainda não sabe nada de Libras eu utilizo alguns gestos para tentar construir a comunicação, mas esse é um processo dolorido para o aluno. Eu não sei se essa é uma estratégia positiva, mas eu não quero utilizar a oralização com ele, pois aqui é uma

escola bilíngue e sinalizamos! Apesar disso, não demora para o aluno começar a entender a língua de sinais e participar das aulas. Mesmo que fora da escola ele fale oralmente, depois de um tempo ele passa a utilizar língua de sinais (Professora L, Escola Municipal).

As narrativas até agora apresentadas me fazem questionar sobre a formação e atuação do professor (de) surdos. Penso que os professores necessitam de mais incentivo das secretarias de educação para participarem de eventos relacionados à área da educação surda, para enriquecerem-se com conhecimentos atuais das produções acadêmicas, inclusive produzidas por sujeitos bilíngues. Enfim, a narrativa da Professora H, a seguir, que tem dupla experiência educacional envolvendo as línguas. Conta ela, no contexto da escola comum, a experiência que teve com um aluno usuário de IC, considerado “invisível”.

O meu primeiro contato com surdo com IC foi em uma escola de ouvintes. Aqui na escola eu comecei em abril deste ano mesmo. Ano passado, na escola em que eu trabalhava, tive um aluno que utilizava o IC e que estava perdendo a audição aos poucos. Ele não sabia ler e escrever, e eu acabei por ensinar um pouco de Libras para ele a pedido da diretora. Conforme ele fora aprendendo língua de sinais, ele começou a aprender a ler também! Ele estava fazendo associações de palavras com sinais. Porém, não foi o suficiente para ser aprovado e ele reprovou o terceiro ano. Este ano há outra professora com ele, que não utiliza língua de sinais, e vejo que ele não evoluiu praticamente nada. Eu sou a única professora na outra escola que sabe língua de sinais, nem mesmo no atendimento educacional especializado (AEE) há alguém que saiba Libras. A professora dele até já reclamou para mim que ele não faz nada em aula, mas o problema está na barreira linguística, são línguas diferentes. Eu quero trabalhar com esse aluno. A história dele é complicada, a mãe o abandonou e a tia é quem cuida dele atualmente. Infelizmente ele mora em um bairro muito afastado da escola e não consegue transporte para estudar aqui (Professora H, Escola Municipal).

Esse menino implantado, pelo contexto da escola comum, é um surdo invisível diante da professora, naquele momento. Mas, para a Professora H, o menino é surdo e necessita da língua de sinais, pois ela notou que ele teve aprendizado ao fazer associações entre Libras e português. Isso confirma que o ensino bilíngue proporciona o desenvolvimento da linguagem, por meio de associações e ressignificações, enriquecendo a aprendizagem.

Nesta seção, pontuei (in)formações docentes, o modo de dar aula, as metodologias conforme o conhecimento/formação e experiência. São variadas, pois cada pessoa tem sua maneira de ser docente diante dos acontecimentos. Informações sobre IC vêm de diferentes fontes, do próprio aluno, da direção, dos pais e inclusive do curso de especialização. As metodologias de ensino são múltiplas, dependendo da situação dos alunos quando da aquisição linguística, assim como da solicitação dos ouvintes.

Essas e outras narrativas me levaram a desdobrar outros assuntos, fizeram-me questionar: quantos outros alunos que eram da escola inclusiva migraram para a escola de surdos? Qual foi a motivação? Como tem acontecido as escolhas escolares? Quantos pais resistem em matricular seus filhos/suas filhas nas escolas de surdos? Por que há poucos alunos surdos matriculados nessas escolas? Como e quais são os movimentos políticos educacionais deste Estado? Esta discussão se trata mais dos poderes, ou seja, os (e)feitos, e problematizo-os a seguir junto com as falas desses educadores.

4.2 OS (E)FEITOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA VIDA DOS ALUNOS SURDOS

Abro esta seção com a palavra (e)feitos, uma junção de feitos e suas consequências. Como a política educacional contemporânea tem impactado na vida dos surdos? Pensando no cenário contemporâneo, pós-moderno, democrático e autoritário, tudo se mistura, nada se conclui e está em constante in/exclusão. Apresento uma história narrada pela professora C sobre a trajetória de uma menina que esteve em diferentes escolas. O que me chamou muito a atenção nesta história da menina é a longa linha do tempo, quase uma década tentando ser ou ter uma vida “normal”.

Lá por 2009, quando eu era professora do primeiro e do segundo ano. Ainda havia uma escola da prefeitura de inclusão nesta cidade. A menina estudava nessa escola, e a professora dela queria que os familiares conhecessem a nossa escola. Ela tinha uns oito anos, estava no primeiro ano e naquela época ela já usava o IC. Então essa professora explicou para a menina que havia uma escola que ensinava língua de sinais. Então eu e a professora fomos até a escola inclusiva e narramos um conto em Libras para os alunos. Eu pude notar que a menina olhava encantada durante o conto, é como se os olhos dela estivessem brilhando! A diretora havia me dito que tentou conversar com a família sobre a importância da língua de sinais e da escola de surdos, mas a família sempre rejeitou.

O tempo passou, e então em 2017 a família dessa menina a matriculou aqui na escola, isso porque eles perceberam que a menina não aprendia nada na escola inclusiva. Então só depois de anos e anos que a família entendeu a necessidade da língua de sinais. Não há problema em colocar o IC desde que seja feito o acompanhamento de um fonoaudiólogo e o uso da língua de sinais, juntos, como complemento. Não ficar só optando por uma modalidade de comunicação. Atualmente o desenvolvimento dela tem sido ótimo. Só fico com pena de ver o atraso que tanto tempo perdido lhe causou. Enfim, essa é minha opinião (Professora C, Escola Estadual).

Com essa narrativa histórica é possível olharmos e discutirmos sobre o efeito das políticas em relação às escolhas escolares/educacionais. A percepção da

professora sobre o brilho no olhar da criança ao ver a língua de sinais, além de toda a narrativa, remete-me a pensar na interpelação que ocorre quando há encontro. A interpelação é também uma identificação e, assim como a representação, é cambiante, é múltipla, é variável. A interpelação sentida pela criança não é a mesma sentida pelos pais e/ou professores.

Há várias histórias, porém poucas são registradas, de sujeitos surdos que, não tendo sucesso na escola inclusiva, passam a transitar para outro espaço, olhando para o mapa e apontando para a escola de surdos como uma última tentativa para alcançar a ponte do sucesso educacional. São escolhas influenciadas pelos conhecimentos e suas disponibilidades e/ou possibilidades. Escolher escolas é responsabilidade dos pais, porém ofertar escolas é fruto da ação política com seus interesses econômicos. Quanto da (in)formação sobre pessoas surdas é vinda da Educação? Questiono ainda: existe uma comunicação inteligível entre educação e política? Será que precisam do implante? A seguir, pontuo questões que tratam sobre os deslocamentos escolares e os (im)procedimentos educacionais, ou seja, o funcionamento ou não das políticas educacionais.

4.2.1 Deslocar, buscar territórios: a escola inclusiva e a escola de surdos

Nesta subseção trago recorrências de narrativas docentes sobre os movimentos escolares: a saída e entrada dos alunos, a preocupação com a redução do número de alunos matriculados nessas escolas de surdos, assim como o ingresso tardio dos surdos implantados vindos da escola comum. Um dos efeitos da política de inclusão é fazer com que os pais optem por uma escola a partir de uma visão da “normalidade”.

O problema é que muitas vezes os familiares cedem à pressão de médicos e fonoaudiólogos, eu respeito isso, mas isso acaba fazendo com que os alunos fiquem nas escolas inclusivas (Professor I, Escola Municipal).

A família sabe que aqui é uma escola de surdos e que se usa língua de sinais, mas percebi que eles ainda enxergam a Libras a partir de uma visão preconceituosa. O que eles queriam é que sua filha conseguisse comunicar-se na língua deles, oralizando-a. [...] depois veio conversar comigo, percebeu que nas escolas em que a aluna passou, de ouvintes, a situação era muito ruim, viam ela cada vez mais isolada e deprimida, sem ter amigos (Professora E, Escola Municipal).

Isso acontece porque a escola inclusiva limita muito o desenvolvimento desses alunos. Lá eles não conseguem evoluir, por isso acabam vindo para cá. Enquanto aqui, a partir do uso da língua de sinais, eles conseguem ter desempenhos muito melhores (Professora A, Escola Estadual).

O professor I, que é surdo, ao dizer que esses movimentos dos pais obedeceram às ordens médicas, sublinha as consequências educacionais de quando essas crianças surdas entra(ra)m tardiamente para a escola de surdos, só depois que passam pelo insucesso na escola inclusiva ou comum. Esse acontecimento não resulta, em geral, da escolha dos pais, pois não são fornecidos aos pais conhecimentos para além da medicina e das implicações linguísticas e educacionais para os surdos. Geralmente, pais são informados de que, após a colocação do IC, o filho ou a filha conseguirá ouvir. Além disso, a criança implantada deve seguir a recomendação médica de fazer a terapia auditiva para aprimorar as habilidades orais-auditivas. Existem profissionais da área de saúde que recomendam evitar as escolas de surdos e encaminhar a criança para a escola “normal”, onde há mais contato com a língua oral. Porém, não se leva em consideração que nem todas as crianças conseguem atingir essa meta de sucesso no ouvir.

Quando as famílias chegam na escola, com crianças entre 6 a 9 anos de idade, os pais e mães me falam que estão procurando a escola só agora, pois lá no hospital é dito para eles não procurarem a escola de surdos, que não podia utilizar Libras pois poderia atrapalhar a oralização, e aí quando percebem que não deu certo, que a criança não conseguiu oralizar, aí resolvem tentar a Libras, como uma segunda opção. Muitas famílias me falam isso, dizem que não podiam procurar a escola, porque os médicos e as fonoaudiólogas diziam pra não usar língua de sinais, e que primeiro eles deveriam tentar a oralização, leitura labial, e depois, se não obter sucesso, aí sim, pode tentar procurar a escola [aqui], então isso é um discurso muito presente, se é verdade eu não sei, mas é muito frequente (Orientadora Educacional, Escola Privada).

Depois que a criança coloca o IC, o contato com o médico é reduzido, a criança passa a ter mais contato com os fonoaudiólogos para uma reabilitação de fala, porém nem todas as crianças possuem o mesmo padrão de frequência nesse tipo de atendimento. Quem convive com a criança cotidianamente são os pais e os professores.

O IC possibilita a condição do ouvir, mas não restaura a audição. A condição auditiva das crianças que recém colocaram o IC não é igual a de ouvintes, e por isso algumas crianças não apresentam o desenvolvimento desejável de aprendizagem na escola comum. Essa dificuldade é compreensível, visto que a aquisição e compreensão da língua oral não ocorre de forma natural, como se dá com os demais

ouvintes. A escola comum, mesmo sendo inclusiva, tem suas práticas pedagógicas limitadas, uma vez que nem todos os professores têm conhecimentos sobre a questão da língua/linguagem, cultura surda e língua de sinais para assim efetivar a inclusão. Então, dependendo das escolas e dos profissionais envolvidos, os pais percebem o insucesso educacional e emocional dos filhos, e procuram outra opção, ainda que tardiamente, para recuperar o problema da aquisição da linguagem, narrada por mais uma professora/escola:

Eu sinto que muitos deles tiveram uma grande perda durante o período de aquisição da linguagem, pois foi aqui que eles começaram a utilizar a língua de sinais. Até porque a maioria deles estudaram primeiro em uma escola de inclusão. Por exemplo, já vi um caso de um surdo aqui que não sabia o seu próprio nome e outro de um surdo no ensino médio com pouquíssimo conhecimento geral e mal sabia ler. Acontece de algumas escolas nos ligar para saber como atender da melhor forma o aluno surdo e nisso nós formamos parcerias. Por exemplo, o município de [...] contrata uma van para que o aluno possa vir até a nossa escola. Há um aluno que, apesar de não ter o IC, escuta um pouco. Nós até já perguntamos para ele se ele gostaria de voltar para escola de inclusão e, imediatamente, ele disse que não queria de maneira alguma. Lembro de quando a [aluna] visitou a escola pela primeira vez e sua mãe perguntou se ela gostaria de começar naquela escola na outra semana, e de prontidão a menina responde que queria se matricular e começar naquele dia mesmo! É que o ensino aqui é diferente, em geral as pessoas não conhecem a língua de sinais e não sabem como é o funcionamento de uma escola de surdos, ou o que é uma escola bilíngue (Professora G, Escola Municipal).

O número de escolas para surdos é bastante reduzido ou quase nulo, comparativamente ao número de municípios que temos no estado do RS: são 497 cidades e 13 escolas de surdos. A “nulidade” parece ser causada pela força das políticas de inclusão, ainda mais com o sistema audista, que sustenta esses movimentos de homogeneização. Percebe-se a não aceitação do ato de dialogar e problematizar as questões sobre a surdez junto com especialistas e o povo surdo, a não aceitação do sujeito surdo, daquele que usa as mãos e a visão para se comunicar. Além disso, há falta de consideração e valorização das vidas surdas como cidadãos. A manutenção dessas 13 escolas que ainda existem só foi possível por causa das lutas das comunidades surdas. A ameaça do fechamento dessas escolas ainda é recorrente e, no momento, com mais força, em razão do número reduzido de matrículas de alunos surdos, resultante dos discursos da inclusão aliados a questões financeiras.

Sabe, é muito difícil os familiares aceitarem que seu filho é surdo... Eu dou aula em outra escola, que é de ouvintes, e há uma menina que teve perda de audição, mas a família resiste em trazê-la aqui. O pai dela até veio aqui na escola e pareceu ter gostado, só que por resistência da mãe ela não se transferiu para cá. Isso é preocupante porque há cada vez

menos alunos aqui na escola. Faltam políticas públicas aqui e sobram políticas de incentivo às escolas de inclusão. [...] Tem pais que pensam que é apenas colocar o IC que a criança vai ouvir normalmente, porém há um processo denso e lento para aprender a oralizar e ouvir. E, querendo ou não, a pessoa com o IC jamais será ouvinte, é preciso mais conscientização (Professor F, Escola Municipal).

Ao dizer que “faltam políticas públicas aqui e sobram políticas de incentivo às escolas de inclusão”, o professor se refere ao fato de que não há ampliação de escolas bilíngues para surdos; em contrapartida, a rede de escolas inclusivas tem se fortalecido, juntamente com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme o Relatório final da pesquisa *Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue* (2018), realizada pelo GIPES para o Edital Universal 2014 / CNPq, pesquisa coordenada por Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2014, p. 13):

O levantamento do número de alunos surdos matriculados em escolas específicas para surdos – ou seja, em treze escolas de surdos do estado do Rio Grande do Sul, de 2011 a 2016 – mostrou que em 2011 foram 794 matrículas nas treze escolas investigadas; no entanto esse número foi diminuindo e percebe-se que, no ano de 2016, o número de alunos matriculados caiu para 674.

