

ESCRITA E ALTERIDADE: REVESES PARA A INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

WRITING AND OTHERNESS: SETBACKS FOR INCLUSION AND EDUCATION OF DEAF CHILDREN

Heloisa Andreia de Matos Lins

*Universidade Estadual de Campinas
hmlins@unicamp.br*

Resumo

O artigo problematiza a atual política educacional na perspectiva inclusiva, no que se refere à surdez. Apresenta um estudo de caso na educação infantil, de cunho etnográfico, que evidencia a priorização da língua portuguesa em detrimento da LIBRAS e aponta para o não desenvolvimento das potencialidades dessas crianças, sem uma escuta sensível às suas manifestações, assim como cerceia a ampliação e fortalecimento das culturas infantis e das relações adulto-criança. Sob forte determinação da visão médica, esse modelo impõe aos surdos uma “normalização”, fundamentalmente através da aquisição da língua de maior prestígio, em contraposição à perspectiva antropológica da surdez. Na pesquisa realizada, os resultados apontam para uma dupla colonização da infância surda: a realizada pelos adultos e ouvintes.

Palavras-chave: Inclusão/exclusão. Surdez. Infância. Alteridade. Escrita. Poder.

Abstract

The article covers the problematic of today’s educational politics in the perspective of the inclusion, concerning of the deafness. It presents the study of a case in the kindergarten, in an ethnographic perspective, which focus on the prioritization of Portuguese over LIBRAS and points to the non-development of these children’s potential, whose manifestation is not taken into account, as well as the extension and fortification of infants’ culture and the relationship between adults and children. Under a strong medical point of view, this model forces deaf people to a “normalization”, fundamentally, throughout the acquisition of a language with higher prestige, in contrast to the anthropological perspective of deafness. In the research done, the results point to a double colonization of the deaf childhood: the one performed by adults and by the ones who can hear.

Keywords: Inclusion/exclusion. Deafness. Childhood. Otherness. Writing. Empowerment.

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos [...]. Os que passam através do processo são diferentes dos que não o conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação com base na legitimação do saber e da língua de que eles (formalmente) dispõem [...]. (Maurizio Gnerre. *Linguagem, Escrita e Poder*, 1994, p. 28)

1. Introdução: língua, discriminação e poder

Na esteira do pensamento de Bourdieu (apud Almeida, 2002), concordamos com o fato de que a(s) língua(s), assim como todos os outros chamados produtos culturais, existem apenas no interior de um contexto ou mercado estratificado, que indica o valor específico de cada um. Deste modo, tratar de competência linguística significa conceber o produto linguístico mais apropriado para um mercado específico. Portanto, a expressão válida (na fala, na escrita, na leitura, por exemplo) será apenas aquela configurada no escopo de uma forma considerada canônica.

Analisando a articulação da construção dos sistemas nacionais de ensino nas transformações dos modos de dominação através da alfabetização que chamou de generalizada, Bourdieu (Bourdieu, 1990a, apud Almeida, 2002) aponta que, nas sociedades onde isso ocorreu, competências culturais puderam assumir a forma de capital cultural, ainda que o acesso não tenha sido (e ainda não é) o mesmo para os distintos grupos sociais. Como destaca Almeida, “Os estilos linguísticos não estão disponíveis igualmente para todas as pessoas, mas, ao contrário, são o resultado de experiências de socialização anteriores, profundamente marcadas pela posição ocupada no espaço social” (Almeida, 2002, p. 23).

Nessa lógica, o sistema de ensino traduz as desigualdades sociais por meio de operações de classificação de cunho meritocrático (calcadas em princípios de igualdade de oportunidades), tendo a alfabetização (e o diploma) como um dos principais instrumentos. Nas palavras de Bourdieu, será “por meio da apropriação dos instrumentos de apropriação desses recursos (escrita, leitura e outras técnicas de decodificação), a partir de então preservados não em memória, mas em textos” (Bourdieu, p. 125, apud Almeida, 2002, p. 23), que tal acumulação se efetivará.

