



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PARFOR
LETRAS: LIBRAS LICENCIATURA

JUDITE FERNANDES NUNES RODRIGUES

**A invisibilidade da diferença surda em pessoas estigmatizadas
Um estudo de caso no município de Araguaína – TO**

PORTO NACIONAL-TO
2020

JUDITE FERNANDES NUNES RODRIGUES

**A invisibilidade da diferença surda em pessoas estigmatizadas
Um estudo de caso no município de Araguaína – TO**

Artigo apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras.

Orientador: Dr. Bruno Gonçalves Carneiro

Aprovada em 12/05/2020

BANCA EXAMINADORA:

Bruno Gonçalves Carneiro

Prof. Bruno Gonçalves Carneiro (UFT) – Orientador

Cristiano Pimentel da Cruz

Prof. Cristiano Pimentel da Cruz (UFT)

Lia Cláudia Coelho

Prof. Lia Cláudia Coelho (UFT)

Digitalizadas com CamScanner

A Deus, razão de minha existência.

Aos meus filhos, Luan e Tâmisa, e também minha mãe, pelas orações, palavras de apoio e incentivo em todos os momentos deste estudo.

A todos os professores surdos que ministraram em cada um dos períodos desta graduação em Letras Libras. Especialmente, aos professores **Renato Leão** e **Cristiano Pimentel**, exemplos de dedicação, compromisso, competência, ensino profissional, humanizado e consistente. Vocês dois referenciam a positividade de democratizar saberes e delegar poderes, pois nós, os ouvintes, precisamos aprender muito com professores surdos e essa é uma dinâmica encantadora! Toda minha admiração e carinho.

A brilhante aluna, foco desse estudo e sua família, exemplos de superação e vida!

Agradeço especialmente a meu orientador

Dr. Bruno Gonçalves Carneiro, primeiramente por sua singularidade enquanto profissional; sempre ético e responsável. Agradeço sobretudo por ser alguém que trata seu trabalho como missão e penhora o coração ao defender a causa surda, seja de maneira coletiva ou individualmente.

São qualidades raras e inspiradoras! Não poderia deixar de agradecer

também sua paciência, os grandes ensinamentos, a disponibilidade, a constância, a persistência, a acessibilidade e sua inesgotável generosidade.

Foi uma grande honra tê-lo por orientador! Deus lhe permita seguir brilhando em sua carreira/missão/profissão. Que se multiplique em seus alunos a perspectiva de dias com mais equidade e justiça para os surdos!

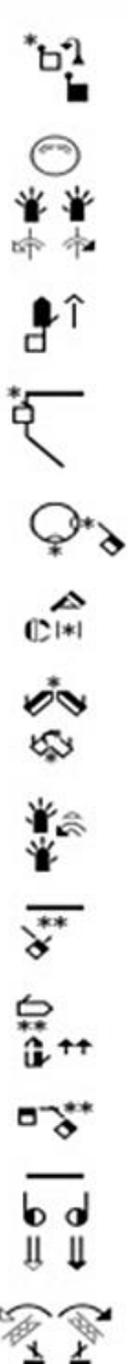
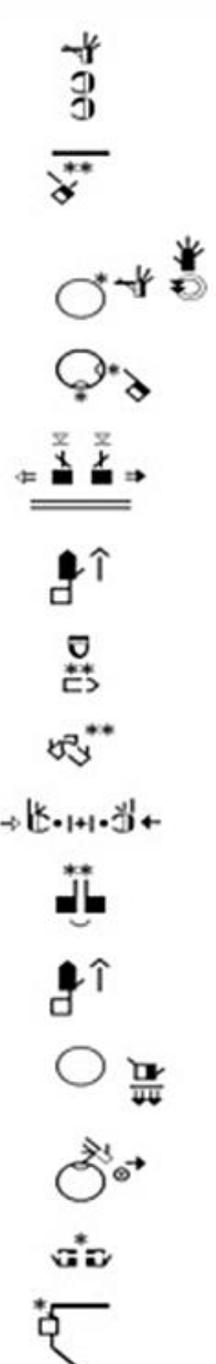
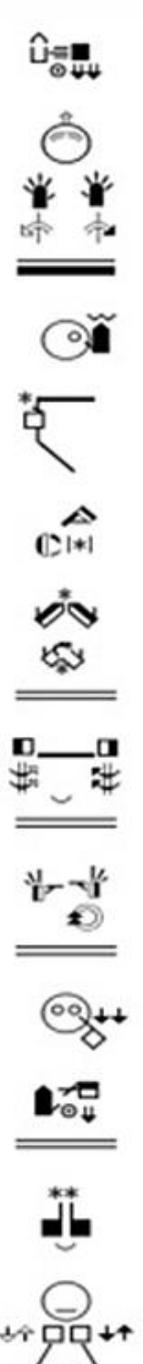
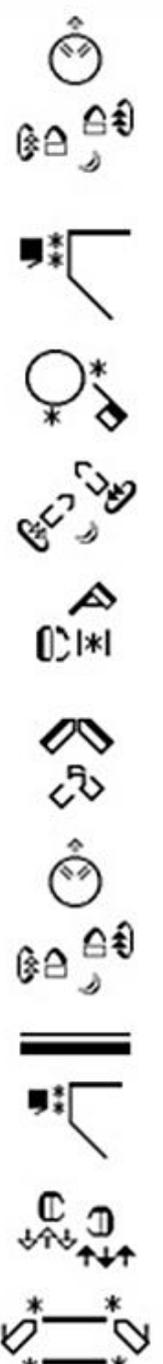
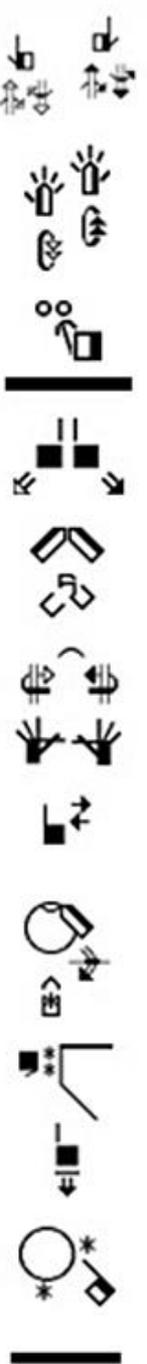
“O triste espaço da deficiência foi o álibi para nos manterem “baixas do progresso”. Usurparam nossa diferença e disso sequer poderíamos sair pelos cadeados colocados aqui e ali. [...] mártires destas jornadas pela diferença, poucos de nós conseguimos pular para dentro do veículo do progresso e com afinco trazer para as páginas de espaços acadêmicos novas posições, novos achados científicos longe daquelas palavras que sustentam a farsa sobre nós e que impõem a dita anormalidade.”