Após esses levantamentos numéricos de redução de matrículas ano após ano, as autoras ainda perguntam: “[...] onde estão as crianças surdas, na fase de educação infantil, um momento de importância reconhecida para aquisição e desenvolvimento linguístico?” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2014, p. 17). Assim como reconhecem que

[...] a média no número de matrículas nas escolas específicas para surdos, vem sofrendo um decréscimo nos últimos anos. Ao nos depararmos com essa realidade, nos questionamos quais as razões que fazem com que isso ocorra. Como respostas para essa pergunta, temos algumas suspeitas. Uma delas corresponde às políticas de inclusão, onde essas tratam de incluir todos os estudantes em redes regulares de ensino, acarretando a diminuição dos espaços específicos de aprendizagem – escolas específicas para os alunos surdos. Há por parte dos gestores das políticas educacionais um maciço empreendimento no sentido de tornar todos, independente de suas diferenças, incluídos nos espaços escolares pelo bem de todos e de cada um (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2014, p. 21).

Não tenho dúvidas de que as considerações dessas pesquisas sobre a redução do número de alunos matriculados nas escolas de surdos é resultante dos efeitos dos discursos de inclusão. No entanto, gostaria de complementar que o implante coclear é também uma das causas que move o sujeito surdo para a escola comum. Dependendo dos discursos de quem constitui os usuários de IC, em alguns contextos,

o artefato torna invisível os corpos surdos, tornando-os ou denominando esses sujeitos como “ouvintes”.

4.2.2 (Im)procedimentos Educacionais

Nesta subseção trago narrativas evidenciando outros (e)feitos da política educacional, fatores que não dependem só dos pais, mas que envolvem a administração pública.

Tem o fato de os alunos que moram em bairros afastados da nossa escola não terem condições de locomover-se até a escola. É de responsabilidade da Secretaria da Educação o cuidado sobre essa questão. Quem sabe se a escola de surdos fosse mais centralizada? (Professor I, Escola Municipal).

A prefeitura é quem arca com esses valores de transporte, então a estratégia adotada foi manter o aluno na escola inclusiva. Então para ter aulas aqui, a família teria que arcar com as despesas do transporte (Professora G, Escola Municipal).

A fragilidade da epistemologia surda nesta sociedade, fazendo a escola de surdos ser a “última” opção, é consequência da inexistência de políticas públicas próprias da educação de surdos, ou seja, as políticas de incentivo às escolas de inclusão são valorizadas. Além de as crianças dependerem dos pais para a escolha da escola e realização da matrícula, há outros casos que provocam impedimentos ou dificuldades ao acesso às escolas de surdos, tais como falta de apoio das prefeituras, problemas de transporte, despesas às quais os pais não têm condições de pagar. Ainda sobre a questão do transporte, é possível pensar na falta de integração das políticas de inclusão e na gestão dessas políticas. A seguir, a professora G conta sobre a reunião com a Secretaria da Saúde na cidade vizinha:

Na minha cidade, houve uma reunião de pais e familiares com a Secretaria da Educação para explicar aos pais e garantir que o aluno surdo que não quiser continuar na escola de surdos pode voltar à escola de inclusão. Alguns pais aceitaram a medida, e o que aconteceu foi que todos os alunos que se matricularam aqui na escola não quiseram voltar para escolas inclusivas. Muitos familiares queriam que os alunos fossem a [escola de surdos] pela manhã e à escola inclusiva pela tarde, porém a Secretaria da Educação veta a matrícula em duas escolas, então os pais têm de decidir entre a escola inclusiva e a escola de surdos. Todos os alunos, até os mais desconfiados, que entraram aqui, não voltaram para escola inclusiva. Mas foi preciso uma reunião com os pais e com a Secretaria da Educação para garantir que se em três meses o aluno poderia decidir voltar para a escola inclusiva sem problemas burocráticos, felizmente todos continuaram aqui (Professora G, Escola Municipal).

Ainda sobre as escolhas, na minha pesquisa de mestrado pontuei sobre como os pais e professores não têm tanto poder de escolha, muitas vezes são capturados, influenciados e conduzidos a caminho da normalização maior. Como os familiares são impedidos pela prefeitura de matricular seus filhos em duas escolas diferentes, acabam induzidos a fazer a matrícula dos filhos na escola mais perto de suas casas. Pergunto: por que não liberar que o surdo seja matriculado em ambas as escolas, no sentido de educação complementar/suplementar, possibilitando assim o acesso com o objetivo de proporcionar diferentes experiências escolares a fim de ver em qual delas ele se adapta melhor? Na escola de ouvintes, ou seja, a escola “inclusiva”, não há a especificidade surda, ou seja, essa escola inclui a pessoa surda, mas a encaixando no sistema audista. Já a escola de surdos é específica para surdos.

As escolas, obedecendo o imperativo da inclusão, abrem as portas para “todas” as pessoas com deficiência. A seguir, apresento o questionamento e reflexão da professora H sobre como trabalhar com a inclusão de todos os alunos de diferentes condições numa mesma sala. Como atender variados alunos ao mesmo tempo, sendo que cada aluno tem suas necessidades de adaptação pedagógica? O aluno surdo está recebendo escolarização adequada?

A prefeitura desta cidade precisa ver que há muitos alunos surdos em escolas de inclusão, como o professor vai atender trinta, trinta e cinco alunos, mais os alunos com autismo, síndrome de down e outras e também o aluno surdo? O professor vai enlouquecer. Pois veja bem, tem de preparar materiais para um, para outro e também para o grupo. Uma turma e cinco metodologias diferentes para apenas um professor. É horrível isso (Professora H, Escola Municipal).

Pelo que a professora H narrou, pode acontecer de o professor não dar conta de educar a todos os alunos com a mesma eficiência, lançando assim um movimento de educação in/exclusiva. Em meu entendimento, pode acontecer de o corpo/sujeito surdo estar na sala de aula e a língua de sinais estar ausente. Ou ainda, pode haver alguma presença da especificidade surda, porém não completa, devido à metodologia fragmentada e dividida com outros alunos da maioria. São várias as questões da invisibilidade surda pelo olhar político, tanto no corpo quanto no conhecimento, o que traz como consequência o olhar audista, aquele que ignora a questão da diferença linguística e cultural e segundo o qual o surdo é considerado um deficiente. A seguir, o complemento da professora que percebeu mudanças no que se refere à quantidade de alunos surdos.

Durante meu estágio do curso de letras Libras vi que havia, mais ou menos, trinta alunos surdos em escolas de surdos. Se perguntar hoje, vão dizer que tem menos, que são pouquíssimos ou que não mais tantos surdos. Mas eles estão aí, tem surdos sim. Como que há pouco tempo havia vários e agora simplesmente não tem mais? Essas pessoas sumiram? O censo não mostra, mas a verdade é que há muitos surdos em escolas inclusivas (Professora H, Escola Municipal).

Surdos que estão nas escolas inclusivas, talvez (in)visíveis, estariam eles usufruindo dos direitos de aprender? Os professores entrevistados têm essas preocupações com a questão da vida dos surdos, pois trabalham na escola e acompanham as mudanças com o decorrer dos anos. Lanço as sugestões desses docentes sobre o que seria uma possível solução, várias vezes ignorada nas articulações políticas.

Bom que seja uma escolha ao invés de obrigação ir para escolas inclusivas. [...] caso a família queira colocar seu filho em uma escola de surdos, independentemente da distância, ela tem de colocar essa criança aqui. Em cidades pequenas, ao invés de mandar todo mundo para escola inclusiva, seria melhor reunir esses alunos surdos e trabalhar com eles em conjunto em uma mesma sala. Muitos dizem que não querem que os filhos estudem aqui devido à distância, porém, há pouco tempo cerca de cinquenta por cento dos alunos daqui não moravam nesta cidade e era justamente estes cinquenta por cento que nunca faltavam às aulas, enquanto o pessoal que mora aqui, frequentemente faltava. E o motivo de não faltarem é justamente porque a escola é o lugar onde eles conseguem comunicar-se, não importando o fato de a escola ser muito longe. Alguns demoram uma hora e meia ou duas horas para chegar até aqui, mas não abrem mão de vir! Pois aqui eles se identificam com os outros e podem sinalizar livremente. Isso deveria ser um direito. Essa obrigação de ter de matricular o aluno perto de casa se dá pelo fato de que os surdos estão na mesma categoria que qualquer outra deficiência, mas o surdo precisa de sua primeira língua, ele precisa estudar em uma escola que fale sua própria língua! É isso que eu queria acrescentar. Infelizmente isso tudo é devido à atual política de inclusão (Professor J, Escola Municipal).

A Secretaria de Educação deveria indicar a escola de surdos para os alunos surdos, mesmo com IC. Além disso é preciso explicar aos familiares a importância para o futuro dessas crianças que se construa a identidade surda desde cedo. Até porque, em geral, pouco se aprende na escola inclusiva. A escola de surdos tem de ser o destino final de todos os surdos (Professor I, Escola Municipal).

A classe bilíngue é uma possibilidade de escolarização, em cidades pequenas, pois possibilita que os alunos tenham, além do acesso educacional na sua língua de conforto, pares surdos para convivência com seus colegas surdos, bem como trocas de aprendizados. A comunidade surda enfatiza a criação e manutenção da escola bilíngue, porém no caso das cidades menores, com pouca população surda, a classe bilíngue é uma opção, mas isso não parece ser suficiente. Diante da realidade de muitas crianças surdas terem pais ouvintes, outras atividades socioeducativas acessíveis são necessárias, conforme relato:

As aulas de apenas um turno não é o suficiente para abranger tudo que os alunos precisam. Seria muito interessante se pudéssemos ter aulas em turno integral por aqui também. Esse seria um bom tipo de solução para os problemas daqui. Sobre o IC em si, não sou médico, nem fonoaudiólogo, sou professor, nisso eu sei como posso trabalhar (Professor J, Escola Municipal).

Suponho que a escola integral possibilita aos alunos participarem de várias atividades extracurriculares para enriquecer seu aprendizado, de modo a ampliar conhecimentos que facilitem (sobre)viver melhor na sociedade ouvinte, na qual a barreira de acessibilidade ainda existe. Tal barreira também acontece dentro de casa, da própria família, onde não há uma comunicação inteligível para conversar sobre diversos assuntos. Temáticas alheias ao conteúdo escolar podem ser incluídas nas atividades extracurriculares para esclarecimentos e aumento dos conhecimentos sociais e culturais. As falas desses professores, com orientações e sugestões para a Secretaria da Educação e Secretaria da Saúde, mostram que essas áreas, por mais que tenham articulações em formas de contratos, convênios, investimentos financeiros, parecem ainda carecer de um outro tipo de articulação, ou seja, a necessária articulação com os saberes sobre surdos, a partir de uma epistemologia surda.

Se a falta de ética e/ou falta de consciência surda é resultado da falta de epistemologia surda, aproveito para refletir sobre o epistemicídio, que, em minha tradução bilíngue, significa genocídio da episteme. Acho importante tratar esse assunto para discutir sobre a permanência da luta pelos direitos dos sujeitos surdos, em diversos âmbitos da sociedade.

Epistemicídio, conforme Boaventura de Sousa Santos, significa destruição de formas de conhecimento e culturas que não são assimiladas/aceitas/reconhecidas pela cultura do Ocidente branco. Recontextualizando esse conceito, considero que o epistemicídio surdo começa na sociedade já na educação básica. Na escola, por exemplo, quando estudamos História aprendemos mais sobre países europeus e quase nada sobre os orientais e africanos; aprendemos sobre colonização indígena, negros e escravidão, e não sabemos nada sobre os povos surdos desde a antiguidade. Quando estudamos Artes e Literatura, aprendemos sobre os diversos tipos e assuntos ligados ao universo sonoro, visual, e nada que envolva Cultura Surda. Quando estudamos idiomas, conhecemos línguas estrangeiras, principalmente inglês e espanhol, e não conhecemos a língua de sinais da comunidade surda do próprio

país, nem as línguas indígenas. Fora do contexto escolar, não há uma recorrência de representatividade surda em outras esferas sociais e midiáticas.

Assim, a invisibilização dos conhecimentos sobre a Cultura Surda e tudo o que envolve os Estudos Surdos, como a linguística da língua de sinais, arte surda, literatura surda, história surda, e tudo o mais, pode ser denominada como epistemicídio surdo e/ou audismo epistêmico. Esse movimento de anular conhecimentos surdos é fruto da epistemologia dominante. Djamila Ribeiro (2017, p. 24), assim como outras filósofas, diria que, “[...] quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco”, e complemento que, além de branco, predomina a cultura euro-cristã e ouvinte, ou seja, há uma prevalência dos olhares audistas.

Nas últimas décadas, em contraponto, têm sido recorrentes as novas produções de pesquisas acadêmicas sobre/por pessoas surdas, os conceitos são enriquecidos, abordados, debatidos e ampliados com os trabalhos publicados pelos mestres e doutores surdos e/ou ouvintes bilíngues. Paralelamente, esses movimentos coincidem com outros conceitos como lugar de fala, empoderamento, etc., articulados às pesquisas indígenas, negras, de gêneros e outras minorias. Será que tais “novas” produções de conhecimento ultrapassaram de fato os preconceitos, as resistências, as estigmatizações? Apesar de haver representatividade surda no meio acadêmico, político, social, o audismo institucional e epistêmico ainda é presente, subalternizando o protagonismo surdo.

Pontuando alguns exemplos de movimentos de epistemicídio surdo, há Universidades e Instituições diversas que ainda não fornecem acessibilidade nos processos seletivos para ingresso/acesso e permanência, através de vídeo-prova e tradução e interpretação da língua brasileira de sinais para língua portuguesa e vice-versa. Nas políticas governamentais, quando se trata sobre pessoas surdas, o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, faz uma distinção entre pessoa surda e deficiência auditiva, indicando ambivalência na nomeação dos sujeitos surdos. Porém, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), essa distinção não está presente, ficando reduzida à deficiência auditiva, apenas.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, 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.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva 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, on-line).

Durante 10 anos, Capovilla (2011) desenvolveu uma pesquisa com 9.200 estudantes surdos brasileiros, desde o 1º ano do ensino fundamental até o ensino superior, em 15 estados, comprovando que os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues do que em escolas monolíngues (escolas comuns). A luta da comunidade surda por uma educação de surdos, educação bilíngue, educação própria para surdos está detalhada em documentações valiosas produzidas por instituições e representantes surdos, tais como *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999) e o *Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil* (THOMA et al., 2014). Esse relatório do GT (2014) constituiu o movimento mais recente a ter contado com vários colaboradores e pesquisadores de diferentes universidades. Apesar da portaria emitida pelo MEC, o Grupo de Trabalho formado para a elaboração desse Relatório produziu o documento, disponível na biblioteca da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), para fins de circulação e utilização das pesquisas, entretanto não ainda como um documento oficial do MEC/SECADI.

Após duas décadas de movimento surdo, ainda não há uma política que reconheça e incentive a abertura das escolas bilíngues. No entanto, estou vivenciando um momento histórico, pois, pela primeira vez, o Ministério da Educação conta com uma Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, bem como uma pessoa surda, a diretora Crisiane Nunes Bez Batti, que atua nessa Diretoria.