É nessa mesma direção sobre a disputa e o acúmulo de bens culturais e simbólicos por alguns grupos sociais (e não outros) que Rimer argumenta que as escolas justificam sua essência principalmente na afirmação de que ensinam, especialmente, matemática e línguas. Contudo, o autor concebe que a alfabetização vai muito além e escapa à escola como instituição, justamente em função dessas desigualdades de acesso:

[...] mesmo nos lugares onde a frequência à escola é obrigatória, há sempre crianças que vão à escola e não conseguem aprender a ler. Geralmente, os filhos de pais alfabetizados aprendem a ler mesmo sem frequentarem a escola, enquanto que as crianças de pais analfabetos frequentemente não conseguem aprender a ler, mesmo indo à escola. (Rimer, 1983, p. 44).

Como nos adverte Sawaia (2001) – retomando autores como Boaventura de Souza Santos, Baudrillard, Castel, José de Souza Martins, Foucault e Marx, entre outros –, a inclusão das chamadas minorias não poderá ser compreendida como categoria em si, mas como substância inseparável da exclusão, “que se constitui na própria relação” (p. 108), dialeticamente. Assim, o conceito de inclusão vem na esteira da exclusão e, mais do que isso, reveste-se como “inclusão perversa ou marginal”, para utilizarmos o termo de José de Souza Martins (1997, apud Sawaia, 2001) ou como “máscara da benevolência”, nas palavras de Harlan Lane (1992), para compreendermos os que são “incluídos socialmente pela exclusão dos direitos humanos, para ouvir e compreender os seus brados de sofrimento” (Sawaia, 2001, p. 109).

Será nesse contexto possível observar um discurso que vem se fortalecendo, mais especificamente a partir da década de 90 (Candau, 2012), a respeito da necessidade de uma “escola inclusiva”, ou seja, uma escola onde seja garantida “a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, SEESP/MEC, 2004, p. 7). Contudo, tal perspectiva parece se constituir numa interpretação legalista e minimalista de inclusão, como o movimento surdo brasileiro e muitos estudiosos da área têm compreendido e vivenciado.

Nesse ínterim, deparamo-nos com uma suposta contradição, já que no modelo capitalista a exclusão é necessária e inerente a esse sistema e à subsequente inclusão, como também destaca Sawaia (2001): ao mesmo tempo em que são necessárias transformações para “assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação” (MEC, 2004, p. 4), há uma perspectiva homogeneizadora impregnada na dinâmica escolar, como ressaltam Moreira e Candau (2003). Para os autores “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las” (Moreira, Candau, 2003, p. 161).

No que diz respeito à surdez, nas palavras de Skliar (1998), “a educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos. Mas ela é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada” (p. 11). Será exatamente nesse contexto que a comunidade surda (também a brasileira) vem exigindo novas formas de educação e inclusão, na perspectiva da educação bilíngue, nos moldes do que já conseguiram garantir no texto do atual Plano Nacional de Educação (meta 4.7): salas e/ou escolas bilíngues, e não o modelo de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

A grande crítica ao modelo de educação inclusiva atual é justamente em relação à minimização das diferenças entre surdos e ouvintes, através do apagamento da língua de sinais no espaço escolar (em práticas que ignoram a centralidade da Libras como primeira língua (L1) e priorizam a apropriação da escrita através da oralidade), ou de representações sobre a educação bilíngue que visam a se “constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo: utilizar a primeira língua do aluno para ‘acabar’ rapidamente com ela, com o objetivo de ‘alcançar’ a língua oficial” (Skliar, 1998, p. 10). Isso para tratarmos apenas dos aspectos linguísticos da inclusão que estão longe de esgotar a questão.

Diante desse cenário, é possível encontrarmos “um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos” (Lacerda, 2000, p. 71). Ainda nessa direção, de acordo com Guarinello (2005), “muitos surdos continuam com dificuldades para aprender a ler e a escrever, e um grande número deles não têm acesso a práticas discursivas significativas que propiciem o desenvolvimento da linguagem escrita” (p. 246).