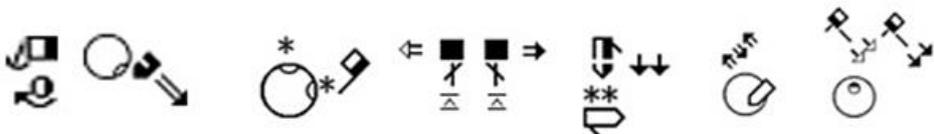
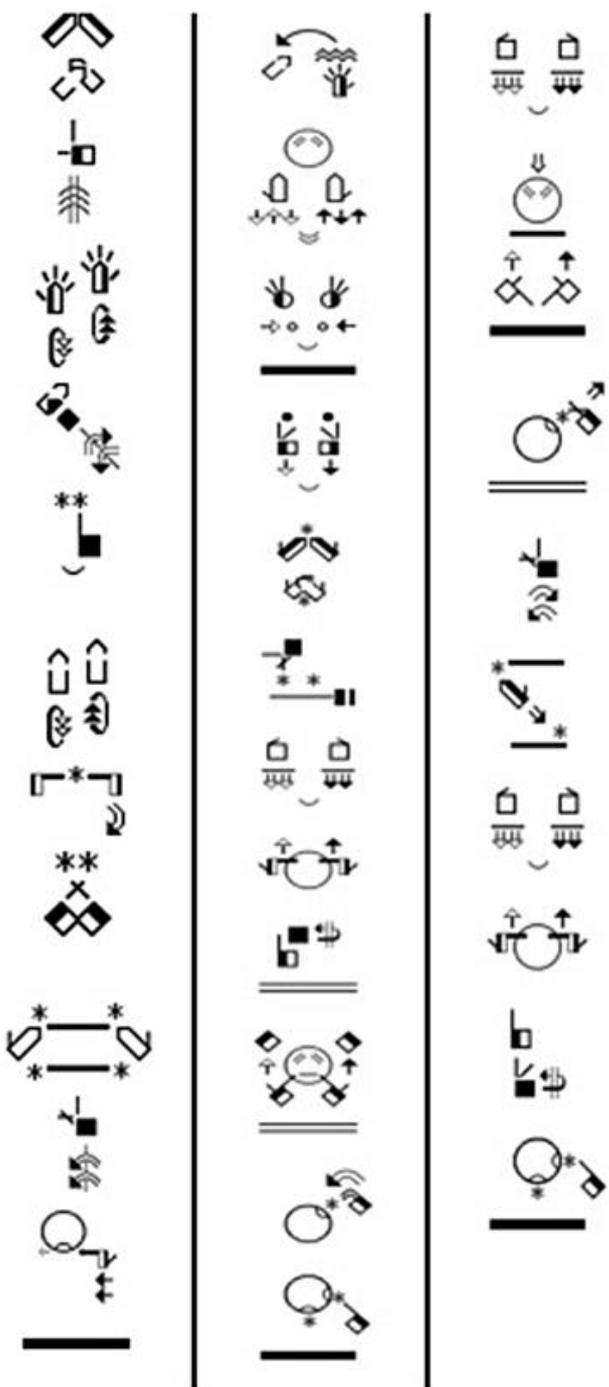
Gladis Perlin

RESUMO

Este estudo objetivou apresentar obstáculos observados na vida de uma aluna surda, estigmatizada por um diagnóstico de deficiência múltipla, dentro do ambiente da escola inclusiva. Alguns procedimentos para alcançar o objetivo foram: conceituar diferença surda, discutir possíveis estigmas sob a forma de diagnóstico da deficiência múltipla e apresentar algumas narrativas de ocorrências na vida da aluna surda, foco do estudo. Para tanto, utilizou-se como método para coleta de dados a pesquisa exploratória, tendo por instrumento ferramentas como, acesso de documentos que informam o perfil da aluna, entrevistas através de questionários e observações em diferentes ambientes escolar do seu cotidiano. A interação da aluna no cotidiano escolar acontece a partir de uma leitura corporal, do uso de alguns sinais convencionados e uma mimese corporal com os envolvidos. Apesar disso, há uma resistência da escola e da família em admitir a surdez da aluna, que tem essa diferença anulada quando se trata da implementação de uma educação a partir da língua de sinais. Sobrepõe sobre a aluna um atendimento infantilizado por conta, provavelmente, das marcas que carrega no corpo sentenciado pela normalização. A partir da análise de dados também foi possível perceber a importância de lutar para a implementação de uma pedagogia educacional pautada na especificidade sócio-linguística-cultural dos surdos, que contemple a presença dos mesmos em sua elaboração estrutural. Enfim, por meio de todo o estudo realizado foi possível confirmar que é importante que as práticas que promovam invisibilidade, estigmas e exclusão sejam eliminadas do espaço escolar. Que surdos sejam referências entre si mesmos, através da presença de surdos gestores e professores no espaço escolar. Que o processo educacional do surdo parta, primeiramente, de perspectivas dos próprios surdos.

Palavras-chaves: Surdos. Diferença. Obstáculos. Invisibilidade. Estigmas.





Agradecimentos aos tradutores: Rafael Soares Moreira (surdo) e Bruno Gonçalves Carneiro (ouvinte)

ABSTRACT

This study aimed to present obstacles observed in the life of a deaf student, stigmatized by a diagnosis of multiple disabilities, within the inclusive school environment. Some procedures for achieving the goal were; conceptualize deaf difference, discuss possible stigmas in the form of multiple disability diagnosis and present some narratives of occurrences in the life of the deaf student, the focus of the study. For this purpose, exploratory research used as a method for data collection, using tools such as access to documents that inform the student's profile, interviews, questionnaires and observations in different school environments in their daily lives. The student's interaction in the school routine happens from a body reading, the use of some conventional signs and a body mimesis with those involved. Despite this, there is resistance from the school and the family to admit the student's deafness, which has this difference canceled out when it comes to the implementation of an education based on sign language. Overlaid on the student on a children's school activity, probably due to the marks it carries on the body by imposition and normalization. From the data analysis, it was possible to realize the importance of fighting for the implementation of an educational pedagogy based on the socio-linguistic-cultural specificity of the deaf, which contemplates their presence in its structural elaboration. Finally, through the whole study, it was possible to confirm that it is important that practices that promote invisibility, stigma and exclusion to eliminate from the school space. May the deaf be references among themselves, through the presence of deaf managers and teachers in the school. Let the educational process of the deaf start from the perspective of the deaf themselves.

KEY WORDS: Deaf. Difference. Obstacles. Invisibility. Stigmas.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
2 INVISIBILIDADE.....	13
2.1 A normalidade	16
3 ESTIGMAS.....	17
4 INFORMAÇÕES / DISCUSSÕES	19
4.1 Os dados	20
4.2 Habilidades.....	24
4.3 Decodificando.....	27
4.4 A Escola Inclusiva	28
4.5 Atleta	31
4.6 Em família	31
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS.....	33

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste artigo, A invisibilidade da diferença surda em pessoas estigmatizadas - Um estudo de caso no município de Araguaína – TO, nasceu de inquietações pessoais relacionadas a constatação de algumas consequências advindas de práticas adotadas no ambiente escolar, geralmente pejorativas, com finalidade de selecionar e classificar alunos, categorizando-os por comprometimentos físicos e/ou intelectuais, descrevendo-os através de termos inferiorizantes. Estas atitudes, quase sempre recorrentes, podem induzir esses alunos para situações de isolamento e exclusão, ainda que sob um sutil discurso estarem os mesmos em processo de inclusão.

Os obstáculos estão relacionados ao fato de ser a referida aluna uma pessoa estigmatizada por um diagnóstico de pessoa com deficiência, e sua condição de pessoa surda, no entanto, é ignorada e esse fato compromete toda a sua especificidade, enquanto estudante. Para isso, o artigo conceitua diferença surda, discute alguns estigmas advindos do diagnóstico da deficiência e apresenta algumas narrativas de acontecimentos na vida da aluna surda, foco do estudo.