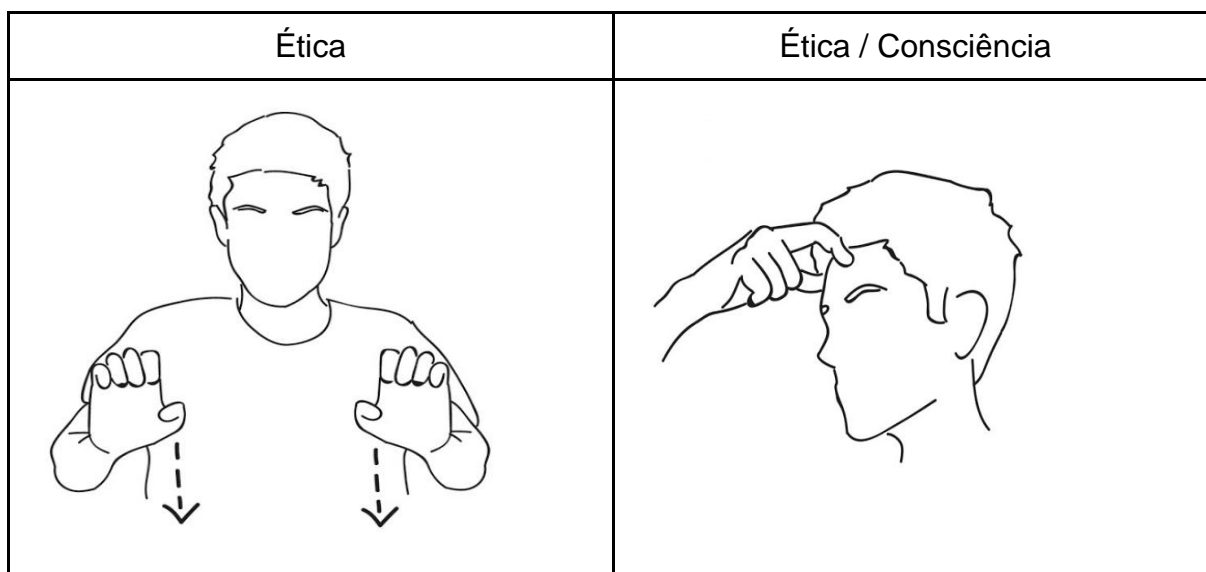
A epistemologia surda provoca uma (r)evolução que propicia maior (re)conhecimento e, por conseguinte, maior aceitação, ou seja, inclusão. Todavia, a presença da episteme surda é ainda tímida na área da educação e saúde, com traços ambivalentes por causa dos discursos dicotômicos entre a abordagem clínica e a diferença social. Cito um trabalho acadêmico, como um dos exemplos de circulação de episteme surda, organizado pelas doutoras surdas Gladis Perlin e Marianne Stumpf, intitulado *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas* (2012), contendo vários artigos escritos por surdos que tratam, entre outros temas, dos

discursos da diferença, da educação e da cultura surda. A episteme surda ainda não se finca em diferentes territórios de saberes como saúde, engenharia, filosofia, ciências, direito, etc. No entanto, a prática de desconsiderar a epistemologia surda é a mesma que desconsiderar o sujeito surdo. Episteme é conhecimento e conhecimento é ciência, conhecimento somado à ciência resulta consciência? Com o epistemicídio, a prática é de exclusão. E a prática de escuta, compreensão, aceitação e incorporação da episteme é ação da inclusão ética?

4.3 ÉTICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: MANIFESTAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Em Libras, uso dois sinais para designar a palavra ética, dependendo do contexto. O primeiro sinal de ética, como mostro na Figura 5, lado esquerdo, é o mais antigo e foi através desse sinal que conheci a palavra ética em português. Aprendi esse significado, tanto na palavra/oral quanto no sinal/manual, na comunidade surda, quando os membros se pronunciavam e discutiam, naquele contexto, sobre a ética dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras. Esse sinal tem mais ligação com as questões de regulamentação profissional e, por coincidência ou considerações (est)éticas, ele é realizado na mesma locação e com o mesmo movimento dos sinais de: comportamento e moral, modificando apenas a configuração de mãos para cada sinal. Nessa dimensão sinalária, os termos ética, moral e comportamento são localizados essencialmente no corpo, especificamente dos ombros para baixo, e apresentam semelhanças articulatórias. Tais famílias de palavras/sinais e significados são ora aproximadas, ora distintas por alguns traços distintivos. Já o outro sinal de ética, conforme a mesma Figura 5, lado direito, apresenta o significado relacionado à ideia de consciência.

Figura 5 – Ética e Consciência



Fonte: Desenho feito por Helenne Sanderson (2020).

Em minhas palavras, carregadas de ambivalências linguísticas, ética, além do sinal que tem relação com o corpo, e do sinal mais recente, produzido no contexto acadêmico educacional e filosófico, tem mais relação com a consciência, assim como ser/estar com ciência. Quais são os (e)feitos da ética? Como são as éticas traduzidas dentro do possível?

Compreendo também a ética como uma questão filosófica que trata sobre a vida, como devemos nos comportar, as virtudes, os valores, os princípios, julgamentos do que é certo e errado, bem e mal, direito e deveres e outros. Como vivemos em uma sociedade na condição de cidadãos, as decisões éticas, tanto no social quanto no profissional, são carregadas de (traços) da moralidade. No dicionário foucaultiano, o termo ética faz referência à relação do sujeito para consigo mesmo, “é um éthos, isto é, uma maneira de ser e de conduzir-se” (CASTRO, 2009, p. 157). Assim, nesta seção, trago narrativas que mostram as manifestações éticas na prática docente, no contexto da educação de surdos, ou seja, uma amostra da consciência (de si) no modo de fazer a docência em tal âmbito.

Trabalhei em escola de ouvintes durante muitos anos e atualmente estou há um ano aqui na escola, além disso também atuo como intérprete de Libras. Foi uma surpresa para mim quando me falaram que havia surdos com IC aqui, pois sempre ouvi falar de alunos com IC em escolas de inclusão. Desde o ano passado eu percebi que muitos desses alunos surdos com IC sofrem com atraso de aprendizado porque o aparelho causa muitos incômodos, ansiedades e até dores de cabeça. Eu perguntava pro aluno: qual o problema? O que você tem? E ele, tremendo de ansiedade, não conseguia explicar o que estava acontecendo. E isso aconteceu com um menino mais novo que não teve a aquisição de linguagem esperada tanto

em língua de sinais quanto em língua oral. Antes de vir para cá ele estudou em escola de ouvintes e a comunicação em casa era muito fraca.

Eu olho para alguns desses alunos e parece que eles praticamente não adquiriram linguagem alguma. Tivemos dois alunos com IC ano passado que chegaram sem saber ao menos uma única palavra ou sinal [...] e estavam sempre muito ansiosos. Sempre que eu ouço a palavra implante coclear ou vejo este sinal (IC), sinto-me muito mal, pois me remete a sofrimento.

Este ano tivemos um aluno com IC das séries iniciais, de apenas cinco anos, que era visível o incômodo, pois ele sempre removia o aparelho externo no momento em que entrava na escola. O pai do aluno me pediu para que tomasse cuidado com o aparelho porque era muito caro, mas, desculpa, eu não posso obrigar a criança a utilizar o aparelho externo se ela prefere ficar sem. Eu marquei uma reunião com esse pai e conversamos sobre isso por mais de uma hora, eu expliquei a ele que não obrigaria nenhum aluno meu a utilizar algo que lhes causasse desconforto. Além disso, falei sobre a importância da cultura surda na formação dos alunos mostrando-lhe vários exemplos. Conversamos sobre palestras e oficinas que a escola oferece aos familiares também. Logo, ele encheu os olhos de lágrimas e ficou muito emocionado. Aproveitei o momento para perguntar o motivo da família [em] optar pela oralização, e a resposta foi que era porque eles não conseguiam comunicar-se com o filho. Eu disse que isso não poderia ser tratado como um problema e não deveria ser responsabilidade do filho ter de aprender a comunicar-se com os pais, o pai é que deveria aprender língua de sinais! Mesmo que a criança esteja um pouco atrasada em relação ao período de aquisição de linguagem, é importante ressaltar que ali há um aprendizado gradual. Afinal, o pai tem de dar valor ao que o filho quer, ou ao que a sociedade, em geral, aponta como normal para que ele seja um falso ouvinte? Claro que eu disse isso a ele em um tom de provocação. Como profissional eu tive de ser sincera com ele e falar que o caminho do IC, ou seja, da perspectiva clínica, apenas causaria sofrimento. No fim, o pai tem o direito de escolha, mas eu tinha a **obrigação ética**, com base em pesquisas científicas e em toda minha experiência, de falar a verdade. A perspectiva de médicos e fonoaudiólogos, ou seja, da área da saúde é exclusivamente clínica. Diferente do que eu estava defendendo, que é uma perspectiva a partir da língua de sinais. Não entendo porque a área da saúde não leva em conta a importância do desenvolvimento da língua de sinais e a aquisição da linguagem por crianças surdas. Considerar apenas a oralização como uma opção faz com que pareça um método papagaio, ou seja, a criança apenas repete as falas sem compreender o que está sendo dito. Nós, pesquisadores da área da linguística, sabemos que tipo de aquisição é essa. O pai não sabia de nada disso, e os médicos também não sabem, por isso é importante explicar detalhadamente. **Isso mostra que é de suma importância os profissionais de diferentes áreas trabalharem juntos!** Eu não sou contra, por exemplo, a opinião de fonoaudiólogos, mas eles também precisam escutar o que temos a dizer. Terminei dizendo ao pai que a nossa metodologia aqui na escola não se utiliza da oralização, e apresentei a ele como as escolas de inclusão trabalham com alunos surdos. Ainda assim o pai da criança ficou em dúvida, pois ele queria ouvir a voz do filho, eu disse a ele que os surdos podem falar e dei alguns exemplos de professores aqui que oralizam um pouco, porém apenas algumas palavras mais simples como pai, mãe e olá seriam ditas pelo filho. Como ficaria essa comunicação durante a adolescência dessa criança? Como o pai conseguiria entender os anseios e desejos do filho? Então o pai me contou que tinha muita dificuldade em explicar ao filho que tinha que ajudá-lo com o tratamento da fimose. Imagine durante a adolescência, como eles vão conversar sobre assuntos mais delicados. No fim ele entendeu, mas foi muito difícil (Professora K, Escola Municipal, grifos meus).

A afirmação de que os pais têm o direito de escolha daquilo que desejam para os seus filhos, mas que ela, a professora, tem a *obrigação ética* de informá-los sobre as diferentes perspectivas, faz-me querer discutir sobre direito e ética. Direitos, legalmente, todos têm. Nesse contexto de garantia de direitos, os pais, responsáveis legais pelas crianças menores de 18 anos, tomam as decisões baseados no

argumento legal e nos interesses pessoais. Sobre isso, questiono: há o direito à escolarização que as crianças devem ter, mas, e o direito da criança em ser surda? O direito das escolhas dos pais prevalece sobre os direitos do próprio sujeito surdo? É direito mesmo dos pais quererem que a criança surda se torne ouvinte (fazer uma inversão)? E o direito da proteção do menor? O surdo, de menor idade, não tem direito?

A partir dessas provocações, é necessário pensar sobre a necessidade de aproximações entre o que prevê determinados documentos legais, tal como a Lei de Libras, o Decreto 5.626/2005, o Plano Nacional de Educação (2014-2024); a Lei Brasileira de Inclusão, entre outros documentos que trazem textualmente a Libras como língua de instrução dos surdos em uma perspectiva bilíngue. Behares (2015) alerta para a distância entre as legislações, as práticas e os resultados sociais esperados a partir da produção legal. Ainda, segundo o autor,

Los derechos lingüísticos, como otros derechos humanos establecidos pueden o no guardar relación con los factores que mueven las ideologías de inclusión social, y en algunos casos van en direcciones contradictorias con ellas. En principio, nos animamos a afirmar que las líneas paralelas de los derechos lingüísticos y de las políticas de inclusión generan muy escasas situaciones de junción (BEHARES, 2015, p. 73).

Sobre as questões destacadas por Behares (2015), afirmo que, enquanto existir uma distância entre os debates da área da educação e a não compreensão da aquisição da língua de sinais nos documentos legais, estará sendo negado o direito linguístico às crianças surdas. Segundo Skliar (2019, p. 64-65), sobre a aquisição de língua,

[...] postergar, deixar para depois a aquisição e o uso de uma língua, não apenas é perigoso, em especial do ponto de vista evolutivo, mas é inclusive criminoso, [...] porque mata ou anestesia a existência pessoal, transformando-a em um tipo de impedimento não apenas para a possessão da linguagem, porém para tudo que a linguagem dissemina na vida humana: a invenção a criatividade, a narração, a ficção, a vida em comunidade – pequena ou ampla, qualquer que seja a comunidade em questão –, a exposição ao mundo, a escrita, a leitura, enfim, o que nos torna humanos para além dos ideais ‘humanistas’ do século XVIII em diante [...].

A área da Saúde tem mais legitimidade que o campo da Educação? Legitimidade tem a ver com direitos? O legal é direito ou o direito é legal? Tenho dificuldades para me expressar e aprofundar-me melhor essas questões. Na tentativa de refletir sobre quem são as pessoas que compõem o comitê de ética ou algum

comitê/grupo que toma as decisões sobre a vida dos outros, inclusive comitês que fazem as legislações, deparo-me com uma citação que fala sobre a ética e o direito.

A ética e o direito são convocados a salvar o caráter relacional do estado de ser do homem: esse é o quadro de sentido que os assemelha. No entanto, recorrem a modalidades distintas para esse fim. A ética salva o ser do homem com as formas quentes da compreensão e do diálogo, da presença e da atenção, do acolhimento e da dedicação, do dom e da generosidade, até a forma mais elevada, a forma insuperável do amor. A ética salva as diferenças e as transforma de formas de estranhamento em ocasiões de encontro e de recíproca interação. O direito, ao contrário, salva a relação assegurando as formas frias do respeito, da paridade, da imparcialidade, da simetria, da reciprocidade, da irreversibilidade. Enquanto a ética salva as diferenças, o direito potencializa as semelhanças, aliás, as exalta, mesmo que para isso tenha de prejudicar as irredutíveis diversidades da natureza (D'AGOSTINO, 2006, p. 86).

Da realidade escolar de surdos, exponho ainda outras passagens que denominei como manifestações éticas na prática docente. Nas discussões adiante, apresento como os professores são conduzidos pela ética quando trabalham com crianças surdas.

4.3.1 Guardar o IC na mochila: a função docente no cuidado da vida/saúde dos alunos com IC

Nesta subseção trago narrativas de professores que têm o cuidado como uma das funções, além de serem responsáveis pelo aprendizado dos alunos. São responsáveis pelo cuidado da vida dos alunos, inclusive quanto ao uso da aparelhagem que é o IC. Alguns professores são orientados pelos pais a ficarem atentos com o/a filho/a e com o IC, principalmente nos momentos em que há atividades da disciplina de Educação Física. Esses cuidados são necessários pois o IC é frágil, pode estragar com o suor, assim como a saúde do aluno, que deve evitar bater na cabeça na região do IC.