Para se ter um breve panorama desse problema, enquanto, na Suécia, 59% dos surdos egressos da educação básica possuem o mesmo nível de proficiência em leitura do que é exigido nas escolas regulares para ouvintes – e exatamente por isso o movimento surdo sueco continua a exigir melhorias, a partir de escolas bilíngues já alcançadas (SPM 2002, 2007, 2008, apud Lissi, Swartholm e González, 2012, p. 304) –, no Brasil, ainda convivemos com um índice de 5% de surdos profundos que atingem níveis educacionais semelhantes aos alcançados por ouvintes e cerca de 80 a 90% dessas crianças não completam o ensino fundamental (Santos, et.al., 2011). Lamentavelmente, a alternativa buscada para superar esse percentual impactante tem sido buscada na medicina, através das cirurgias para implantes cocleares (o chamado biopoder na óptica foucaultiana), e não na educação e escolarização adequadas do povo

surdo, no exercício da alteridade, do reconhecimento da diferença (linguística, cultural, identitária) não concebida como desigualdade/inferioridade, como se destacam outros países¹. Assim, grande parte da sociedade brasileira não reconhece essa diferença na audição como inerente à nossa condição humana; não salienta e enaltece a capacidade visual dos surdos; não reconhece suas especificidades culturais e linguísticas. Simplesmente os considera doentes, deficientes, os excluindo do rol dos “normais” e, depois, submete-os às cirurgias e/ou à educação na perspectiva chamada inclusiva e procuram, deste modo, aniquilar o que possuem de distinto de nós, ouvintes, sob a égide do “bem”, do “comum” e/ou da “educação para todos”. O corpo surdo é rendido às exigências ouvintes, e as políticas públicas de educação e saúde, aqui destacadas, são definidas através desses critérios.

Sob essa óptica, percebe-se que, com a proposta de inclusão educacional em vigor atualmente, via de regra, a proficiência dos alunos surdos em língua portuguesa escrita nunca estará “à altura” dos padrões ouvintistas (dadas as marcas das diferenças culturais dessas comunidades que se refletem e refratam na apropriação de um língua) e, nessa direção, coloca-se um imperioso desafio: o de incluir efetivamente, se se parte da exclusão do outro, da língua do outro, da escrita do outro (paradoxalmente) rumo à inclusão. Será nesse sentido que Gnerre destacará: “o discurso em favor da igualdade que pode vir a ser tão colonialista quanto o discurso em favor da diferença, quando falta uma análise crítica do valor e da profundidade da diversidade” (Gnerre, 1998, p. 107).

Assim, Dallan e Mascia (2012) evidenciam a necessidade de uma escrita própria aos surdos – em função da estreita relação entre oralidade e escrita alfabética a ser vencida – “que visa facilitar o acesso ao conhecimento difundido por meio escrito, através de uma escrita da Língua de Sinais, isenta do progresso de tradução, tal qual ocorre com a língua portuguesa escrita” (Dallan, Mascia, 2012, p. 21). Contudo, a aceitação da escrita de sinais (aqui concebida como *SignWriting*) prevê uma “mudança paradigmática” no que se refere à educação bilíngue para surdos, sendo que as novas práticas no campo pedagógico podem ser “ameaçadoras e evocam forte temores, desconforto e resistência à mudança” (Capovilla, Capovilla, 2004, p. 36).

Considerando o *status* da língua portuguesa escrita no contexto escolar (Souza, 1996), qual seja, a de uma língua dominante e considerada de maior “valor”, outra questão levantada por Pereira e Fronza (2006), nesse âmbito, seria o fato de uma notação gráfica considerada de menor prestígio “substituir” o português majoritário, ou seja, a língua de sinais escrita esbarraria “no preconceito social e cultural” (Pereira, Fronza, 2006, p. 1).

¹ Podemos também considerar os esforços dos EUA, Canadá e Chile, nessa mesma direção, para citarmos alguns exemplos (Lissi, Svartholm e González, 2012).