Para produzir o presente trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas, baseadas em livros e publicações científicas, que tratam de temas similares ao abordado aqui. Procederam-se consultas em relatórios disponibilizados e autorizados para a pesquisa pelo gestor da escola da aluna. Houve ainda o acompanhamento e observações de momentos da vida diária da aluna, quase sempre nos espaços escolares e poucas vezes em diferentes ambientes. Pessoas ligadas ao cotidiano da aluna concordaram em responder questionários abertos. A coleta de dados também acontece através de conversas informais e do desenvolvimento de atividades que permitiram observar em detalhes, atitudes naturais e espontâneas da aluna.

Os locais escolhidos para desenvolvimento deste estudo foram uma escola inclusiva e uma escola especial, localizadas no município de Araguaína, estado do Tocantins. Os dois ambientes escolares possuem uma boa infraestrutura, professores e profissionais administrativo para atender aos alunos, bem como espaço físico que comporta, com relativa tranquilidade, toda sua clientela.

As entrevistas foram elaboradas com questões abertas e específicas, para cada uma das duas pessoas com as quais a aluna tinha mais contato, durante o

período de elaboração do estudo. A escolha das duas pessoas para serem entrevistadas deu-se por se tratar das pessoas, fora do convívio familiar, com quem a aluna mais tinha contato diariamente. Elas foram informadas sobre a finalidade das questões para o estudo de caso, concordaram, autorizaram, responderam e entregaram os questionários. Em relação às observações da rotina da aluna, os dados colhidos dizem respeito, especificamente, ao recorte de aproximadamente dois anos do transcorrer de vida da aluna – 2018 e 2019.

2 INVISIBILIDADE

Receber alunos acomodando a diversidade no espaço escolar é uma prática que já está consolidada, mediante a legislação vigente e tal prática se denomina como educação inclusiva. No entanto, existem algumas práticas adotadas por escolas inclusivas, para a efetivação desses direitos garantidos aos alunos da inclusão, que necessitam ser evidenciadas, pois podem causar sérias interferências em suas vidas, em especial aos alunos estigmatizados.

Na Lei 13.146/2015, consta que, uma “pessoa com deficiência¹ é aquela que tem impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Sobre o contexto da deficiência múltipla encontra-se no Decreto Federal nº 5.296/2004 a explicação de que a mesma é uma “associação de duas ou mais deficiências”, que ocorre de maneira simultânea em um mesmo indivíduo, podendo ser de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. Também, que pode se tornar agravada por alguns aspectos, tais como: a idade de aquisição, o grau das deficiências e a quantidade de associações que o indivíduo apresenta.

¹ Segundo a FENEAPAES (2007, p.23) os tipos de deficiências subdividem-se em: FÍSICA E PSÍQUICA – (i) deficiência física associada à deficiência intelectual; (ii) deficiência física associada a transtorno mental. SENSORIAL E PSÍQUICA – (i) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual; (ii) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual; (iii) Deficiência auditiva ou surdez associada a transtorno mental. SENSORIAL E FÍSICA – (i) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física; (ii) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência física. FÍSICA, PSÍQUICA E SENSORIAL – (i) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência intelectual; (ii) Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e à deficiência intelectual; (iii) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência auditiva ou surdez.

Encontra-se também na PNEE (Política Nacional de Educação Especial) a seguinte definição para deficiência múltipla: uma “associação no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física) com comprometimento que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (MEC,1994).

Ressalta-se, porém, que a soma da associação de deficiências não é o que caracteriza a deficiência múltipla e sim o “nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. ” (GODÓI, 2006, p. 11), assim sendo, não é o bastante se denominar cada uma das deficiências de um aluno, faz-se necessário um acompanhamento de vários outros aspectos de sua constituição individual para que se promovam adaptações mais específicas para a aquisição de sua aprendizagem.

A recomendação contida na Declaração de Salamanca, direcionada para as escolas inclusivas, especifica que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6). Apesar dos desafios, consiste num grande marco pois especifica que toda educação é especial, no sentido de atender com qualidade e equidade todos os alunos, o que viabilizou segundo Santos (2002, p, 115) “a criação de culturas inclusivas, o desenvolvimento de políticas inclusivas e a orquestração de práticas de inclusão”.

Em relação ao aluno surdo, mesmo quando são reconhecidos em sua especificidade sócio/cultural/linguística, no interior de instituições de supremacia ouvinte, ainda é possível deparar-se com tratamentos como a afirmação de Lane (1992, p. 54) "os surdos são vistos como pessoas que pertencem ao mais baixo escalão de desenvolvimento: concreto no pensamento, linguagem pobre, desintegrado, imaturo, moralmente atrasado". Com base na afirmação do autor, não é estranho que se encontrem pessoas determinando, numa análise superficial, as características sócio/linguística/cultural de alunos surdos com o estigma do retardo/deficiência.

É possível constatar-se que, apesar do direito dos surdos ao acesso, permanência e participação nas escolas, a referida escola perpetua padrões paternalistas, onde prevalece o poder da supremacia ouvinte, quando ofertam aos surdos uma escola inteiramente planejada para os ouvintes e lhes impõe a

responsabilidade de se adaptarem para que alcancem níveis de rendimento escolar satisfatório. Conforme segue:

Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que *naturaliza* a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como *naturais*, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas. [...] uma concepção de *humanidade* segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos" (QUIJANO, 2009, p. 75).

Ao se referirem a "escola para todos", Souza e Góes (1999, p. 164), dizem que ela "[...] começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantém-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos". Os autores deixam claro que o sistema educacional, ainda que denominado inclusivo, permanece perpetuando metodologias comprometidas com o sistema educacional tradicional, que tanto penalizou alunos surdos por séculos.

Pode-se contar como obstáculo à vida estudantil dos alunos, a prática escolar de elaborar triagens, procurando categorizá-los, se valendo de rótulos depreciativos e que caracteriza relação de poder. Conforme mencionado pelo autor "[...] atribuem as culpas aos próprios alunos surdos. Os alunos são intelectualmente deficientes[...]" (LANE, 1992, p. 56). O autor esclarece que o aluno surdo é visto como subalterno, deficiente, inapto para a aprendizagem. Tal ocorrência pode ter sua origem no fato de que equipes multifuncionais nas escolas tomam como base os diagnósticos que apresentam indivíduos de maneira negativa, evidenciando o que consideram impedimentos, em detrimento de averiguar suas competências e/ou habilidades preservadas.

De acordo com o que vemos abaixo, o desenvolvimento de um aluno surdo está ligado às possibilidades que lhes são ofertadas:

[...]a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas a expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam construção de subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como características da pessoa surda, são produzidos por questões sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÖES, 1996, p. 38).

Portanto, são as questões sociais que produzem os problemas que, tradicionalmente, são relacionados e quase sempre imputados aos surdos. As ações inclusivas implementadas nas escolas ainda não consideram, na prática, as

singularidades dos alunos surdos que adentram o ambiente escolar. O autor diz que o progresso acadêmico do surdo precisa estar vinculado à proporção das oportunidades e da acessibilidade que lhes são disponibilizadas. Destacando o acesso ao seu idioma natural, prioritariamente, caso não seja usuário da língua de sinais.