[...] eu tinha mais ou menos 5 alunos que possuíam implante, e minha preocupação na verdade era no momento das aulas de educação física, pois os pais me avisavam que era pra cuidar a questão do suor pois poderia acarretar em problemas no aparelho, e também tinha uma preocupação com relação à movimentação que poderia acabar quebrando o aparelho, pois os pais me avisavam desses perigos. A escola na verdade tratava tudo de forma muito natural, não havia nenhuma orientação mais específica, era mais a família mesmo. E eu entendo pois é uma orientação que vinha do próprio médico mesmo. Sim, eles retiravam, mas o que acontecia era, no começo do ano a gente deixava eles à vontade e com o tempo os próprios alunos retiravam o aparelho e guardavam, e era muito natural pois eles mesmos comentavam que não adiantava, pois com ou sem aparelho eles continuavam sem escutar, e

também, muitos estragam fácil, justamente por ser crianças, brincando, correndo, às vezes caíam no chão e quebrava o aparelho e, por ser caro, a própria família não tinha o valor para pagar o conserto (Professora O, Escola Privada).

Olha, minha única preocupação acaba sendo em evitar que algo bata na região do IC, esta é a única diferença. [...] Na minha perspectiva, tenho só de tomar o cuidado para que não aconteça nenhum acidente no local do IC. Hoje de manhã, por exemplo, havia dois alunos, com IC, correndo e brincando com uma bola, tive de chamar a atenção para guardar o aparelho externo em suas mochilas. Este é o tipo de cuidado que tenho de ter. [...] Também os pais me alertaram da fragilidade do aparelho com batidas (Professor F, Escola Municipal).

A maior preocupação dos professores, com o recado dado pelos pais, ocorre pela fragilidade do IC, pois é elevado o custo para manutenção e conserto. A Educação Física é uma disciplina que trabalha com o corpo, com atividades diversas, aprendizagens mais livres, no pátio, em quadras e outros espaços além da sala de aula. Digo livre no sentido de liberdade provisória, pois é o momento em que os alunos se movimentam, com o propósito de exercitar mente e corpo. O IC não precisa ser impeditivo para a prática do esporte na escola e por isso o IC é guardado na mochila.

Eu percebo que surdos e implantados aprendem igual, com uma diferença que os implantados quando chegam no ginásio precisam retirar o implante e guardar, só. Eles chegam no ginásio e já sabem, já guardam direto na mochila. Tem alguns alunos que na verdade eu nunca vi usando o implante, tem alguns que me disseram que usam, mas a maioria eu nunca vi usando. Com relação ao conteúdo, eu vejo que o aluno implantado aprende igual ao surdo, não percebo diferenças (Professor T, Escola Privada).

Há outro momento escolar em que as crianças têm a oportunidade de ficar livre para correr, brincar, pular, momento conhecido como intervalo. Nessas horas, conforme relata a Professora S, as crianças aprendem a relaxar após guardar o IC.

[...] tem vários alunos que, por influência dos pais, ficam muito preocupados se podem jogar futebol, participar de brincadeiras, porque de fato eles têm essa preocupação com o implante, de a bola bater e dar problema, então a gente conversa explica que é pra eles relaxarem, que vai fazer bem eles brincarem, jogarem bola, e a gente percebe que eles começam a ficar mais felizes por ter essa vivência, então eu só queria explicar o porquê que eles já guardam direto o aparelho, porque a gente já conversou com eles antes e incentivou eles a participarem sim das atividades e 'serem felizes' (Professora S, Escola Privada).

Em meu olhar para essa fala, entendo que a professora tomou cuidado com as questões emocional e psicológica das crianças, dando-lhes o entendimento de que existe a possibilidade de brincarem com os colegas se guardarem antes o IC. Noto que, para dar aula, os professores relatam que não há muita diferença quanto ao aprendizado e o tratamento entre aqueles alunos que usam e os que não usam o IC.

Porém, quando é a hora da Educação Física e/ou do intervalo, vários professores têm esse cuidado: comunicar ao aluno para tirar a parte externa do IC e guardar.

Apesar desses cuidados, conforme relato de professores, há alunos que guardam o IC para ficarem livres e serem eles ou elas mesmas, surdo, surda. Histórias semelhantes aparecem no livro *Surdidade* (LADD, 2013, p. 107-108), no qual são mencionadas as rebeliões e resistências dos surdos contra o Oralismo; algumas passagens mostram que ocorriam “estragos ou perda de aparelhos auditivos e desligá-los até serem apanhados pelo professor”; surge a expressão “[...] liberdaaaadeeee! Ufa! Anos de barulho a martelar-me no cérebro...!” e a hipótese de que tais aparelhos e seus ruídos criaram “crianças surdas com mau temperamento”, ou seja, a possibilidade de que essa imposição física é estressante.

Acontece que eu notei que sempre que ela podia, deixava a parte externa guardada na mochila. Ela me disse que não gostava dos barulhos que ela ouvia, que lhe causava dores de cabeça. Disse também que só utilizava o aparelho externo quando estava em casa, porque a família a obrigava. Então aqui na escola ela se sentia aliviada, sentia-se livre. [...] Conheci outro aluno com IC que também não gostava de usar porque lhe dava dores de cabeça. Eu vejo que muitos não desenvolvem a fala oral como a família deseja, e por mais que a família queira, a gente aqui percebe que o surdo com IC não quer isso. Eles percebem que não precisam da fala oral já que há a língua de sinais, entende? O que eu mais vejo é que o IC é algo que a família quer, e não o surdo. A família que tem vontade de ver o surdo falar, ouvir, mas a realidade é que ele não consegue diferenciar alguns sons, a voz, a buzina de um carro ou o que foi dito por alguém, e por isso deixam de lado o aparelho externo. Optam por sua identidade, optam pela língua de sinais (Professora D, Escola Estadual).

O que eu percebo é que quando eles chegam na escola, eles mesmos tiram o aparelho externo. Usam muito mais em casa com a família. Vi que um dia o [aluno], em uma aula no sábado, estava com o aparelho, mas durante a semana nunca o usa. Lembro também de uma aluna da manhã que tem o IC também e ela toca violão, acho que escuta de fato (Professora M, Escola Municipal).

Na verdade, os próprios alunos viam que não precisavam, ou que não queriam, mas como a família queria, então a gente percebe essas coisas, também, os alunos guardavam o aparelho e esqueciam dele, porque estavam utilizando língua de sinais, então eu deixava, se querem guardar, guardem, mas às vezes a família também solicitava pra não deixar eles guardarem, e continuar usando, mas a aula era em Libras, não havia necessidade de usar o aparelho, sabe?! Aí a gente brincava que na hora que desse o sinal pra ir embora eles voltavam a ouvir, eu vou obrigar a usar? não né?! Se quiser guardar, tudo bem (Professora O, Escola Privada).

Professores têm esses cuidados relacionados à saúde dos alunos de modo mais amplo, cuidam da saúde física, buscando prevenir o acidente na região da cabeça, bem como evitar a quebra do IC. E cuidam também da saúde emocional/psicológica, respeitando os alunos quando eles não querem usar o IC, por diversos motivos. Afinal, como a escola é bilíngue, é de surdos e para surdos, a língua

de instrução e aprendizagem é a Libras, o IC é um complemento, escolhido geralmente pela família, mais do que pelo próprio aluno. Como são várias as solicitações dos pais para os professores cuidarem do IC, por ser um objeto caro, a professora K, que já foi diretora, sugere a possibilidade de redigir-se um documento isentando a escola da responsabilidade para com os cuidados do IC.

Sempre pedem excessivamente para que fique de olho para evitar batidas na região do IC, até porque o aparelho externo custa muito caro, uma colega aqui até me disse que chegam a custar vinte e cinco ou trinta mil reais. Até já avisei a colega [para] elaborar um termo de compromisso com os pais para que não responsabilizem a escola caso haja algum dano ao aparelho. Não o fizemos ainda, mas é algo que pensamos desde o ano passado. Mas isso tudo mostra que o olhar sob essas crianças é apenas clínico. O IC não é como um truque de mágica! Não é assim que funciona. [...] porque imagina se acontecesse de quebrar o aparelho externo! As crianças correm, brincam e podem acabar quebrando-o, e aí nós seremos os responsáveis? Teve um pai que me entregou uma caixinha de plástico para colocar o aparelho externo e pôr na mochila. É até engraçado, mas é algo que acontece (Professora K, Escola Municipal).

As narrativas sobre os cuidados que os professores têm com os alunos, em relação ao IC, vão desde guardar o IC para evitar a quebra até deixar o aluno vivenciar a liberdade para ser ele mesmo, proporcionando um alívio emocional e psicológico. A ideia da professora bilíngue, sobre a possibilidade de um documento isentando a escola da responsabilidade de cuidar o IC, está pautada em uma proposta de escola de surdos como um espaço que preserva a liberdade de ser surdo. Desse modo, é possível apontar que essas narrativas carregam uma ética (da educação) surda.

4.3.2 Educador bilíngue: compromisso ético com a educação dos surdos

Ser professor da educação bilíngue é ser convidado a estar em um espaço escolar onde há circulação de duas línguas e culturas, separadas por modalidades diferenciadas e, às vezes, complementares, dependendo das artes. Arte como estética da existência e sobrevivência, em movimentos de sobreposições, baseadas em escolhas linguísticas e culturais. Professor, surdo ou não, bilíngue, no contexto escolar de surdos, ao olhar para o corpo discente, reconhece que aquele aluno é surdo. Nesse espaço escolar, o IC, como um artefato tecnológico presente, é talvez o menos problematizado pelos professores, pois o que importa é que o surdo tenha acesso ao aprendizado através de uma comunicação efetiva na modalidade visual-gestual. É válido os professores questionarem e duvidarem dessa tecnologia que é o

IC, a fim de problematizarem e buscarem melhor qualidade de vida aos alunos, por meio da (r)evolução educacional.

No ano passado eu questionava o porquê de elas usarem e não usarem o IC. As respostas eram bem diferentes, uns diziam que não gostavam e preferiam a língua de sinais, outros que o aparelho tinha quebrado, mas que os pais ainda não tinham conseguido arrumar, ou que o conserto demorava. Tinha também alguns problemas, limitações, eu perguntava se eles conseguiam ouvir palavras e eles respondiam que era muito difícil, na maioria das vezes era barulhos, avião, grito, campainha, essas coisas eles sabiam e até me perguntavam pra confirmar se era isso mesmo, então eles percebiam esses sons, então eu sinto que eles estão desenvolvendo uma identidade deles, e eu respeito elas, eu não quero proibir eles de usar o aparelho ou esses outros recursos... é, eu sinto que é difícil, fazendo um comparativo desses alunos com ou sem implante, eu vejo que uns se desenvolvem bem, outros têm algumas dificuldades cognitivas, limitações, entre eles mesmos existem variações, então não é simples essa questão do implante, ela é bem complexa (Professora S, Escola Privada).

Percebo que a professora S e as demais docentes, através das narrativas já pontuadas, mostram que a questão do IC nos alunos é complexa, cientes de que há singularidades. A ética do professor bilíngue faz do professor um observador, pensador e cuidador. O professor consegue evitar a exclusão do surdo, faz a inclusão do corpo surdo, não importando a condição; além disso, pratica a resistência surda. Apresento em seguida o olhar do professor N sobre as identidades surdas, usuárias de IC ou não, iguais e diferentes. Iguais no estar na escola e diferentes por suas particularidades.

Eu acho que quando se fala de identidade é impossível se dizer que ela é igual pra todos, a construção de cada um depende de onde nasceram, onde moram agora, e uma série de outros fatores, mas eu acho que ter implante deixa sim marcas significativas na vida de cada sujeito, por exemplo, o funcionamento do cérebro, é uma coisa que influencia na construção de cada um, tem também uma influência maior da medicina, quando a família aceita implantar, tem uma frequência maior de idas ao médico, tem também um olhar de estranhamento maior por parte dos colegas, então eu acho que há essa influência na construção da identidade do ponto de vista do sujeito. Mas pensando sobre a área pedagógica, pra nós, enquanto escola, não há diferença, pensando em termos de didática, na forma como vamos conduzir a aula, na forma como nós vamos incentivar a construção de identidade surda deles, é a mesma coisa, ele vai ter uma identidade surda, mas é uma identidade surda com um adicional também (Professor N, Escola Privada).

Não importando se são usuários de IC ou não, esses alunos surdos são todos aceitos na escola. Mas aquele espaço escolar, conforme narrativas dos professores, parece que demanda muita atenção direcionada aos alunos, muito mais do que na escola inclusiva. Talvez o motivo esteja relacionado às diferentes vidas surdas e à necessidade de conhecer a história desses sujeitos, para intervir e educar cada um, contribuindo de diferentes modos no desenvolvimento educacional dos alunos. A

seguir, um excerto que expressa a experiência e visão do professor surdo sobre os diferentes sujeitos surdos que chegam à escola.

Aqui recebemos muitos alunos com IC sem saber nada de língua de sinais, então já é processo natural a forma como vamos trabalhar com eles. O interesse do aluno em aprender a língua de sinais é também um fator importante. Há um caso aqui de um aluno que possui o IC nos dois ouvidos que se esforçava muito para aprender a língua. Enquanto em alguns outros casos, principalmente nos que há um grande atraso de aprendizagem, o aluno, às vezes, esquece os sinais que lhe foram ensinados no dia anterior, nesse tipo de situação fica difícil falar sobre a identidade desse aluno, há até um certo atraso cognitivo ou alguma deficiência mental. Mas ressalto que, independente das condições dos alunos, eu dou atenção a todos e trato todos igualmente. É muito difícil, mas os outros alunos também não podem ficar prejudicados, não podem ficar esperando por um colega para seguir os estudos. Até porque nas escolas inclusivas eles são os alunos que são atendidos por último, que tem de esperar para receber a informação. Aqui na escola de surdos não pode acontecer o mesmo. Até porque se for da mesma forma, nem teria razão para estudar aqui. Aqui os surdos são a maioria, é o contrário do que acontece na escola inclusiva. O fato é que este aluno mais atrasado e que tem de esperar os outros, mesmo assim prefere ficar aqui, pois aqui ele encontra outros surdos e consegue formar amizades, o que, segundo ele, é o mais importante. Os surdos nas escolas inclusivas sempre estão sozinhos, aqui eles são unidos (Professor J, Escola Municipal).

As diferentes trajetórias e experiências de vida dos alunos, olhando para a questão da língua e o desenvolvimento da linguagem, o tempo, a idade, o acesso às línguas, a situação familiar não passam despercebidas pelo olhar do professor. Porém, questiono se ocorre o planejamento individualizado, em outras palavras, parece que há ausência de atendimentos mais individualizados para atender aos alunos, e a escola mostra ser um espaço de socialização.

O professor é também aquele que cuida das questões de saúde emocional e psicológica dos alunos em consequência da normalização audista, da exclusão/negação do sujeito surdo, discriminação, preconceito.

Há aqui na escola dois alunos com IC em estado de depressão profunda. E os dois dizem que se sentem muito sozinhos e não conseguem encontrar sua própria identidade, pois a família impõe muitas coisas e dessa maneira não conseguem sentir-se livres. Muitos surdos ficam confusos com sua própria identidade devido às pressões que os familiares impõem. Assim, sem entender quem eles realmente são, muitos dizem que sentem vontade de morrer. [...] um dos motivos da depressão é fruto do IC. A pessoa não consegue comunicar-se. Em volta percebe todos conversando normalmente. Rapidamente percebe-se diferente e fica em depressão (Professor J, Escola Municipal).