A resistência ao uso sistemático do *SignWriting* para a alfabetização e letramento das crianças surdas (e posteriormente para a alfabetização em língua portuguesa) e as poucas pesquisas ainda na área² indicam questões amplas e controversas no campo da apropriação da escrita alfabética por alunos surdos, mas por outro lado apontam para um campo de estudo vasto a ser explorado, como indicam Lins e Nascimento (2015).

Diante do exposto, concordamos com Gnerre (1998) quando ressalta que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (p. 22). Sem acesso à apropriação da língua escrita majoritária, a partir das propostas de educação (muitas vezes também chamadas de bilíngues) com ou sem a presença da escrita de sinais (por se tratar também de um assunto ainda relativamente recente no campo dos chamados *Estudos Surdos*), os surdos permanecem à margem do processo educacional e, de maneira mais ampla, dos processos sociais, políticos, etc., já que é através da escrita que poderiam transitar por onde nós (ouvintes) transitamos e por onde a cultura e a ideologia são tematizadas, discutidas, (re)construídas. Assim, embora não estivesse tratando da questão específica dos surdos, sua língua e cultura, Gnerre nos ajuda a compreender que a discussão em torno da educação (também dos surdos) não gira em torno de aspectos “unicamente” pedagógicos ou linguísticos, mas políticos e sócio-econômicos, fundamentalmente. Em suas palavras: “A diferenciação política é um elemento fundamental para favorecer a diferenciação linguística” (Gnerre, 1994, p. 7).

Neste panorama, apresentamos e discutimos a seguir um estudo de caso de cunho etnográfico, desenvolvido por Possidente (2014), onde se destacam as preocupações em torno da apropriação da língua escrita já na educação infantil, da colonização da infância e da perspectiva chamada inclusiva.

A autora tensiona no referido estudo a inserção de uma criança surda na escola regular (educação infantil), procurando conhecer mais detalhadamente como as relações (criança-criança e criança-adulto) e a produção de cultura infantil se constroem para que o processo de “inclusão escolar” possa se efetivar (ou já seja considerada efetivada), como discorreremos abaixo.

² De acordo com Capovilla e Capovilla (2004), “No Brasil, o *SignWriting* vem sendo usado para escrever histórias de contos infantis em língua de sinais brasileira (Strobel, 1995), para documentar o léxico dessa língua no *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Libras* (Capovilla e Raphael, 2001b), bem como a sua gramática (Quadros, 1999), e para permitir a telecomunicação entre surdos, via redes locais e internet, e a comunicação via face a face entre surdos com distúrbios motores e ouvintes (Capovilla, Macedo, Duduchi et. al., 2001)” (p. 43). Sobre a aprendizagem do *Signwriting*, entre outros aspectos, consultar Stumpf, (2005), Dallan (2012) e Silva (2012).

2. Um estudo de caso na educação infantil: surdez e inclusão

Conforme salientamos, o principal objetivo do estudo de caso foi a percepção das relações criança-adulto, criança-criança, da produção de cultura infantil e da dialética inclusão/exclusão no contexto da inserção de uma criança surda na educação infantil regular.

Neste sentido, utilizamos como aporte teórico os estudos relacionados à Sociologia e à Pedagogia da Infância, onde se destacam Mauss (2010), Corsaro (2011), Qvortrup (2010, 2011), Faria e Finco (2011), Faria (1999), Abramowicz (2011), entre outros, que rompem com a ideia de que a criança é inferior e inteiramente dependente dos adultos, das ações e da cultura destes, ideia que causa a invisibilidade infantil nas descrições históricas e sociais.

Em vez disso, os autores apresentam uma concepção de criança como um sujeito social ativo e criativo, que “produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 15).