2.1 A normalidade

A classificação de pessoas ou grupos a partir das suas marcas no corpo ou outros fatores com cunho depreciativo, denota um sistema de relação de poder. É necessário verificar o que está padronizado como *perfil apto* e *perfil inapto*, dentro ou fora dos padrões da normalidade. O estigma se origina no conceito tendencioso que favorece uma representação imbuída de supremacia. Para Harlan Lane, o papel de opressor sobre oprimidos, compete ao sistema de colonização;

O colonialismo é o padrão ao qual outras formas de opressão podem ser equiparadas envolvendo, tal como ele, a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos objetivos do colonizador. (LANE, 1992. p. 43)

Acerca dos critérios sociais para a seleção de padrões ideais e a determinação de como as diferenças são marcadas, a autora Kathryn Woodward diz;

Os sistemas classificatórios por meio dos quais o significado é produzido dependem de sistemas sociais e simbólicos. As percepções e a compreensão das necessidades são construídas por meio de sistemas simbólicos, os quais distinguem o sagrado do profano, o limpo do sujo e o cru do cozido. Os sistemas classificatórios são, assim, construídos. Em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas. (WOODWARD, 2009, p 54).

Então é possível que, no processo avaliativo de grupos gestores educacionais, alguma especificidade dos alunos venha a ser ignorada e esse lapso pode acarretar graves consequências na vida futura dos mesmos. Um alerta sobre esse assunto;

[...] qualquer grupo social em que se compartilha um conjunto de valores em relação ao qual os indivíduos são situados, cada um é percebido e tratado pelos outros de acordo com as características presumíveis de categoria social à qual pertence. Quando alguém é rotulado como portador de um determinado estigma, sua identidade pessoal se desenvolve em conformidade com o papel que lhe é atribuído. (GLAT, 1989, p.18)

Lembrando ainda que, para o surdo é essencial que a sua singularidade linguística seja considerada como prerrogativa para seu acesso real ao currículo das disciplinas escolares. Essa consideração lhes permitirá passar por avaliações mais justas e não ter essa singularidade contemplada é excluir o aluno surdo dentro do ambiente escolar. Com referência a essa ocorrência temos;

A desconsideração por parte da instituição escolar para com a questão linguística desses alunos provém de um “ensino” que privilegia a língua majoritária, mediante a saberes e poderes instaurados nas representações e significações dos ouvintes, sobre a surdez e os surdos (SILVA, 2001, p.22).

Em tempo, Silva (2009) nos diz que a questão da diferença e da identidade não podem ser reduzidas aos conceitos de tolerância para com a multiplicidade e/ou a diversidade. Ou seja, a ideia de inclusão de alunos não pode se limitar ao fato de termos dentro de uma escola, as presenças, devidamente catalogadas, como categorias da normalidade e da anormalidade. É necessário fazer-se um compromisso ético para a produção de um ensino de qualidade para todos os alunos. O autor ainda diz que identidade e diferença estão ligadas aos discursos, narrativas, sistemas de representação e poder.

Portanto, não considerar a particularidade do aluno surdo e impor-lhe uma metodologia elaborada especificamente para os ouvintes pode ser considerado como fator de estigma, penalização, obstáculo, invisibilidade e exclusão do mesmo.

3 ESTIGMAS

Na sociedade ouvinte, a surdez é representada sob três formas de estigmas e estas formas podem até se manifestar simultaneamente em um indivíduo surdo. Elas são: físico, psicológico e social (LANE,1992). Em relação ao aluno surdo a sua representação, enquanto sujeito possuidor de identidades e cultura próprias, não pode mais ser ignorada indefinidamente, como bem define Perlin (2014, p. 223) "a causa de pulsações dos sujeitos surdos acontece em conexão com o espaço bilíngue/cultural. E a educação não pode se furtar a esses meios". Desse modo, é incontestável a necessidade de se rever metodologias voltadas para uma cultura prioritariamente ouvintista.

Conforme mencionado pela autora Perlin (2014, p.225) "[...] o arquivamento do sujeito identificado como anormal, e eu diria o sujeito com transgressões [...] está

descrito como sujeito tomado por uma pulsão maléfica". Desta forma, a categorização de tipos de alunos segue, ainda que de maneira sutil, concepções estigmatizantes da sociedade ouvinte para com a surdez. Como quase sempre essas categorizações de alunos são produzidas segundo a opinião de algum profissional ouvinte, não surpreende que nelas se encontrem resquícios de sistema de domínio e relação de poder com representação de grupos de supremacia ouvinte. Sobre este tema encontramos a afirmação em que o autor diz que os obstáculos enfrentados pelos alunos surdos, nos mais diferentes aspectos de sua vida, consistem no fato de que é o ouvinte quem fala e decide por eles e em seus nomes.

A medicalização das comunidades dos surdos, caracteriza por uma longa história de lutas entre os surdos e os ouvintes que afirmam servi-los, pelo direito em definir um problema e colocá-lo em determinado domínio social e não noutro - para analisá-lo como uma questão da medicina, educação, reabilitação, religião, política - é feita de acordo com a opinião dos ouvintes em virtude destes serem mais fortes. (LANE, 1992, p. 39).

O autor diz que os obstáculos enfrentados pelos alunos surdos, nos mais diferentes aspectos de sua vida, consistem no fato de que é o ouvinte quem fala e decide por eles e em seus nomes. Portanto, não descreve os surdos afirmações históricas e persistentes de que eles são seres nascidos para serem eternos tutorados, tidos como deficientes, doentes e/ou incapazes. O surdo precisa ter contato com outros surdos, apossar-se de seu meio natural de comunicação, que é a língua de sinais. Conhecer e vivenciar sua própria singularidade e sua diferença surda² para quando encontrar-se com outras culturas, perceba a diferença de sua identidade e assim possa discernir as relações de poder que frequentemente o subjagam.

Apresentar uma aluna através de um dossiê que a caracteriza como deficiente múltipla aos professores que irão interagir com ela dentro da sala de aula, pode se traduzir como o ato de anulação de seu próprio nome e de sua identidade. Nessa circunstância torna-se comum a aluna deixar de ser uma pessoa com identidade nominal e passar a ser a "mudinha/doidinha". Portanto, representar um aluno através

² A autora Perlin (2003, p. 11) afirma que a cultura surda precisa ser enfatizada por questão da necessidade de sobrevivência dos surdos. Acrescenta ainda um detalhamento sobre o que é a diferença surda: "É nosso princípio, a nossa nostalgia mais imensa e obstinada: a qualidade de vida, de comunicação, da diferença, que nos considerem sujeitos culturais e não nos considerem deficientes."

de um estigma pode penalizá-lo, obrigando-o a enfrentar incontáveis obstáculos em sua vida de maneira generalizada.

Conforme Perlin (2014) surdos submetidos a pedagogias meramente ouvintistas, que procedem de famílias ouvintes, possuem uma socialização bastante reduzida e quase nenhuma participação comunitária. A autora diz que dessa maneira a identidade do surdo se torna "fragmentada", pois ele não se faz representar entre os ouvintes e não sendo fluente em seu idioma natural, a língua de sinais, também não é reconhecido como um membro da comunidade entre os surdos. Assim, a uma educação ministrada com os padrões concernentes ao aluno surdo é o que se almeja para o ambiente escolar que se chama inclusivo aos mesmos.

4 INFORMAÇÕES / DISCUSSÕES

A partir desse ponto em que narro observações referentes ao período dos acontecimentos do estudo de caso, passo para a primeira pessoa, para uma melhor fluência da narrativa. Minha profissão é professora, com atuação junto alunos alvos da educação inclusiva³. Aprendi e aprendo constantemente com cada um deles. Considero um privilégio a oportunidade de conviver, desaprender para então, reaprender com os mesmos uma nova perspectiva de decodificação da vida. Convivi durante anos com alguns surdos que eram diagnosticados como deficientes múltiplos, sendo que apenas um desses surdos é fluente em língua de sinais. Os demais surdos não são fluentes em língua de sinais, eles usam sinalização caseira⁴, classificadores⁵ e também gestos para se comunicarem. E foi em meu ambiente de trabalho que conheci a aluna surda que se tornou alvo deste estudo de caso.