Na tentativa de encerrar as entrevistas, resolvi perguntar sobre os sentimentos/emoções, pensamentos, impressões, olhares, pontos de vista e outras coisas que os docentes acreditam poder contribuir para a sociedade. Houve professores que desabafaram, alguns falaram bastante, outros demoraram para

responder, uns resumiram e outros silenciaram. Houve momentos que eu silencieei, pois não tinha mais o que perguntar, estava absorvendo e catalogando ideias, pensamentos e reflexões. Eu, numa posição de pesquisadora, espectadora das confissões dessas profissionais que atuam com diferentes surdos, percebo que há narrativas que não podem ser analisadas, apenas pontuadas e reproduzidas, pois respondem e costumam coisas diversas e ditas, discutidas anteriormente, todas entrelaçadas, até aqui.

Eu não sou contra o IC. Só que para mim é como se não mudasse nada. Porque mesmo com o IC a pessoa vai continuar com a língua de sinais, é a mesma coisa que usar o aparelho auditivo. As famílias recebem poucas informações e acabam acreditando muito mais na palavra dos médicos. Demora um tempo até a família entender, é um processo demorado. Não sei como posso responder para você o que eu sinto, não sei mesmo. Da mesma forma que atuo hoje, ensinando e dando aulas em língua de sinais. É mostrando minha identidade surda e o uso da Libras. É assim que posso ajudá-los a melhorar. Eu não posso proibir ou ser contra o IC. É decisão da família e eu respeito essa escolha. Eu sei que com o tempo a família vai descobrir se o IC funciona mesmo de fato ou não (Professora A, Escola Estadual).

É estimulando os estudos! Mas é importante também ver se o aluno quer isso... depende de cada um. Porque tem alguns alunos que possuem suas próprias limitações, nós não sabemos o que se passa na vida do aluno, o que ele passa em casa... Mas pra nós não faz diferença se o aluno é surdo, surdo com IC ou deficiente auditivo. Nosso compromisso é com a educação desses alunos. Não vemos como limitações, sabe? Nós ensinamos e insistimos com todos eles da mesma forma (Professora D, Escola Estadual).

De qualquer forma, nós vamos ensinar (Professora C, Escola Estadual).

Na realidade o que os familiares querem é o melhor para o filho. Eles acabam aceitando depois que conversam com as pessoas que entendem do assunto. Eu lembro de um aluno que eu encontrei há umas três semanas, ele usa IC, e ele estava super feliz. Faz faculdade, trabalha e estuda. No dia em que o encontrei, estava na presença de um amigo ouvinte e para comunicar-se com ele, utilizava a fala oral do jeito dele e também Libras. Esse é um exemplo de alguém que cresceu aqui na escola de surdos (Professora B, Escola Estadual).

O sentimento é o de pena (Professor J, Escola Municipal).

É muito complicado. Quando chega um aluno surdo com IC aqui, os vejo totalmente inocentes. É difícil, porque eles estão ali na minha frente, inteiros, porém com um aparelho implantado na cabeça. Eu acho que sinto pena, mas não é bem essa a palavra que procuro. É outra coisa. Nossa, essa é uma pergunta muito difícil de responder. Até porque eu sei que com o tempo e muito esforço esse aluno vai crescer e desenvolver-se muito bem. Eu não sei bem, mas não é pena (Professora L, Escola Municipal).

Para mim, o IC é um grande desperdício de dinheiro. Claro que em alguns casos, ele funciona, mas em vários outros não adianta. Gasta-se uma fortuna com isso! Eu acredito que é preciso mais atenção às escolas de surdos e que é necessário fomentá-las financeiramente (Professora B, Escola Estadual).

Para mim sempre é um choque, pois parece que essa criança não consegue encontrar seu lugar no mundo. Não há ninguém para tomar como referência, não é ouvinte e não é surda.

Que tipo de referência são os pais? Muitos não conseguem comunicar-se com os filhos [...] Eu acho que se a criança é surda e a família utiliza língua de sinais está tudo bem, mas no caso da criança com o IC, normalmente o aprendizado é sempre tardio e mais demorado. O que mais me toca é perceber que o IC está causando incômodos na criança. Não sei se você utiliza aparelho auditivo, mas muitas pessoas já me relataram que tem vezes que os barulhos incomodam muito (Professora K, Escola Municipal).

Os professores reconhecem, compreendem e respeitam a escolha dos pais. Alguns professores percebem que o IC causa grandes desperdícios financeiros e acreditam que tais investimentos poderiam ser melhor direcionados para a promoção da educação bilíngue para surdos. Porém, as narrativas indicam um procedimento ético comum nas práticas educacionais desses professores, ou seja, com base na ética profissional, os professores não desistem de educar, acolher e ensinar cada sujeito surdo. Quanto aos sentimentos expressados pelos professores, embora alguns não expressados em sinais e palavras, pude interpretar que ali existe esperança, aquela esperança de dar tudo certo na vida dos alunos e seus familiares. A seguir, a narrativa de uma professora que tem também experiência como intérprete/tradutora, ao dar as palavras finais, trouxe-me a possibilidade de estabelecer uma discussão para além do epistemicídio, assim como do audismo.

Na minha opinião é uma tecnologia que não ajuda em nada. Tantas outras tecnologias podiam ser desenvolvidas para ajudar em outras coisas, como por exemplo, melhorias em relação a visualidade do surdo, que é algo intrínseco à cultura surda. O IC é fruto do olhar clínico sob o surdo e causa muita ansiedade e sofrimento. Eu digo isso porque é o que eu vejo! Sou intérprete de Libras na faculdade e ali eu vejo a dificuldade de entenderem palavras muito simples, isso devido à formação em escolas de inclusão e do implante. Para mim, o surdo deve frequentar apenas a escola bilíngue desde pequeno. É preciso que ele adquira fluência em língua de sinais para ter uma vida livre e sem depender de ninguém. O IC gera muita pressão e acaba por matar o pensamento. É isso que penso. A palavra que define o IC, para mim, é matar (Professora K, Escola Municipal).

O IC como definição de matar, segundo a professora K, deveria mesmo ser interpretado dessa forma pelo fato de a pessoa ouvinte não entender a ética surda? O epistemicídio, já abordado antes, é uma prática que elimina, mata, desconsidera e ignora a episteme. Epistemicídio surdo ou o audismo epistêmico, como práticas que inferiorizam e invisibilizam a episteme surda, colocam a episteme dos ouvintes acima dos surdos. “Matar o pensamento”, dito pela professora, tem relação com o matar o “ser surdo”, discursos já, há séculos, proferidos por membros da comunidade surda, com base na ideia de genocídio e/ou eugenia, inclusive etnocídio.

Sibilia (2015, p. 169) comenta que, “a eugenia parece estar ressurgindo após longas décadas de condenação e silêncio”, com os crescentes trabalhos atuais da

tecnociência e bioinformática, assim como os projetos de reprogramação celular. Tais “sonhos eugênicos” têm apoio “popular e passaram a embasar as políticas públicas de educação e saúde das diversas nações”. Assim, entendo que as práticas eugênicas que agora existem, como por exemplo a seleção/manipulação genética, estão sendo vendidas no mercado e vistas como inofensivas. Além dessa possibilidade, de (re)produzir seres vivos de acordo com certos desejos, não causar impacto monstruoso, como ocorreu com as barbaridades dos arianos, esse movimento eugênico, aparentemente supermoderno, ainda conta com a expansão de consumidores por conta do marketing digitalizado persuasivo.

Investigações genéticas (SCHMIDT; TOCHETTO, 2009) apontam que existem mutações no gene da Conexina 26, o que poderia ser a causa da surdez neurossensorial não-sindrômica. Essas investigações concluíram o caso clínico de perda auditiva como não esclarecido e, também, que a “[...] pesquisa desta mutação genética pode ser incluída nos exames de investigação etiológica da surdez indeterminada”, pois auxilia no diagnóstico precoce no caso de se ter aconselhamento genético. No entanto, a partir das (in)conclusões dessa Conexina 26, penso que seria interessante a possibilidade de relacionar a surdez direcionando o olhar para as discussões sobre raça e etnia.

O artigo, *Um olhar biopolítico sobre a bioética* (FEIXAS, 2015), chamou-me a atenção devido a algumas pontuações que a pesquisadora da Espanha apresenta, relatando sobre a necessidade de se considerar os grupos ou movimentos sociais que militam contra o biopoder, como exemplo a comunidade surda, com ações de resistência ou contraconduta, no sentido de serem consultados e governados de outra forma, estes

[...] deveriam fazer parte também do núcleo da bioética. Se a bioética pretende ser uma ética para o cuidado da vida em um contexto neoliberal, tem que tomar partido, tem que deixar claro onde se situa e de que lado se posiciona, posto que no seio do mundo globalizado estão se produzindo graves tensões entre a lógica dos direitos humanos e a proteção da natureza, por um lado, e a lógica do mercado e da especulação financeira, de outro (FEIXAS, 2015, p. 8).

Como a bioética aborda os problemas éticos sobre a vida, ela é fortemente presente nos debates biomédicos sobre aborto, eutanásia, células-tronco, etc., mas

[...] pode a bioética tratar de todas estas realidades que acontecem dentro dos ambulatórios, dos hospitais ou dos laboratórios de pesquisa sem ter em conta

que estas instituições não são entidades isoladas, mas estão inseridas em um determinado contexto social, político e econômico? (FEIXAS, 2015, p. 8).

O IC aparentemente não faz parte da categoria de manipulação genética, porém manipula as células do ouvido, o que não distancia da ideia de eugenia, pois esse processo cirúrgico tem como prática a manipulação do corpo para se tornar ouvinte ou o mais próximo do modelo ouvinte. O negócio eugênico ainda existe, quase que sem limites, pois, além de possibilitar a realização de sonhos, desejos, ainda dá lucro e movimentação o mercado econômico. Lane (1992, p. 57), assim como outros grupos de pesquisadores, aponta que o mercado do IC é “[...] controlado por ouvintes. Diz-se estar orientado para os interesses dos surdos, mas os lucros vão quase exclusivamente para os ouvintes”, pois além dos fabricantes, envolvem outros profissionais, como das áreas de otorrinolaringologia, fonoaudiologia, terapeutas, professores, administradores, etc.

Em decorrência da globalização capitalista, a surdez pós-moderna, com esse novo movimento eugênico sutil, normalização ouvinte/audista, vai produzindo novos e diferentes modos de ser surdos. Tais movimentos provocam algumas consequências, como o esmaecimento ou diminuição (do número) de pessoas surdas usuárias da LS, a (in)visibilidade do corpo surdo, o que influencia alguns traços característicos da cultura surda nesta sociedade/cultura. A seguir, o professor surdo relata sobre uma das transformações que presenciou, sentida na própria pele.

Querida aproveitar para contar uma situação horrível que presenciei e me deixou muito mal. Eu estava no supermercado fazendo compras e vi uma criança com um IC. Olhei para o outro lado e ali havia outra criança com o IC. Achei aquilo muito interessante, porém quando as duas crianças se cruzaram, nem trocaram olhares. Fiquei perplexo, achei que poderiam identificar-se uma com a outra. Aquilo me fez pensar que isso não é a comunidade surda, fiquei muito tocado com isso, pois eram duas crianças surdas. Estavam ali, uma de frente para outro. Surdos! Os familiares agem como se seus filhos fossem ouvintes, só que vão me desculpar, essas crianças são surdas. É simples! Antigamente lembro que era uma felicidade tremenda quando encontrava algum surdo para poder sinalizar. Era uma verdadeira conexão. E hoje? O que há? Essa foi uma situação que me tocou profundamente. Os médicos nunca se preocuparam com a questão da comunidade surda ou com a educação. A única visão deles sempre foi o quanto a pessoa consegue ouvir, qual o número que aparece na audiometria. Hoje temos vários surdos com o IC, eles escutam perfeitamente? O que eu vejo são vários deles desligando ou jogando fora o aparelho externo. Chega até ser um pouco cômico, porque tantos atrasos poderiam ter sido evitados, porém a escolha da família prevaleceu (Professor J, Escola Municipal).

O Professor J, ao relatar sobre esse acontecimento de mudança cultural, vai ao encontro da menção que fiz ao citar Hall, que discutiu a produção de novas identidades e/ou fortalecimento das identidades menores, e Sibilia, que tratou sobre

os novos modos de ser e estar diante das tecnologias. Os alunos surdos, nas escolas bilíngues, usuários de IC, como eles se identificam? Esse questionamento é viável para minhas futuras pesquisas. No entanto, o posicionamento identitário, referido pelo professor surdo, parece fazer diferença nas negociações epistemológicas.

Acontece muitas vezes desses alunos dizerem: ‘Sou surdo sim, mas eu escuto um pouquinho’. Para mim é muito melhor dizer apenas que é surdo, pois ao dizer que escuta um pouco, o tratamento será o de ouvinte e dessa maneira não haverá comunicação. Portanto, não vale a pena fazer a ressalva de que escuta um pouco. É só dizer que é surdo e ponto final (Professor J, Escola Municipal).

Sobre a diversidade de alunos surdos nessas escolas, além daqueles que “escutam” um pouco, há também surdos com deficiências que merecem análises e discussões. Apresento uma narrativa longa de uma professora que precisou fazer negociação com os pais ouvintes sobre as motivações das escolhas escolares, pois estava preocupada com a saúde da criança surda com deficiência, ao passar por um processo cirúrgico para colocação do IC. Além disso, há ainda o processo difícil de educar uma criança que vem da escola inclusiva.

Na época em que eu trabalhava como instrutora, eu sempre falava muito sobre a importância da identidade surda e que mesmo com o IC, ou aparelho auditivo, é fundamental que não mudassem a criança para uma escola de inclusão. Eu pergunto às famílias o que eles realmente querem, e me respondem que querem que o filho ouça, porém eu lhes pergunto, ouça o quê?