Ou seja, a criança não é apenas influenciada pelo mundo adulto, mas também influencia as pessoas com quem estabelece contato e contribui para mudanças sociais, pois é protagonista nesses processos e sua cultura deve ser, portanto, valorizada. Desta forma, as crianças tornam-se parte da sociedade desde seu nascimento. Assim, nessa perspectiva, a infância é parte integrante da sociedade, ainda que a relação entre adultos e crianças na sociedade atual seja ainda muito marcada pela relação desigual de poder e de saber.

Essa mesma relação pode ser observada na relação entre surdos e ouvintes. No estudo de caso realizado, foi dada ênfase na observação e análise sobre a inserção da criança surda na educação infantil, levando em consideração as relações de inclusão e exclusão, uma vez que a educação dos surdos é marcada historicamente pela exclusão.

Nessa direção, tensionamos a inclusão da criança surda na escola regular, procurando conhecer as relações que se estabelecem e as concepções que se constroem no interior do ambiente escolar, levando em consideração as ideias de Sawaia (2001) em relação à dialética exclusão/inclusão, onde a inclusão é vista como uma estratégia de coesão social, ou seja, adaptação à lógica social excludente.

Tendo esse objetivo em vista, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, pois dialogava diretamente com as especificidades do trabalho em questão.

A pesquisa foi de cunho etnográfico, porque, apesar de procurar estudar um determinado grupo social e a cultura – assim como as relações que ali se produzem, seus valores e práticas, tendo em mente o processo de ensino-

aprendizagem dentro desse contexto (Ludke; André, 1986) –, a descrição desse estudo não foi tão densa.

O estudo de caso deu-se na rede municipal de Jundiá, numa turma de Educação Infantil, em uma escola na periferia da cidade, onde havia uma criança surda matriculada que referenciamos na pesquisa como “V.”, com o intuito de preservar sua identidade.

A fim de observar as relações que se estabeleciam no contexto estudado, em especial entre as crianças no processo de suposta inclusão, foi necessário fazer observações de campo, as quais ocorreram uma vez por semana, durante 8 meses (de abril a dezembro do ano letivo de 2014), no período da tarde.

As observações foram registradas em um caderno de campo, onde foram detalhadas as descrições do contexto, dos sujeitos envolvidos, além da reconstrução de diálogos, para que ao analisar os dados – combinando tais elementos com a transcrição das entrevistas gravadas e com o material bibliográfico levantado – tivéssemos elementos suficientes de compreensão e atribuição de sentidos sobre as relações de inclusão/exclusão entre as crianças e entre adultos e crianças, de modo a perceber a forma como essas relações influenciavam no processo da chamada inclusão escolar, possibilitando o que Ludke e André (1986) chamam de “interpretação em contexto”.

Considerando esses aspectos, optamos pela observação da rotina escolar (tendo como foco as relações criança-criança e adulto-criança, como salientado), entrevistando a professora, os pais da criança surda, as terapeutas que faziam acompanhamentos de apoio na ATEAL (Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem) e a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para que a interpretação em contexto possa ocorrer, Angrosino (2009 *apud* Santos, 2014) afirma que é essencial que o pesquisador esteja inserido na cultura que pretende estudar e que entre em contato intersubjetivo com seu objeto de estudo. Por conta disto, realizamos a observação participante no formato artificial (Marconi; Lakatos, 2010), pois não pertencíamos ao grupo estudado, embora procurássemos uma integração com o mesmo, com a finalidade de obter informações.

Durante essas sessões, foi possível perceber de perto as relações que as crianças ouvintes estabeleciam entre si e/ou com a criança surda, do que brincavam, como se comunicavam, como se posicionavam/relacionavam em sala de aula, no parque ou no pátio. Da mesma forma, observávamos as relações que os adultos estabeleciam com todas as crianças e vice-versa, além do significado que o grupo construía nessas relações e o que era específico e singular naquele grupo.

Assim, nessa pesquisa, o foco não foi apenas o adulto, mas foi dada ênfase às crianças e às culturas que elas estariam produzindo no interior do processo

de inclusão/exclusão, proporcionando um momento para registrar e conhecer essas culturas e concebendo a criança como participe da história, e, portanto, sujeito de pesquisa, como afirmam Filho e Prado (2011).