Eu menciono uma descrição de Campos (2004, p.13) sobre os impedimentos existentes para um besouro voar. Ele explica que o fato do besouro possuir patas que não se retraem, asas encobertas por cascas duras e ser inseto encorpado, o tornaria

³ Apesar dos avanços, em contraposição aos dados históricos de exclusão social e apagamento, os alunos alvos da educação inclusiva permanecem sob a circunscrição de políticas públicas que os levam para uma educação inviável, utópica, sem perspectivas práticas e reais com objetivos de vida. Por exemplo, um aluno alvo da educação inclusiva, estigmatizado por algum tipo de deficiência, ainda não enfrenta o competitivo sistema capitalista do mercado de trabalho com equidade em relação a um aluno ouvinte para disputar uma vaga profissional.

⁴ São sinais produzidos por pessoas surdas para interlocução com seus familiares e também em seu círculo social num contexto mais privativo.

⁵ Importante recurso da língua de sinais, com forte caráter gestual e icônico, utilizado por pessoas surdas e que possuem propriedades linguísticas. Seguem padrões de boa formação nas configurações de mãos, por exemplo.

incompatível para voar. Baseado apenas em suas características evidentes e seguindo um padrão pré-estabelecido, o besouro poderia ser rotulado como inapto ao voo. Porém, a verdade é que o besouro voa muito bem.

Semelhantemente a esse besouro, a aluna desse estudo de caso também possui, em sua constituição física genérica, as mesmas possibilidades características do besouro e desperta em especialistas, certezas de impossibilidades. Porém, no campo da aquisição de conhecimentos, certezas de saberes e produção de atividades intelectuais. Vou chamá-la de Carol⁶ onde houver a necessidade de nominá-la, aqui neste estudo de seu caso, para que sua privacidade seja preservada. Pelos mesmos motivos, mesmo que as observações tenham sido autorizadas por pessoas e instituições, suas identidades se manterão preservadas em toda a redação deste trabalho.

No período desse estudo Carol estava com 16 anos. Iniciou o ano de 2018 frequentando o 6º Ano do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino, no município de Araguaína (TO), depois que se recusou a voltar para a escola municipal onde se entristeceu após ser reprovada e permanecer no 5º Ano do Ensino Fundamental por dois anos consecutivos. Sua mãe foi até a escola e decidiu mudá-la para uma nova escola, agora uma escola inclusiva estadual. A aluna frequenta dois espaços educacionais; uma escola de ensino em regular e em dias alternativos, bem como em contra turno, a mesma ainda frequenta uma escola especial.

4.1 Os dados

Após conhecer Carol, analisei relatórios e laudos, acessados via secretarias das escolas em que ela estava matriculada. Fui informada de que seus professores do ensino regular possuem uma cópia dos relatórios e laudos contidos numa pasta de dados⁷. Informalmente, alguns professores regentes afirmaram que utilizavam os dados, contidos na pasta, como fonte para embasamento na produção de planejamentos das aulas. O trecho selecionado refere-se ao Relatório de uma equipe

⁶ Nome fictício com a finalidade de preservar a verdadeira identidade da aluna, visto que o foco do estudo é sua condição de pessoa estigmatizada num determinado ambiente que também ficará sob sigilo pelas mesmas razões de resguardar privacidade.

⁷ Uma pasta similar ao que se poderia chamar de dossiê da aluna.

multidisciplinar, quando a aluna cursava o 5º Ano ainda na escola municipal, mas constava na pasta com os dados da aluna no período observado.

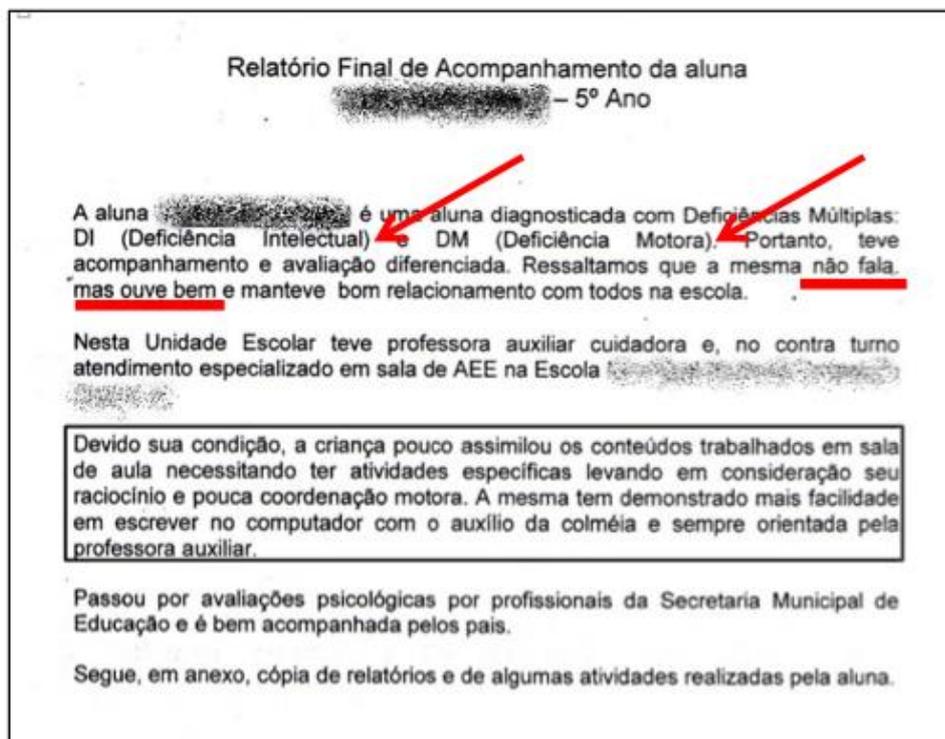


Figura 1. Relatório de Acompanhamento⁸

Fonte: Adaptação de pesquisadora (2020)

Neste recorte percebe-se os registros onde três profissionais que constituem uma equipe multidisciplinar documentaram sobre a mesma: Carol é afirmada como alguém com deficiências múltiplas, destacando-se duas modalidades, a “deficiência intelectual (DI)⁹” e também a “deficiência motora (DM)”, afirmam ainda que a aluna teve acompanhamento e que essa avaliação foi “diferenciada”. Destaca-se nesse

⁸ As rasuras foram provocadas a fim de resguardar identificações pessoais e/ou locais, visto que nos interessa apenas a análise dos dados.

⁹ Conhecido como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ou Deficiência Intelectual já foi denominado como, idiotia e retardo mental. Caracteriza-se por limitações nas habilidades mentais de maneira generalizada, referindo-se às habilidades que envolvam atividades de raciocínio, planejamento, solução de problemas, por exemplo. Não é considerada uma patologia e sim uma limitação. As limitações não são situações determinantes, pois quando há inclusão social de fato, estimulação constante e sistemática visando o desenvolvimento nas áreas afetadas, oportunidades adequadas na vida familiar, pessoal, acadêmica, profissional e social. Há prevalência entre o sexo masculino, acometendo todas as idades e sua incidência se dá duas vezes mais em países de baixa e média renda, quando comparado aos países ricos.

registro as afirmações de que a aluna “[...] *não fala, mas ouve bem...*” seguida de uma notificação de que a escola adotou para a aluna uma “professora auxiliar cuidadora”. Não há referência à surdez da aluna, apenas a afirmação que a aluna “*não fala*” mas “*ouve bem*”. Imagino que, caso a surdez total ou parcial da aluna tivesse sido investigada e/ou constatada, o procedimento não poderia ser o de providenciar uma “cuidadora” para a mesma e sim uma intérprete de Libras, além da oferta de atendimento educacional especializado para ensinar-lhe a língua de sinais.