*Não sei se a Professora K comentou contigo sobre uma aluna dela que tinha alguns problemas na mandíbula e os pais queriam colocar o IC nela muito cedo. Eles precisavam entender o que seria mais importante fazer primeiro, tratar com fisioterapia a mandíbula da criança ou colocar o IC? Tudo isso gera muito estresse para criança, mas é claro que é a minha opinião, a opinião de uma educadora. **O médico vai fazer o procedimento e depois não vê mais a criança, enquanto nós aqui a vemos praticamente todo dia e temos de nos conectar com elas para entender como melhor estimulá-las.** A verdade é que a maioria fica um tanto quanto perdidos em relação ao futuro de seus filhos caso coloquem, ou não, o IC.*

***Teve o caso de outros pais que optaram pelo IC e, quando o filho voltou para a nossa escola, eles me disseram que estavam arrependidos da escolha,** em um primeiro momento eles acharam que traria resultados positivos e agora não há mais como remover o IC. Mas está tudo bem, hoje essa criança está desenvolvendo sua própria identidade, porém sem a possibilidade de tirar o IC. A relação que os pais têm comigo é variável. Alguns me procuram para conversar e tirar dúvidas, mas outros são um pouco mais tímidos ou até mais fechados.*

Teve um menino aqui da escola ano retrasado que a mãe dele passou por muitas dificuldades. A família era de Santa Catarina e fizeram a cirurgia do IC lá, antes de mudarem-se para o Rio Grande do Sul. Eles vieram porque a mãe do menino casou-se e conseguiu um emprego aqui. Enfim, o menino começou a fazer tratamento em Porto Alegre e o médico que eles consultaram disse à família que o IC havia sido mal colocado, e que a criança não teria a possibilidade de ouvir. A mãe resolveu por levar a criança para uma escola de inclusão e continuou o processo de oralização com acompanhamento fonoaudiológico. Só que a escola em que ele estudava disse que não teria condições de atendê-lo porque ele era muito agitado e até mordida colegas e professores. Então a mãe visitou nossa escola, viu que havia

professores surdos, como eu, e resolveu matriculá-lo aqui, mas ainda com muito ainda por se tratar, como ela disse, de uma escola específica. Ele foi meu aluno ano passado e tenho de dizer que sofri muito. **Ele corria de um lado pro outro e se chocava com as coisas como se fosse um touro descontrolado. E olha como mudou, hoje em dia ele é um doce!** Comunica-se muito bem com todos e nunca mais mordeu ninguém. Mesmo que a mãe tenha demorado a aceitar tudo isso, hoje ela está muito aliviada em ver o desenvolvimento do filho, até porque ela sofreu muita coisa. Esse menino é um amor, ele despede-se de mim com um beijo e complementa dizendo: 'eu não mordo mais! É errado!'. **Isso só foi possível por causa da língua de sinais, que possibilita a comunicação. É o tipo de informação que os profissionais da área da saúde deveriam orientar aos pais.**

Eu te pergunto, foi certo essa escola de inclusão rejeitar o menino? Isso me afetou profundamente. Em todo meu tempo como profissional presenciei várias histórias de diferentes crianças, isso ainda me toca. Hoje, como diretora, não posso acompanhar o processo dos alunos dentro de sala de aula, mas eu estou sempre preocupada querendo saber como cada um deles está.

A questão do IC é realmente complicada. Para mim, o IC é para pessoas adultas que já adquiriram alguma língua e já conhecem os sons. Não é para o surdo (Professora L, Escola Municipal, grifos meus).

Na reflexão final, a professora surda argumenta que o IC não é para o surdo, essa colocação significa apenas uma opinião da pessoa surda ou é uma elaboração a partir de uma ética surda? O professor, sendo ouvinte ou surdo, a partir de uma formação e atuação em escolas desse formato, apropria-se da ética surda? Professores são detentores de conhecimentos transformadores que merecem, sobretudo nos investimentos governamentais, serem escutados nos debates políticos e educacionais.

Para as famílias, o caminho mais fácil é o da inclusão porque eles querem que seus filhos sejam perfeitos. Se um médico disser que o IC fará a criança ouvir normalmente, as famílias vão optar por esse caminho. Obviamente a culpa não é da família, isso só acontece por falta de informação. Acredito que os professores precisam tomar essa frente, quando exatamente eu não sei, mas talvez junto ao Ministério Público criar ações para disseminar informações sobre o IC e o que realmente acontece depois de colocar o IC (Professora G, Escola Municipal).

Docentes que carregam experiências, além de informações e/ou considerações sobre o IC, merecem ser ouvidos. A coleta de informações de vários professores, que convivem com a realidade da vida dos alunos surdos que usam o IC, pode enriquecer o conhecimento e levar a articulações entre as diferentes áreas para uma melhor conscientização de vida, diminuindo assim o preconceito advindo da desinformação.

Como a escola é um espaço que promove o desenvolvimento educacional dos sujeitos, além de entrevistar os professores, resolvi acolher também outros profissionais da educação que queriam compartilhar comigo as informações sobre alunos com IC. A seguir, as contribuições dadas pela orientadora educacional e psicóloga.

[...] trabalho no SOE, com acompanhamento, eu comecei a trabalhar aqui em 2006, eu percebo muito que os pais me procuram muito esperançosos, pois a avaliação do hospital, na minha opinião é um pouco complicada, eles aceitam qualquer criança, ou seja qualquer um é candidata ao implante, seja ela surda, surda com síndrome de down, surda com deficiência intelectual, então existe esse déficit na avaliação da saúde física da própria criança. Às vezes crianças com sérios problemas de saúde acabam sendo implantadas, e é muito preocupante, pois ao longo do desenvolvimento da própria criança esses problemas de saúde continuam, mas enfim, um segundo ponto é que muitas dessas crianças também possuem o costume de oralizar, porque dentro do próprio hospital eles realizam testes, correções, terapia de fala, mas não conseguem continuar, pois eu acho que quem realiza IC precisa fazer terapia de fala sistematicamente, aprendendo leitura labial, como falar, e eu não percebo que essa sistemática tenha uma continuidade, principalmente com as fonoaudiólogas. Um terceiro ponto é que quando as crianças chegam aqui na escola os pais expressam um desejo muito grande em os filhos aprenderem a falar, e quando eles começam a ser introduzidos na língua de sinais, os próprios pais percebem que o filho têm a capacidade de ter uma outra língua, e começam a aceitar mais a língua de sinais, esquecem um pouco o implante e passam a ser mais receptivos com essa nova realidade, então tem essa diferença, de um primeiro momento ter esperança de que o filho use a língua oral e num segundo momento essa aceitação da língua de sinais.

Eu vejo que, no caso das crianças implantadas, a procura aqui pela escola é pra essa terapia de fala, porque no hospital não tem, a fonoaudióloga consulta com eles lá uma vez por mês, e isso não é suficiente, então, lá tem fonos, mas é mais para ajustar aparelhos auditivos, implantes, não é com esse foco de terapia de fala, de atendimento semanal, não há. Então esse desenvolvimento fica prejudicado com a ausência de terapia de fala, leitura labial. Eu, sei que implantes têm sucesso, eu sei dessa informação, mas o que eu vejo no meu cotidiano, é muito poucas crianças atingindo esse sucesso (Orientadora Educacional, Escola Privada).

Aluno implantado, na escola, desconsidera o implante coclear e faz uso da Libras, mesmo comunicando-se com ouvintes. Acredito ser em função da identidade com pessoas surdas – identificação com o surdo. Assim sendo, o implante coclear fica/faz parte da pessoa surda, mas não se mostra tão eficaz (geralmente, parece ser dispensável!!) (Psicóloga, Escola Municipal).

Orientadora educacional e psicóloga são funções importantes na escola, pois, além de atuarem na equipe educacional, cuidam da formação dos alunos, auxiliando-os na constituição como cidadãos. As narrativas delas corroboram a realidade igualmente percebida pelas professoras e professores. Além dessas profissionais, que colaboram para a constituição como cidadão, há um diferencial existente em algumas escolas de surdos, que é a presença dos professores surdos. A seguir, narrativas desses professores, que já foram alunos dessa mesma escola.

Sou ex aluno daqui e trabalho aqui como professor já faz vinte anos. Bom! Sobre o implante coclear, né? Antigamente, quando não havia o IC, a comunidade surda era enorme! Porém, com as escolas de inclusão essa comunidade está encolhendo aos poucos, talvez até por causa dessa perspectiva médica em optar pelo IC. [...] Antigamente a escola era composta apenas por surdos, só que o mundo muda, tudo muda! E assim, hoje, temos surdos e também outros alunos com deficiência. Isso aconteceu provavelmente por causa das escolas inclusivas que estão recebendo os alunos com IC. Dessa maneira nós também estamos mudando e queremos que os surdos com IC também sejam nossos alunos (Professor J, Escola Municipal).

Já a professora M, que era aluna dessa escola, ao contrário dos surdos, se diz ouvinte. Ao encerrar a entrevista, deixa a sua opinião complementar, com base em sua experiência, para ajudar pessoas surdas que usam artefatos tecnológicos.

Na minha opinião o importante é que a pessoa seja feliz. Seja com o IC, com aparelho ou surdo, é preciso escolher o que gosta mais. Além disso é preciso persistir na escolha, pois não adianta nada experimentar o uso do aparelho por uma ou duas semanas e achar que não funciona. É preciso tempo para acostumar-se, às vezes até seis meses ou um ano. E acredito que para o IC seja a mesma coisa, é preciso várias tentativas até adaptar-se a ele. Hoje em dia eu digo para as pessoas que estão começando a usar o aparelho auditivo não o utilizarem na rua, no centro ou em uma festa, por exemplo, pois são lugares com muito barulho. É melhor que esse processo seja gradual, ou seja, utilizando um pouco, em casa, todos os dias até acostumar-se. Aí caso a pessoa tenha passado por esse tempo todo e ainda assim não se sente bem com o aparelho, deve deixar de lado e seguir apenas com a identidade surda (Professora M, Escola Municipal).

Esses professores que já foram alunos dessa escola carregam em si uma bagagem de experiência escolar e isso possibilita transgredir no modo de fazer a pedagogia conhecida como pedagogia visual ou pedagogia bilíngue. Outro elemento importante é a questão do lugar de fala que esses docentes podem proporcionar aos alunos. Os alunos surdos, ao se identificarem com o professor surdo, entendem que eles mesmos podem ter essa profissão também, ou outra, além da capacidade de ter uma vida digna, estudar e trabalhar, ou seja, tornar-se cidadão. Ainda sobre a docência da educação bilíngue de surdos, dita pela professora e diretora surda, ser professora é também ter o poder de produzir novos saberes.

Se depender de mim a escola estará sempre aberta, seja para surdos com IC, aparelho auditivo, oralizados ou sinalizantes, nós sempre receberemos todos de braços abertos, para que aqui possamos, juntos, construir a identidade surda de cada um deles e fazer com que eles encontrem quem realmente são. Até porque eles não têm culpa nenhuma, não foi escolha deles. Nem mesmo a família tem culpa disso, trata-se de pressões sociais causadas pela influência da área médica. Nós sabemos que as famílias sempre vão levar a opinião médica em conta antes da opinião dos educadores, sempre ficamos como segunda opção. A escola sempre estará aberta e acolherá todos que vierem para cá (Professora L, Escola Municipal).

A escola de surdos é uma escola inclusiva, aquela escola que inclui, aceita e abraça todos os alunos surdos, surdos com suas diferenças, surdos com deficiência, surdos pré e pós linguísticos, abrangendo assim a diversidade surda. O elo que os torna iguais é o uso da língua e da visualidade. E a língua oral? Ela não é impeditiva, não é proibida, mas fica a cargo dos fonoaudiólogos e dos pais e familiares, e, essencialmente, do desejo do próprio sujeito surdo.

5 ENCERRAR AQUI (ESCRITA) E CONTINUAR LÁ (PRÁTICA EDUCATIVA)

A partir das leituras e análises das entrevistas produzidas para o desenvolvimento da pesquisa, neste momento retomo os objetivos específicos que orientaram a sua produção para apresentar as considerações acerca de cada um deles.

No que se refere ao primeiro objetivo – analisar representações dos professores sobre sujeitos usuários de implante coclear na contemporaneidade –, organizei a escrita do capítulo que denominei de **Surdez Pós-Moderna**. Então, apresentei as recorrências de enunciados presentes nas entrevistas, os quais categorizei da seguinte forma: 1) “Querem um filho normal!”: normal(ização) em questão; 2) “Eu não vejo diferença!”: (In)diferenças em questão e 3) “Eu não sabia que ele era surdo/implantado”: (In)visibilidade em questão.

Na primeira categoria apresentei as narrativas dos professores, que, de modo recorrente, mostram que os pais “**querem um filho normal**”. As narrativas docentes evidenciam que algumas crianças sofrem de violência audista, por meio da omissão da cicatriz e, além disso, do desabafo aos professores sobre a obrigação de fazer terapia de fala. Os professores contam que, ao trabalhar com alunos surdos, ouvem dos pais as expectativas de normalização, que é de ouvir e falar/oralizar, porém alguns pais, a partir de atravessamentos surdos, passam a entender que o filho é surdo, aceitando assim a não obrigatoriedade do IC e reconhecendo que o surdo pode se desenvolver também com o uso da língua de sinais.

As práticas de normalização vêm dos discursos que constituem modos de vida, com suas organizações engendrando formas de ser e de relacionar em diferentes espaços, e a escola é um desses. No contexto da comunidade surda, pontuei as duas formas de normalização, mesmo ciente que não é somente desse modo binário: normalização ouvinte e normalização surda. Tais normalizações se baseiam, respectivamente, na norma ouvinte e na norma surda. Tratei sobre as práticas audistas e ouvintistas que são e estão presentes na constituição de todos nós, influenciando assim a nossa cultura. Enquanto a surdez tiver somente o peso da ótica clínica corretiva, será tratada como algo digno de correção. Esse processo de normalizar a audição é reforçado pelo sistema audista, com ênfase nos espaços de

saúde, que ganha força com a ajuda das mídias, dos novos consumidores de sons auditivos e da família responsável pela criança.

Na subseção **“Eu não vejo diferença!”: (In)diferenças em questão**, apresentei as recorrências nas narrativas de professores sobre como esses alunos surdos com IC são representados em termos identitários. Essas narrativas indicam que o encontro surdo-surdo propicia a construção da identidade surda, ou seja, da identidade não-ouvinte, propiciando assim aproximação com artefatos da cultura surda e manutenção de vínculos com a comunidade surda. Porém, como o IC é uma tecnologia do presente, faz com que sejam produzidas novas identidades, isto é, novas maneiras de ser, aliadas ao campo tecnocientífico e em constante atualização. Junto com a influência dos discursos imperativos de inclusão, acessibilidade, direitos humanos, bem como a escola sendo uma máquina de produção de sujeitos inclusivos e neoliberais, pode-se produzir sujeitos ambivalentes imersos em processos de in/exclusão, pois tais discursos requerem que os sujeitos se (re)inventem continuamente.

Cientes da singularidade e pluralidade surda, os docentes, ao recorrerem à palavra “identidade”, dão a entender que os significados construídos em torno dessa palavra estão relacionados a um tipo de identificação influenciada pelo projeto da Modernidade, que ainda está presente no espaço escolar. Assim, esse conceito de identidade é resignificado, visto a partir da diferença. As nomeações e identificações são relacionais, dependendo da forma como os professores se posicionam em suas narrativas, por isso nem todos os indivíduos surdos que estão na escola de surdos são chamados de surdos.

As narrativas apontaram que a maioria dos professores não percebem diferença, em termos identitários, entre alunos surdos e surdos com IC. Segundo eles, os alunos usuários de IC continuam sendo surdos, pois atendem à norma surda. Alguns surdos implantados são nomeados como híbridos e, ainda, outros como ouvintes, assim como alguns professores os identificam com traços identitários do momento. Os modos de esses alunos surdos se relacionarem com o IC são variados, uns deixaram de utilizar, outros utilizam em casa, e há aqueles que o usam o tempo todo. O surdo implantado possui uma marca no corpo que chama a atenção, pois o IC é visível; diferentemente do surdo que não utiliza o aparelho, pois só é visível a partir do momento que usa sinais.

As identificações e formas de nomeação que a comunidade surda e/ou os professores fazem não se igualam às variáveis utilizadas pelo IBGE. Os professores de surdos, além dos pais e da sociedade, também são responsáveis pela constituição da identidade dos alunos. Mas alerto que, dependendo do contexto, mesmo com a modernização e disponibilidade do avanço tecnológico, a invisibilidade surda ainda acontece, pois o surdo é visto como alguém a ser corrigido, logo, pode ser invisibilizado por meio do uso do IC.

Na última categoria desse capítulo, **“Eu não sabia que ele era surdo/implantado”**: **(In)visibilidade em questão**, trouxe recorrências de narrativas de professores que não sabiam que o aluno era ou é implantado, e tal descoberta é tardia. Alguns professores descobrem quando o aluno expõe a cicatriz ou passa a utilizar o IC em algum momento. Os motivos do não uso do IC ou da invisibilidade do aparelho são: obsolescência, custo elevado para conserto e manutenção, não acompanhamento para atualização constante, desistência causada pela alta expectativa de normalização, resistência causada por interpelação das marcas surdas.

A invisibilidade, dependendo do contexto, pode ser perigosa, como o exemplo de alunos implantados que frequentam escolas comuns. Nestes contextos existem paradoxos, resultado do movimento in/exclusivo, tais como a invisibilidade dos surdos e a visibilidade do IC. São surdos ou surdos implantados ou “ouvintes por IC”, sujeitos sem língua de sinais e isolados linguisticamente, ou seja, esses sujeitos são invisíveis ao olhar da educadora que não é bilíngue. Em geral, a invisibilidade acontece no sentido de o professor não saber ou (re)conhecer as diversidades/pluralidades/singularidades dos alunos surdos. Nas escolas bilíngues de surdos, há invisibilidade do IC e (in)visibilidade da cicatriz. Na escola comum, visibilidade do IC e (in)visibilidade do surdo. Para o IBGE, surdos são invisíveis, porém são contabilizados como deficientes auditivos, desconsiderando as variedades surdas.

Surdez Pós-Moderna, a partir do objetivo a que me propus, analisar representações dos professores sobre sujeitos usuários de implante coclear, inscreve-se como um olhar sobre a surdez na contemporaneidade. Estamos numa era de mudanças tecnológicas e inevitavelmente nos tornamos ciborgues. Enfim, ser surdo diz respeito a fazer parte de uma diversidade, e os modos de ser e estar surdo são singulares em razão das suas diferentes experiências, assim como os surdos

implantados também têm suas particularidades trazidas pelas transformações tecnológicas e científicas do mundo contemporâneo. É necessário romper com o olhar fixo da binariedade clínico-antropológico e reconhecer as (re)definições (in)constantemente, (in)certas e ambivalentes, assim como se caracteriza a representação. É possível compreender os indivíduos ou sujeitos surdos com novos modos de ser e de se relacionar nesta sociedade, fortemente influenciados pelas conexões digitais. E é válido (re)pensar na luta atual para serem incluídos no(s) sistema(s) predominantemente (bit e bytes) audista(s).

Para o desenvolvimento do segundo objetivo específico da pesquisa – problematizar as experiências educacionais com alunos usuários de implante coclear em escolas de surdos –, apresentei o capítulo **Narrativas docentes sobre as experiências educacionais com alunos surdos usuários de IC**. Nele trabalhei com as discussões sobre as diferenças produzidas na educação de surdos em razão do IC. Dividi-o em três categorias com base nas recorrências e aproximações dos enunciados, são elas: 1) narrativas sobre a (in)formação dos professores sobre IC e o ensino que trata sobre uso das línguas e metodologias; 2) (e)feitos das políticas educacionais na vida dos alunos surdos; e 3) manifestações éticas dos docentes dessas escolas bilíngues.

A primeira categoria, intitulada **Narrativas sobre (In)formação e Ensino**, mostra que a maioria dos docentes obtém conhecimentos sobre IC dentro da própria escola, por meio de informações e experiências compartilhadas com colegas, dos próprios alunos que usam o IC, gestores e pais, através das reuniões e conversas. Apenas uma professora teve esse conhecimento durante o curso de especialização. É visível que docentes também passam por processos de fronteira ao se deparar com diferentes situações educacionais dos alunos surdos, pois os “novos” alunos parecem provocar mudanças nas práticas docentes. Foi notado que existe uma preocupação desses docentes sobre os efeitos do IC, como o risco cirúrgico, a diminuição do número de alunos surdos nas escolas e algumas mudanças nas práticas pedagógicas.

Os docentes reconhecem que o trabalho de ensinar a falar pertence ao profissional fonoaudiólogo, embora não deixem de explicar quando os alunos solicitam. Realizei um resumo sobre as correntes de filosofias/metodologias educacionais pelas quais a educação de surdos passa(ra), como Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Ainda existindo nas escolas algumas dessas práticas, questiono a possibilidade de a presente “nova” comunicação total ser a causa

da presença do IC, pois o bimodalismo e/ou português sinalizado circulam por conta dessas tecnologias. Os professores dessas escolas de surdos têm conhecimentos sobre a diferença surda, alguns se transformam por causa do(s) aluno(s), a partir da experiência em aula, porém nem todos os professores são capturados para a formação continuada. Vários docentes mencionam que, de modo geral, não há diferença entre alunos surdos e alunos surdos implantados, para alguns a diferença se dá principalmente no início em termos de comportamento e construção de identidade. Mas eu questiono a falta de um olhar individualizado.

Para analisar as mudanças nas práticas pedagógicas, desenvolvi a subseção **A(s) língua(s) da sala de aula: metodologias utilizadas na educação de alunos surdos implantados**. Nesse item, a centralidade está no desafio que tem os professores em explicar para os pais que seu filho é surdo e que a escola usa língua de sinais como instrução. Os docentes percebem que algumas crianças apresentam identidade fronteira, pois se portam como ouvintes na família e como surdos na escola; os alunos que frequentam sessões de fonoaudiologia questionam-lhes durante a aula como se pronuncia uma determinada palavra e/ou fonema e, conforme alguns professores, tem sido produtivo para os alunos conhecerem a língua oral com base na conversa que ocorre em língua de sinais.

Também é recorrente a preocupação dos docentes sobre a quantidade de alunos surdos que chegam à escola com aquisição nula ou tardia da língua de sinais, o que lhes aumenta o trabalho, pois, além de ensinar conteúdos escolares, é preciso acompanhar a aquisição e aprendizado da língua de sinais. Cada professor tem suas estratégias metodológicas/pedagógicas, alguns deles usam duas línguas na aula, tanto na forma bimodal, quanto a predominantemente oral, com o objetivo de fazer os alunos entenderem as aulas, principalmente na fase de aquisição da língua de sinais. Esse modo de comunicação contemporânea bimodal, realizado por alguns professores, assim como por alguns usuários de IC, denomino como neocomunicação total, pois vejo novas sobreposições das línguas de sinais, por influência do IC, que induzem à oralização, bem como a influência dos avatares vindos dos dicionários online. É importante que os professores sejam incentivados a ter uma formação continuada para participar de eventos relacionados à área da educação surda, a fim de manter atualizados seus conhecimentos sobre as novas produções acadêmicas.

Na seção, **Os (E)Feitos das Políticas Educacionais na Vida dos Alunos Surdos**, trouxe narrativas que apresentaram alguns feitos e efeitos causados pelas

políticas educacionais em relação às escolhas escolares/educacionais. As trocas de escolas em decorrência dos conhecimentos e suas disponibilidades e/ou possibilidades, a (in)comunicação entre educação e política, os (im)procedimentos educacionais, ou seja, o funcionamento ou não das políticas educacionais. Na subseção, **Deslocar, buscar territórios: a escola inclusiva e a escola de surdos**, abordei a saída e entrada dos alunos nas escolas, a preocupação com a redução do número de alunos matriculados nessas escolas de surdos, assim como o ingresso tardio dos surdos implantados vindos da escola comum após o insucesso educacional. Um dos efeitos da política de inclusão é fazer com que os pais optem por uma escola a partir de uma visão da “normalidade”, conduzida pelos profissionais de saúde. Na escola comum, mesmo sendo inclusiva, nem todos os professores têm formação em educação bilíngue surda para efetivar a inclusão. O número de escolas para surdos é muito pequeno por causa das políticas de inclusão e a rede de escolas inclusivas tem se fortalecido com a oferta do AEE, política cuja visão é predominantemente audista, pois não há diálogo com os representantes da comunidade surda. O IC é também um dos efeitos desses discursos de inclusão, pois move o sujeito surdo para a escola comum. Dependendo dos discursos de quem constitui os usuários de IC, em alguns contextos o IC invisibiliza os corpos surdos, tornando-os ou denominando esses sujeitos como “ouvintes”.

Na subseção, **(Im)procedimentos Educacionais**, apresentei narrativas evidenciando outros (e)feitos da política educacional, que não dependem só dos pais, mas sim da administração pública. A inexistência de políticas públicas próprias para a educação de surdos é causada pela fragilidade da epistemologia surda nessa sociedade. Em outras palavras, a invisibilidade surda é presente por causa do olhar audista, que ignora a diferença linguística e cultural, sendo então o surdo considerado um deficiente. Há casos de impedimentos ou dificuldades relacionados ao acesso às escolas de surdos, como falta de apoio das prefeituras, problemas de transporte e custeio de despesas para famílias carentes. Os familiares são induzidos a fazer a matrícula dos filhos na escola perto de casa. Sobre a questão do transporte, é possível pensar na falta de integração das políticas de inclusão e na gestão dessas políticas. Surdos que estão nas escolas inclusivas, muitas vezes, são invisíveis, e, conforme os anseios e pedidos dos professores, além da escola de surdos, a classe bilíngue ou a escola integral para surdos é uma possibilidade de escolarização, pois possibilita que

os alunos tenham, além do acesso educacional na sua língua de conforto, pares surdos para convivência e trocas de aprendizados.

Nas narrativas, os docentes sugerem uma aproximação entre as secretarias de Saúde e Educação, afirmando que essas áreas carecem de articulação com os saberes sobre surdos, a partir de uma epistemologia surda. Reflito sobre o epistemicídio surdo enraizado nesta sociedade para entender por que a comunidade surda ainda permanece lutando pela conscientização surda, pelos direitos dos sujeitos surdos, em diversos âmbitos, inclusive pela educação escolar bilíngue de surdos. Fora do contexto escolar, não há uma recorrência de representatividade surda em diversas esferas sociais e midiáticas capaz de romper os olhares audistas. Por mais que novas produções acadêmicas surdas irrompam, a representatividade surda no meio acadêmico, político, social, é reduzida; o audismo institucional e epistêmico prevalece, subalternizando o protagonismo surdo. A episteme surda ainda não se finca em diferentes territórios de saberes e, desconsiderar a epistemologia surda, é o mesmo que desconsiderar o sujeito surdo. Questiono se aceitar e incorporar a episteme é ação da inclusão ética?

Na seção **Ética na Educação de Surdos: manifestações na prática docente**, agrupei as recorrências narrativas que mostram as manifestações éticas na prática docente, isto é, as maneiras de ser e de conduzir a docência, no contexto da educação de surdos. Faço breves questionamentos como quais são os (e)feitos da ética, refletir sobre o direito, direito da criança versus dos pais, a legitimidade de fala da medicina. O olhar para como os professores são conduzidos pela ética, quando se trata sobre crianças surdas e crianças surdas implantadas, foi dividido em duas subseções.

Na primeira, **Guardar o IC na mochila: a função docente no cuidado da vida/saúde dos alunos com IC**, apresentei narrativas recorrentes de professores que têm o cuidado como uma das funções, além de serem responsáveis pelo aprendizado dos alunos. Professores são orientados pelos pais a terem cuidados com o/a filho/a e com o IC, principalmente nos momentos de atividades esportivas e intervalos recreativos, por causa do risco de acidente na região da cabeça, da obsolescência do IC e custo alto para sua manutenção e conserto. Nesse contexto, professores comunicam ao aluno para tirar a parte externa do IC e guardá-lo na mochila. Porém, alguns alunos guardam o IC na mochila porque não querem usá-lo por diversos motivos, e os professores entendem que aceitar isso colabora na saúde emocional/psicológica do aluno, pois o IC é geralmente uma escolha da família e não

do próprio aluno. Uma professora sugere a possibilidade de um documento isentando a escola da responsabilidade para com os cuidados do IC, pois a escola de surdos é um espaço que preserva a liberdade de ser surdo. Concluo que é possível apontar que essas narrativas carregam, sim, uma ética (da educação) surda.

Na última subseção, **Educador bilíngue: compromisso ético com a educação dos surdos**, evidenciei narrativas docentes sobre o ser professor da educação bilíngue, atuar no espaço onde há circulação de duas línguas e culturas, de diferentes modos. Os alunos nessas escolas são reconhecidos como surdos, com suas complexidades, suas diferenças e suas particularidades, e o IC é visto como um artefato tecnológico do presente, talvez o menos problematizado, pois o que importa é que esses alunos tenham aprendido através da comunicação efetiva. Todos os alunos surdos e surdos com deficiência são incluídos e, conforme as narrativas docentes, demandam muita atenção, pois existe a necessidade de se conhecer a história desses alunos, olhando principalmente para a questão da língua e o desenvolvimento da linguagem, a situação familiar, etc., para intervir e educar cada um, contribuindo de diferentes modos no desenvolvimento educacional dos alunos. Questões de saúde emocional e psicológica dos alunos, em consequência da normalização audista, não passam despercebidas pelos professores e equipe, mas questiono um tipo de planejamento ou atendimento mais individualizado, parece que a escola ficou como um espaço de socialização.

As palavras finais dos docentes participantes da pesquisa mostraram que os professores compreendem a escolha dos pais, embora afirmem que o IC causa desperdícios financeiros e acreditam que tais investimentos poderiam ser melhor direcionados para a promoção da educação bilíngue para surdos. Uma professora narra o IC como extermínio do pensamento surdo e isso me levou a discutir para além do epistemicídio e audismo, cujos pensamentos se aproximam da ideia do genocídio/eugenia; porém, acho válido reconsiderar a surdez direcionando o olhar para as discussões sobre raça e etnia. Na contemporaneidade, a surdez pós-moderna, com o movimento eugênico sutil de normalização ouvinte/audista, ser e estar diante das tecnologias, vai produzindo novos e diferentes modos de ser surdos e tem como consequência a diminuição de pessoas surdas usuárias da língua de sinais, a (in)visibilidade do corpo surdo, e mudanças em alguns traços característicos da cultura surda, assim como o posicionamento identitário.

Professores, ouvintes e surdos, professores surdos que foram alunos na mesma escola, que convivem com a realidade da vida dos alunos surdos, merecem ser escutados nos debates políticos e educacionais, para enriquecer o conhecimento e levar a articulações entre as diferentes áreas para uma melhor conscientização surda, diminuindo assim o preconceito advindo da desinformação. Pretendo, nas futuras pesquisas, conhecer narrativas de usuários de IC em diferentes contextos escolares, bem como de sujeitos que optaram pelo IC por escolha própria e surdos que o abandonaram. Ademais, espero conhecer narrativas docentes de escolas comuns ou inclusivas sobre alunos usuários de IC. Quero compartilhar esses relatos com a área da saúde para que os (futuros) profissionais conheçam outra perspectiva sobre o consumo ou não dos sons, inclusive, a possibilidade de introdução dos Estudos Surdos na formação em Saúde.