A legislação garante à pessoa surda o direito (BRASIL, 2002) de usar sua primeira língua em ambientes de aprendizagem nos quais se encontre inserida, portanto essa especificidade da aluna poderia ter sido descrita no documento e provavelmente a Língua Brasileira de Sinais deveria ter sido indicada como a língua de instrução e comunicação de Carol, no entanto, sua comunicação permanece bastante limitada. A autora Silva (2001), afirma que é necessário compor alternativas a partir de um problema institucionalizado;

O fato de que os órgãos governamentais legitimam o compromisso com a *inclusão social*, mas não provém de recursos para o atendimento educacional das escolas públicas. O caso do uso da Língua de Sinais pelo surdo é um exemplo significativo, pois afirmar-lhes o direito de uso, mas há apenas uma recomendação para que pais e professores aprendam essa língua, ou seja, a escola pode ou não adotar a concepção bilingue da pessoa surda. (SILVA, 2001, p.19).

É necessário que a questão da comunicação do aluno surdo seja viabilizada para que as instruções lhes sejam acessíveis e não apenas a sua presença no espaço escolar. No geral, o surdo não pode ser considerado como uma pessoa deficiente e sim alguém com comprometimento sensorial, porém esse comprometimento não interfere em sua capacidade cognitiva e nem o coloca como inferior aos seus demais colegas ditos normais. Porém, em relação a Carol há um diagnóstico médico que a descreve como uma pessoa que acumula a deficiência intelectual e a deficiência motora, nada ressalta, porém, sobre suas especificidades relacionadas a surdez.

O conceito da deficiência é produzido pelo desajuste nas relações sociais. Os meios mediacionais estão destinados à uma padronização do homem comum. A pessoa com biótipo incomum é descrita como uma existência patológica da natureza e essa categorização a torna inacessível para a padronização idealizada pela saúde. (TUNES; BARTHOLO, 2006).

são pessoas que viverão sob o jugo do estigma social¹¹. Define-se por estigma social um sinal ou marca que desqualifica ou desvaloriza seu portador, ou segundo Erving Goffman refere-se “à situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (GOFFMAN, 2004, p.4).

Bom seria se essa pasta de dados dos alunos se constituísse numa ferramenta de *promover eficiências* e não apenas em um catálogo para divulgar as várias deficiências dos alunos.

4.2 Habilidades

No início do ano de 2018, ao começar a frequentar as aulas de tapeçaria, a aluna recebeu instrução para produzir um tapete. A sala funciona no turno vespertino de uma instituição da área de Educação Especial. Matriculados nesta modalidade de oficina terapêutica constam 13 alunos (06 masculinos e 07 femininas) e uma instrutora. Todos os alunos produzem tapetes, mas utilizam materiais e técnicas que sejam compatíveis com suas possibilidades, competências, habilidades, afinidades e gostos pessoais. Então divide-se desta forma; (i) uns executam tapetes de tear na grade, utilizando barbante ou malha para tecer cada peça; (ii) outros produzem peças utilizando barbantes se valendo da técnica do crochê; (iii) outros ainda utilizarão a talagarça e trabalharão recortando malhas, num determinado padrão de tamanhos/espessuras e amarrando-os cada um desses retalhos na base da talagarça até finalizarem uma peça.

Após os primeiros procedimentos de sondagem das aptidões, ficou claro que Carol tinha habilidade para a terceira categoria de produção de tapetes descritas anteriormente, ou seja, trabalhar a produção de um *tapete de malha amarradinho*. Foi um processo muito emocionante, concluir uma produção de uma peça com aspecto profissional, que atesta de forma pessoal e real, a competência dos alunos. A aluna demonstrou habilidade, agilidade contagiante para assimilar e executar cada uma das etapas de confecção do tapete. Ela pediu para levar a peça e os materiais para sua

infantilizadas, monótonas e repetitivas. Quase sempre são excluídos dos conteúdos ministrados na sala de aula para os demais colegas.

¹¹ “A pessoa rotulada como deficiente não tem controle sobre sua vida. É um objeto retratado em ideias expressas em palavras; um fantasma conceitual que enfrenta obstáculos para se relacionar e estabelecer vínculos pessoais. O estigma da incapacidade infiltra-se em todos os espaços de sua vida: família, escola, amigos e lazer”. (TUNES, 2011, p. 113).

casa, pois queria continuar trabalhando nos dias em que não estivesse na instituição. Seus dias de presença são segunda, quarta e sexta. As imagens seguintes são evidências dessa produção por parte da aluna. Não foi possível uma imagem final do tapete, porque por receio de não poder levar de volta o tapete para casa, Carol se recusou a trazê-lo finalizado para a instituição, mas aceitou mostrar a peça em detalhes, através de uma chamada de vídeo, usando o celular.

As Figuras, a seguir, ilustram a frente e o verso do tapete produzido pela aluna e que ao final da produção a mesma levou para casa expressando uma contagiante alegria.



Figura 3. Detalhe do tapete confeccionado por Carol.

Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

A execução dessa atividade trabalha simultaneamente a atenção, concentração, coordenação motora fina, a memorização, a disciplina, a persistência e produz nos alunos um sentimento de pertencimento, autonomia, satisfação pessoal, pois combate os efeitos do estigma de pessoas incapazes e improdutivos que a sociedade, em geral, impõe sobre os mesmos.



Figura 4. Detalhe do tapete confeccionado por Carol.

Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora



Figura 5. Detalhe do tapete confeccionado por Carol.

Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

É uma atividade gratificante e a satisfação de Carol é contagiante ao mostrar o lindo tapete feito por ela para as pessoas que a visitam em sua casa. Essa atividade contabilizou quase três meses, contando execução e concretização. Foi possível avaliar a coordenação motora fina, a concentração, atenção, disciplina, perseverança, motivação, raciocínio lógico e a memória. A aluna se saiu muito bem, ainda mais por ser a sua primeira produção.

Outra atividade aconteceu no primeiro semestre do ano de 2019 quando iniciaram os ensaios de números artísticos para serem apresentados em um evento cultural estudantil. Houve o convite da coordenação de artes para que fosse montada uma coreografia, com finalidade de participar na categoria de dança. Ao relacionar os nomes dos possíveis alunos para testes de aptidão na dança, incluí o nome de Carol. Ela apresenta um tipo característicos de movimentos, que parecem um tanto “robotizados”. São movimentos retos e não muito curvilíneos, essa característica provavelmente é decorrente de sua deficiência motora diagnosticada.

A estratégia para que a aluna participasse da dança foi posicioná-la na linha de trás da distribuição das dançarinas no palco. A finalidade foi explorar sua capacidade visual e intelectual para assimilar os movimentos e os passos executados pela colega que lhes serviu como modelo dançando à sua frente.

A experiência foi gratificante e emocionante também, pois a aluna demonstrou o quanto o fator superação é natural em sua vida e em seu cotidiano. Outro dado

admirável é o comprometimento e a disciplina que ela demonstra para com todas as atividades que se propõe a executar. Nos faz lembrar as superações que ela enfrenta para se moldar e se apresentar como uma atleta paraolímpica de referência.