A escola de surdos é uma escola inclusiva, aquela escola que inclui, aceita e abraça todos os alunos surdos, surdos com suas diferenças, surdos com deficiência, surdos pré e pós linguísticos, abrangendo assim a diferença e diversidade surda. O elo que os torna iguais é o uso da língua e da visualidade. E a língua oral-auditiva? Ela não é impeditiva, não é proibida, mas fica sob a responsabilidade dos fonoaudiólogos e dos pais e familiares, além do desejo do próprio sujeito surdo. Ser professora é também ter o poder de produzir novos saberes, ser professor de surdos, saberes surdos, logo, ética surda.

Eu, como pessoa surda, afirmo que esta pesquisa não buscou apresentar argumentos contrários ou favoráveis ao Implante Coclear. Tratou-se de uma pesquisa que objetivou, ao longo de seu processo, problematizar e colocar sob suspeita, como procedimento comum no campo dos Estudos Culturais, os discursos sobre o tema. Contudo, é impossível não dizer que as vidas surdas estão sujeitas ao risco de não se encontrar, enquanto sujeitos linguísticos e culturais, pois hoje se vivencia, em razão das políticas linguísticas, ou sua inexistência, o que chamo de etnocídio linguístico. Esse etnocídio coloca em risco as línguas de sinais, por meio de seu apagamento no processo de escolarização de surdos fora das escolas de surdos, com o esmaecimento da comunidade e cultura surda. Como dito, a falta de uma política linguística, que atente para a língua e a cultura dos surdos, deixa de promover uma identidade linguística, impossibilitando a efetivação do Artigo 24 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgado no Brasil pelo Decreto 6949/2009. Afirmo a necessidade de articulação ética entre as diferentes

áreas do conhecimento para que sejam garantidos aos sujeitos surdos e familiares a aquisição de línguas e o desenvolvimento da linguagem, por meio do bilinguismo desde a primeira infância, buscando, assim, a produção de uma sociedade equânime, pautada no respeito à diferença surda.

Retomando a pergunta de pesquisa – como as experiências educacionais com alunos surdos usuários de implante coclear são narradas pelos docentes de escolas de surdos no Rio Grande do Sul? – e o objetivo geral – analisar as narrativas sobre as experiências educacionais de docentes com alunos surdos com implante coclear em escolas de surdos –, finalizo a escrita desta pesquisa afirmando que existem diferentes formas de ser surdo na contemporaneidade, no que denomino de surdez pós-moderna. O IC é um recurso tecnológico que tem produzido novas formas de ser surdo e a língua de sinais é a língua da escola de surdos, é a língua das práticas pedagógica, a língua de comunicação, interação e de produção do que chamei de manifestações éticas. As narrativas docentes deixam clara a produção desses sujeitos pelo atravessamento de diferentes e singulares experiências, escolares, sociais, familiares. Esses atravessamentos são uma marca do nosso tempo, das relações fluidas, das conexões digitais, condições que inviabilizam uma resposta única ou uma identificação única sobre a representação dos alunos surdos usuários do IC.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEHARES, Luis E. Políticas lingüísticas, derechos lingüísticos y políticas de inclusión social. Análisis de sus interacciones y de sus especificidades. In: REGUERA, Alejandra (Comp.) **VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba-Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2015. p. 59-79.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

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

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, 2013. **Diário Oficial da União**,

Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRAZOROTTO, Joseli Soares. **Crianças usuárias de implante coclear: desempenhos acadêmicos, expectativas dos pais e dos professores**. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

CAPOVILLA, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer, 2011. p. 77-101.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulários de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALCANTE, Thayana Cristhina. **Há surdos e Surdos: corpo e controvérsias no caso do implante coclear**. 2011. Monografia (Graduação) – Departamento de Antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

D'AGOSTINO, Francesco. **Bioética segundo o enfoque da filosofia do direito**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006. (Coleção Dike).

ELERT, Hiltrud. **Corpos em fronteiras identitárias: os implantes cocleares instituindo e ensinando “novas” maneiras de ser ouvinte**. 2008. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

FEIXAS, Anna Quintana. Um olhar biopolítico sobre a bioética. **Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 13, n. 229, p. 3-15, 2015.

FÉLIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Educação que nós surdos queremos. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

FERREIRA, Cristiane Back. Inclusão escolar de uma estudante surda usuária de implante coclear. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 8., ULBRA, 2019, Canoas. **Anais [...]** Canoas: ULBRA, 2019.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2011. (Série Hipótese).

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

HOLCOMB, Thomas K. Compartilhamento de informações: um valor cultural universal dos surdos. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Ed.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 139-149.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

INTERNATIONAL CONGRESS EDUCATION OF THE DEAF 1880, Milan. **Atas: Congresso de Milão [de] 1880**. Rio de Janeiro: INES, 2011. 159 p. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; v. 2).

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Relatório final do projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue (2018)**. Manuscrito não publicado. [S.l.: s.n.], 2014.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos**. Tradução de Mariana Martini. Lisboa: Surd'universo, 2013.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar et al. (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LOPES, Luciane Bresciani; THOMA, Adriana da Silva. Estudos Surdos em Articulação com os Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos em Educação. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 4., 2017, Canoas. **Anais [...]** Canoas: PPGEDU, 2017. ISSN: 2446-810X.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **O surdo na América**: vozes de uma cultura. Traduzido por André Luiz Silveira Luz. Porto Alegre: [s.n.], 1997. Manuscrito.

PELUSO, Leonardo; VALLARINO, Stella. Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v. 4, n. 2, p. 211-236, nov. 2014. Revisiones ISSN: 1688-7026.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdo**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos sobre a surdez, os surdos e o implante coclear**: análise do manual de informações para os pais de crianças surdas candidatas ao implante. 2013. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

QUADROS, Ronice Müller et al. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-24, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2020.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ROSA, Emiliana Faria. **A identidade do surdo, pesquisado na Pós-Graduação em Linguística**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHALLENBERGER, Augusto. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. 2010. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SCHMIDT, Paula Michele da Silva; TOCHETTO, Tania Maria. Investigação genética da surdez hereditária: mutação do gene da Conexina 26. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 142-147, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342009000100022&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 dez. 2020.

SER SURDO – Deafhood. **Culturasurda.net** (Blog), 2013. Disponível em: <https://culturasurda.net/2012/12/07/ser-surdo-deafhood/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SILVA, Jaqueline Ahnert Siqueira da. **A educação da criança surda com implante coclear**: reflexões sobre a família, a clínica e a escola. 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-75.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Nós, ciborgues, o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-16.

SILVEIRA, Carolina Hessel. Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em Línguas de Sinais. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIN, Marli (Org.). **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 85-110.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. v. 1.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil políticas e práticas de governo**. Curitiba: Editora Appris, 2017. ISBN 9788547307110.

THOMA, Adriana da Silva; PONTIN, Bianca Ribeiro. Políticas linguísticas para a população surda: ações de governo. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de; RODRIGUES, Luana Ferreira (Org.). **Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Associação de Universidades Grupo Montevideu; Núcleo Educação para a Integração, 2017. p. 184-196. ISBN: 978-85-93482-01-4.

THOMA, Adriana et al. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; SECADI, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>. Acesso em: 22 jul. 2020.

WOODWARD, James. Implications for sociolinguistic research among the deaf. **Sign Language Studies**, Washington D.C., v. 1, n. 1, p. 1-7, 1972.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA AS ESCOLAS

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

- 1.1 Título do projeto de doutorado: NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE ALUNOS SURDOS COM IMPLANTE COCLEAR EM ESCOLAS DE SURDOS
- 1.2 Doutoranda: Bianca Ribeiro Pontin
- 1.3 Orientadora: Dra. Lodenir Becker Karnopp
- 1.4 Período de execução da pesquisa na UFRGS: Agosto/2016 a Julho/2020
- 1.5 Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O projeto de pesquisa “NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE ALUNOS SURDOS COM IMPLANTE COCLEAR EM ESCOLAS DE SURDOS” foi aprovado pela Comissão Examinadora de Banca do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no dia 22 de agosto de 2018. É um recorte-continuidade da pesquisa concluída em parceria com o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) intitulada *Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue*.

Paralelamente, dá continuidade a pesquisas anteriores sob a orientação da professora Dra. Adriana da Silva Thoma (*in memoriam*): a primeira, desenvolvida em curso de Especialização, intitulada *Discursos sobre a surdez, os surdos e o implante coclear: análise do manual de informações para os pais de crianças surdas candidatas ao implante* (PONTIN, 2013); e a segunda, desenvolvida no curso de Mestrado, sob o título *Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade* (PONTIN, 2014). A principal justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa é que a temática da surdez e implante coclear vem sendo bastante investigada pela área da saúde, entretanto, na área da educação poucos são os estudos realizados.

3 OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS

O objetivo geral desta pesquisa de doutorado é conhecer as experiências educacionais de docentes com alunos surdos com Implante Coclear em escolas bilíngues/para surdos. Os objetivos específicos são: 1) analisar representações sobre sujeitos usuários de implante coclear na contemporaneidade; 2) problematizar as experiências educacionais com alunos surdos usuários de Implante Coclear em escolas bilíngues/para surdos.

4 METODOLOGIA A SER EMPREGADA

Entrevistas narrativas serão realizadas com professoras e professores que trabalha(ra)m com alunos surdos usuários de implante coclear. Assim, os educadores serão convidados a narrar sua experiência, o que vivenciam, o que pensam, o que sabem, o que acontece com os alunos surdos implantados.

A seguir, apresento a relação de escolas bilíngues, com um levantamento da quantidade total de alunos surdos e de alunos surdos com IC, realizado na pesquisa com o GIPES.

Quadro 1 – Relação de escolas bilíngues e alunos implantados

ESCOLA	Âmbito escolar	Município	Nº alunos 2016	Nº alunos com IC
Escola Lilia Mazon	Estadual	Porto Alegre	105	2
Escola Ensino Fundamental Frei Pacifico	Particular	Porto Alegre	82	4
Escola Estadual Especial Keli Meise Machado	Estadual	Novo Hamburgo	42	3
Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória (EMEF Bilíngue para Surdos Vitória)	Municipal	Canoas	54	2
Escola Estadual Especial Padre Réus	Estadual	Esteio	81	5
Escola Municipal de Educação Bilíngue Professora Carmen Regina Teixeira Baldino	Municipal	Rio Grande	45	4
Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos	Municipal	Gravataí	41	1

Escola Municipal Especial Helen Keller	Municipal	Caxias do Sul	70	16
Escola Estadual de Ensino Médio Helen Keller	Estadual	Caxias do Sul	NC	4
Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo F. Coser	Estadual	Santa Maria	84	1
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos	Particular	Santa Rosa	56	5

Fonte: Organizado pela própria autora (2018).

4.1 Etapas/Roteiros:

Após o contato e aceite da instituição (escola), convidarei professores e professoras a participar da pesquisa, bem como realizar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse Termo, os participantes poderão optar pelo uso da imagem ou não e terão a liberdade de sugerir nome fictício. Quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas com a doutoranda e/ou com a orientadora, conforme contato disponibilizado ao final deste texto.

O participante poderá escolher a língua para a entrevista narrativa, Libras ou língua portuguesa oral e/ou escrita. Poderá, previamente combinado, contar com TILS (Tradutor e Intérprete de Libras). Após a gravação filmada, será realizada a transcrição para posterior análise. Caso participe mais de um professor, em um mesmo momento, proponho uma roda de conversa.

Quanto ao roteiro da entrevista, solicitarei, no primeiro momento da entrevista, identificação como nome, formação, tempo na escola e o trabalho atual (cargo/função). Em seguida, a proposta é que os docentes contem sobre suas experiências educacionais com alunos surdos usuários de IC, a partir de um roteiro de questões previamente elaborado.

5 DEVOLUÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa poderá auxiliar a elaboração de ações entre diferentes áreas, tais como a educação e a saúde; bem como entre instituições: Universidade, escolas, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) ou órgãos que trabalham com as questões das pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva. Os dados também poderão ser úteis para problematizar, junto com a comunidade surda, acerca das epistemologias e/ou assuntos éticos envolvendo surdez, deficiências, culturas e

educação. E, com isso, ampliar a discussão sobre a aquisição da língua de sinais e a criação de políticas linguísticas para bebês surdos, independentemente do uso, ou não, da protetização.

Após a finalização desta pesquisa, pretendo comparecer às escolas participantes para apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, realizar atividades de extensão como oficinas, cursos, rodas de conversa, e outros que julgar viáveis.

REFERÊNCIAS

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue. Relatório de Pesquisa.** Edital Universal 2014, CNPq. Porto Alegre, 2018. 51 p. (Texto digitado).

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos sobre a surdez, os surdos e o implante coclear:** análise do manual de informações para os pais de crianças surdas candidatas ao implante. 2013. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A pesquisa NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE ALUNOS SURDOS COM IMPLANTE COCLEAR EM ESCOLAS DE SURDOS, desenvolvida no curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, tem como objetivo: conhecer as experiências educacionais de docentes com alunos surdos com Implante Coclear em escolas bilíngues/para surdos.

DA PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados serão produzidos por meio de entrevistas narrativas ou rodas de conversa. Nesse sentido, ao aceitar participar, solicitamos sua autorização para uso das produções escritas e/ou gravadas.

RISCOS E DESCONFORTO

Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade dos participantes. A qualquer momento, se algum participante da pesquisa decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o mesmo.

CONFIDENCIALIDADE

Os dados coletados não serão identificados e haverá sigilo quanto ao nome dos participantes da pesquisa assim como das escolas envolvidas. As filmagens e os trabalhos realizados serão armazenados na sala 805 da Faculdade de Educação (Faced), em um arquivo de pesquisas sob minha responsabilidade, por 5 anos a contar da data da assinatura. Os dados produzidos serão utilizados para fins acadêmicos somente.

PAGAMENTO

Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesa para dela participar, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

BENEFÍCIOS

Os benefícios, ao participar desta pesquisa, são somente relacionados a questões educativas como acesso aos resultados da pesquisa. A presente pesquisa, depois de concluída, será publicada e estará disponível na biblioteca virtual da Universidade.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA

Professor/a: Comprometemo-nos a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente você venha a ter no

momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho.

DECLARAÇÃO DO/A PARTICIPANTE

Eu,

____ fui informada/o dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar, respeitando os prazos de publicação da Tese. Em caso de dúvidas poderei contatar a pesquisadora responsável, conforme contatos disponibilizados ao final deste Termo.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma cópia deste Termo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Referente ao uso da imagem para divulgação, eu () AUTORIZO () NÃO autorizo.
Sugestão para nome fictício: _____

Assinatura

Bianca Ribeiro Pontin
Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

Lodenir Becker Karnopp
Orientadora

Assinatura da Orientadora

Local e Data:

Contatos:

Bianca Pontin: Tel (51) 99196-8099 - somente texto, e-mail: biancapontin@gmail.com

Lodenir Karnopp: Tel (51) 996287801, email lodenir.karnopp@ufrgs.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS: Tel (51)33083738, email etica@propesq.ufrgs.br