Através dessa atividade foi possível avaliar a coordenação motora da aluna, sua persistência, dedicação, sua incrível capacidade intelectual para memorizar, executar os passos, sem a música, com base em sua habilidade visual, sincronizar seus movimentos com os das colegas de palco e tudo no limite de suas possibilidades motoras e articulatórias.

4.3 Decodificando

A aluna Carol possui uma boa percepção visual, habilidade marcante aos surdos. No período de convivência com a aluna, umas quatro pessoas afirmaram que a aluna entende os que se passa a sua volta porque faz leitura labial, pois olha firme para seu interlocutor. Depois da confecção do tapete, que ocorreu entre os meses de abril a maio de 2018, em outubro desse referido ano teve início as observações na sala do ensino regular aproveitando o período de estágio, registro como um depoimento pessoal:

Em um dos dias, estávamos na sala dos professores, Carol, a professora auxiliar e eu. Então entraram duas professoras. Uma delas começou a questionar e afirmar que já tinha um tempo que conhecia a aluna e concordava com a mãe dela; que Carol “ouvia bem”, pois “não era possível esconder assuntos dela”. Carol estava sentada na minha frente, ao lado de sua professora auxiliar (que aparentava constrangimento com a atitude da colega). Então eu decidi contar para elas a experiência com o ensino para a confecção do tapete. Procedi toda a narrativa usando apenas a articulação dos lábios, nenhum movimento a mais. Ainda apenas falando, pedi que elas observassem a reação de Carol diante da minha explanação prolongada da história que a envolvia. Usava um tom naturalmente audível dentro do ambiente em que nos encontrávamos. Depois de alguns minutos de fala, Carol se abstrai e chega a deitar a cabeça no ombro da professora auxiliar. Continuei a narrativa por mais uns dez minutos e estava claro que a aluna estava ausente, olhar vago e desinteressado.

Ao terminar a narrativa eu disse para as professoras que iria contar novamente a história, mas agora ia gesticular (não sinalizei, pois Carol não é fluente em língua de

sinais). Reiniciei a narrativa com gestos e usando classificadores¹². Assim que usei o classificador para o tapete e fui contando novamente a história, Carol abriu um grande sorriso e começou a gesticular muito, produzindo uns gritinhos agudos que ela costuma emitir enquanto gesticula e aponta para se expressar.

As professoras se impressionaram e disseram que ela realmente não tinha percebido que eu falava sobre ela e seu querido tapete. Ela já tinha gesticulado para as professoras e mostrado fotos em seu celular sobre o tapete, quando estava confeccionando e quando o concluiu. Essas professoras então, divulgaram entre os demais colegas sobre o episódio na sala das professoras e ficaram muito impressionados por não terem se dado conta de que Carol decodificava contextos aos quais se inseria, através da visão e não da audição. Eu disse para as professoras que Carol faz leitura corporal e não leitura labial.

O fenômeno narrado anteriormente já foi observado em outros surdos com deficiência múltipla atendidos na instituição frequentada por Carol. Dos cinco surdos que frequentam a instituição, apenas um deles utiliza a língua de sinais para se comunicar. Todos os demais usam gestos, sinalização caseira e alguns sinais mais comuns da língua de sinais. O que eles têm em comum, além da surdez, é a incrível habilidade para desvendar o mundo através da visão, como Carol faz brilhantemente.

4.4 A Escola Inclusiva

No mês de outubro de 2018 ocorreu o estágio para a graduação do curso Letras Libras¹³. Deu-se a visita na escola inclusiva, onde a aluna cursava na época o 6º Ano, do ensino fundamental e nos foi possível algumas observações inquietantes.

Dentro da sala, Carol sempre se assenta não de frente para o quadro, como seus demais colegas, sua carteira fica bem próxima a parede no cantinho destinado aos alunos *ditos especiais* ou *deficientes*¹⁴. Ela se assenta de frente para os colegas, ao lado de uma professora auxiliar e também ao lado de uma outra aluna

¹² Classificadores são recursos utilizados em todas as línguas de sinais, sendo produzidos geralmente com o uso das duas mãos, que descrevem, marcam localização, demonstram movimento de coisas, pessoas, animais, etc. Auxiliam consideravelmente nas contações de histórias e mesmo quem não sabe uma língua de sinais, pode entender o que está sendo dito, com relativa facilidade. Os surdos apreciam muito os classificadores.

¹³ Curso de Graduação, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, campus Porto Nacional.

¹⁴ *Especiais* ou *deficientes*, essa era a forma que a comunidade estudantil, de maneira geral, se dirigia aos alunos da inclusão escolar, no ambiente observado para esse estudo de caso.

diagnosticada com *Síndrome de Asperger*¹⁵ e mais uma professora auxiliar dessa referida aluna.

As aulas estão distribuídas em cinco disciplinas diárias, constantes na grade curricular da série na qual ela se encontra inserida. Os professores regentes preparam e ministram aulas para a classe em geral e não há adaptação de conteúdos e ministração de disciplina com método que incluam Carol e sua colega. As duas são responsáveis das duas professoras auxiliares. As atividades desenvolvidas por Carol são desenhos copiados numa folha em branco para que pinte, figuras para recortar e colar, ou seja, uma metodologia infantilizada e fora do contexto da série dela. A comunicação é precária, limitando-se ao básico e sempre através de gestos. Carol praticamente não tem interação, nem com os professores regentes e nem com os demais colegas, que são em torno de 27 alunos com presenças diárias. Ela gesticulava para ir ao banheiro, para solicitar o apontador e apontar os lápis de cor, gesticulava para não aceitar o lanche, quando vinham servir os alunos em sala. Em alguns momentos Carol demonstrava tédio e sono, quando terminava suas atividades e ficava ociosa.

Um dia, na aula de português, o professor regente trouxe umas três revistinhas da boneca Barbie, para pintar e entregou-as para a professora auxiliar de Carol, afirmando que ela “amava pintar a bonequinha Barbie”. Em outro dia, ao proceder a chamada, este mesmo professor chama Carol umas três vezes. Em cada uma dessas vezes, em tom que progressivamente se tornava mais alto e sendo que na terceira vez, já aos gritos, a aluna o olha e sorri. Mais uma vez constata-se a percepção visual aguçada da aluna, pois nas primeiras vezes em que o professor a chama num tom acima do natural, ela está de cabeça baixa e quando levanta a cabeça, ela olha para os colegas, pois ela se senta sempre na lateral da sala e de frente para os colegas e de lado para o quadro; alguns deles olham para o professor e para ela, enquanto o professor chama seu nome. A aluna assimila as trocas de olhares e sorri. O professor então diz que, “alguma coisa ela ouve” pois o olhou e sorriu na terceira tentativa. As professoras auxiliares concordam com a opinião do professor de português.

¹⁵ **Síndrome de Asperger** é um transtorno neurobiológico que se encaixa dentro da categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

Durante uma aula de ciências, a professora dividiu a turma em grupos e a tarefa era procurar animais mamíferos, recortar e colar numa cartolina, Carol se aproximou de três meninas e se pôs em pé olhando o que elas faziam, notei que ela parecia querer participar daquela atividade, mas as colegas trocaram olhares entre si e viraram-lhe as costas. Ela então voltou ao seu lugar e ficou com expressão triste até o momento de ir embora. Foi um momento comovente, pois creio que Carol poderia sim dar a sua contribuição para aquela atividade em grupo e experimentar o sentimento de pertencimento e não o contrário, como acabou ocorrendo.

Sobre a aula de Educação Física na escola inclusiva aconteceu algo inquietante. Por duas aulas dessa disciplina constatei que nem Carol e nem a colega *dita especial* participavam das aulas práticas de educação física com os demais colegas. No horário das aulas dessa disciplina, as duas alunas eram levadas para a sala dos professores, onde permaneciam por todo o horário da aula e retornavam para a sala quando os colegas também retornavam.

Procurei então o professor da disciplina e questionei o motivo de Carol não participar de suas aulas. A resposta foi que, geralmente, os “alunos especiais” ficavam com os professores auxiliares, visto que esses professores “sabiam como lidar com cada um deles”. Por isso, ele não tinha trabalhado nenhum tipo de exercícios físicos para as duas alunas. Ao ser interrogado se sabia que Carol era surda, ele disse que nunca a tinha observado com atenção, sabia que era “especial” e por isso tinha uma professora auxiliar. Então ele foi informado que a aluna era uma atleta paraolímpica, medalhista nas modalidades de atletismo e arremesso de peso, que viaja para outros estados e participa de competições. Ele se mostrou surpreso e declarou que já trabalhava com a aluna há alguns meses, sabia que ela se ausentava para viagens, mas não sabia de detalhes. Prometeu que procederia testes com ela e que ia elaborar aulas para incluí-la com os demais colegas, durante suas aulas de Educação Física na escola. Aproveitei para informá-lo ainda que a aluna, por méritos próprios, venceu campeonatos estaduais e alguns nacionais, e conseguiu o benefício do Bolsa Atleta¹⁶. Mais uma vez o professor se mostrou surpreso.

¹⁶ Bolsa Atleta, mantido pelo governo brasileiro, é o maior programa de incentivo direto ao atleta no mundo. Beneficia atletas de alto rendimento que obtêm bons resultados em competições nacionais e internacionais de sua modalidade.

4.5 Atleta

Carol é uma atleta paraolímpica e participa de treinos constantes, nas modalidades em que compete (Atletismo e Arremesso de Peso).

A observação de alguns treinos foi para entender como ela internaliza as regras das provas para participar dos campeonatos e conquistar as medalhas. O foco desta observação foi, especificamente, para o modo de comunicação da aluna. Seu professor de educação física usa gestos e apontamentos para se comunicar com ela e a instruir. Mais uma vez percebemos que toda a comunicação se dá através do campo visual. Se a atleta estiver de costas e relativamente distante, o professor precisa esperar que ela se vire novamente em sua direção e gesticula a instrução que ela deve seguir. Mesmo que o professor a grite, não há resposta se a aluna estiver de costas. Quando está de frente, a aluna responde as orientações com rapidez, presteza, disciplina e técnica impressionantes. Ela é uma atleta muito querida por seu professor de educação física e demais colegas atletas. Demonstra personalidade forte e é focada nas atividades durante os treinos, executando cada etapa de exercícios com a concentração condizente com atletas medalhistas. Carol é referência estadual nas modalidades de esporte que pratica e já ganhou várias medalhas de ouro em provas que aconteceram em sua cidade, em seu estado e também em estados brasileiros como; São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e no Distrito Federal.

4.6 Em família

Filha única de um casal em que o pai trabalha como guarda de uma escola estadual e a mãe é dona de casa, Carol é o foco principal da vida do casal. Em depoimento informal da mãe narrou que, aos três anos, após uma descrição que pareceu ser o relato de uma convulsão, se tornou inerte e acamada. A sua sobrevivência foi definida, meses depois, por um médico como resultado de um milagre. Porém o médico acrescentou uma lista de sequelas e restrições que fariam parte da vida da menina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo de caso possibilitou uma análise de como determinadas práticas, adotadas em escolas inclusivas podem tomar proporções de obstáculos na vida dos alunos. Trouxe ainda conceitos direcionadas às questões pertinentes à surdez, o que proporcionou uma reflexão acerca dos benefícios da elaboração de metodologias que contemplem a especificidade da pessoa surda. Além disso, também permitiu conhecer momentos emocionantes na vida de uma menina que é um brilhante exemplo de superação, conquistando medalhas como uma atleta paraolímpica de elite, exaltando sua competência através de suas habilidades preservadas e não aceitando para si personificação de um estigma determinante de pessoa deficiente.

O período de observação permitiu que o cotidiano da aluna fosse vivenciado de maneira mais sistematizada e alguns obstáculos foram detectados, dentre eles o principal é a questão de sua comunicação: não lhe permitir interagir socialmente e também lhe impedir de obter progresso acadêmico mínimo. O fato da escola ignorar sua especificidade linguística, não se adaptando às suas necessidades, agrava ainda mais sua situação. Os questionários mostraram que a aluna, apesar de brilhante, recebe atenção parcial e, em alguns aspectos, é sumariamente ignorada, como no caso de sua surdez ignorada em família e pelas instituições escolares. As atividades produzidas pela aluna, porém, contradizem o seu estigma de incapacidade e limitação.

Reconhecida a importância do tema, sugere-se o desenvolvimento de projetos que visem à (re)formação continuada de gestores, professores, ouvintes e surdos, que possam desencadear competências e habilidades que garantam um ensino de maior qualidade, atendendo assim as especificidades dos alunos e, em todos os níveis escolares básicos. Além da aquisição da língua de sinais, a Libras deve se tornar o meio de instrução em todas as disciplinas e em todos os níveis, efetivando uma prática pedagógica individual e representativa a esses alunos.

É oportuno que se busque ultrapassar a questão das representações traduzidas por diagnósticos. Cada pessoa consiste em um universo de possibilidades e o ideal é que seja vista na sua perspectiva individual. Caso contrário, diagnósticos clínicos irão continuar sentenciando os alunos em estigmas, fazendo-os instrumentos de exclusão educacional, profissional, social e pessoal.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL, 2004, Decreto n. 5.296, de 2 de dez. De 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm; acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. Lei no 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002.

CAMPOS, Geir. O que é tradução, São Paulo, Brasiliense, 2004.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (Fenapaes). Educação Profissional e Trabalho para pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla. Brasília, DF: FENAPAES. 2007.

GLAT, Rosana. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GODÓI, Ana Maria de. Educação Infantil. Saberes e Práticas de Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4.ed.. Brasília: MEC, 2006.

GÓES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas, Autores Associados, Editora da Unicamp, 1996.

GOFFMAN, Erving, Estigma-Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada, Tradução: Mathias Lambert. Digitalização: 2004. Publicação Original: 1891, Brasil, Zahar Editores

LANE, Harlan. Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget. 1992

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva – Redefinindo a educação especial. Ponto de Vista, Santa Catarina: Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SILVA, Maria da Piedade Marinho. A construção na escrita do aluno surdo. São Paulo. Plexus, 2001.

SILVA, Tadeu da (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn, Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Edição 9, Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2009.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PERLIN, Gladis. Cultura e educação bilíngue no pulsar das Identidades surdas contemporâneas. In: ADREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença. (Orgs). Educação de surdos em debate. Curitiba: Editora da UTFPR, 2014. p. 223-232.

PERLIN, Gladis T. T. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In. SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs) Epistemologia do Sul. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009. p. 73-117.

TUNES, E; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TUNES, Elizabeth (Org.). Sem escola, sem documento. Rio de Janeiro, RJ, E-papers, 2011.

WOODWARD, Kathy. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9 eds. - Petrópolis: Vozes, 2009.