Neste sentido, é importante enfatizar a essencialidade da criança como participante da pesquisa, que contribui para a obtenção de dados. De acordo com Filho e Prado (2011), as crianças são “sujeitos privilegiados para os(as) pesquisadores(as) perguntarem, observarem, conversarem, fotografarem, filmarem, e registrarem, trazendo as diversas formas que as crianças vivem suas infâncias” (p. 4).

Desta forma, buscamos, através da observação dessas relações, qualificar suas formas de sociabilidade e de produção cultural (Filho, Prado, 2011), valorizando, assim, o protagonismo infantil. A partir dessa valorização, a criança deixa de ser mero objeto de observação e passa a ser concebida como importante participante da pesquisa, conforme afirma Demartini (2011).

A reflexão e análise feitas a partir dos dados coletados (entrevistas e registros de observações no caderno de campo) ocorreram por meio de uma organização desses dados em protocolos de observação, nos quais foram destacados os aspectos mais relevantes do caderno de campo, tendo em vista o objetivo da pesquisa.

Para combinar as informações dos protocolos de observação e das partes transcritas das entrevistas, buscamos perceber tendências e padrões relevantes entre eles para, em seguida – após a reavaliação desses padrões – buscar outras relações e inferências (Ludke; André, 1986).

A partir disso, destacamos alguns conteúdos semelhantes, contraditórios e complementares e então elaboramos indicadores para auxiliar na apropriação dos dados e na realização das inferências, constituindo o que Aguiar e Ozella (2013) chamam de núcleos de significação.

Em função da análise dos dados, pudemos perceber que a educação dos surdos ainda é dependente de uma concepção ouvinte de educação, onde a maior parte das atividades feitas na escola requer que a criança fale (oralmente) e escute.

Além disso, saltou aos olhos o fato de que a criança surda não participava do processo de tomada de decisões a seu respeito, mostrando uma relação de dominação exercida pelos adultos ouvintes que decidiam tudo por ela. Um dos motivos de V. não participar das decisões é porque ele não tinha desenvolvido ainda uma língua. Não foi oportunizada a ele a língua de sinais, pelo fato de ser considerado “apto” ao implante coclear, pelo sistema de saúde e pela instituição de apoio à escolaridade. Desta forma, os adultos ouvintes que estavam envolvidos no seu processo de educação (professora, diretora, coordenadora, pais, profissionais do AEE e da instituição de apoio que V. frequentava) decidiram pela criança surda o que seria “melhor” para ela, desvalorizando por

completo a língua que é considerada natural aos surdos, assim como a cultura a ela relacionada.

Além disso, atividades relacionadas ao processo de alfabetização/letramento, como a contação de histórias, sem nenhuma adaptação à realidade surda (Possidente, 2014, p. 144) realizada na turma de V., por exemplo, demonstraram novamente a imposição da lógica ouvinte sobre a surda. A referida história foi contada de forma oral, exigindo que as crianças *escutassem* a história para poder entendê-la. Sem a presença de um intérprete, V. teve pouquíssima oportunidade de participação e entendimento da atividade e acabou saindo da roda organizada pela professora, “desestabilizando a ordem” imposta pela escola:

A princípio V. se junta ao círculo, mas um minuto depois sai e começa a andar pela sala mexendo na mochila dos colegas, tomando água, pegando outros livros. A professora o pega e coloca entre suas pernas de forma que, enquanto ela lê, ele possa olhar para o livro e assim se concentrar mais na história. V. dá um tapa no livro. A professora “bate” no livro e faz que não com o dedo. Isso acontece mais duas vezes até que V. para de bater no livro. (Possidente, 2014, p. 92)

Outros aspectos decorridos desse estudo de caso serão abordados no tópico a seguir.

3. O que as preocupações em torno da escrita, da infância e da inclusão podem nos revelar?

As análises realizadas por Possidente (2014) indicam que os espaços escolares, nos moldes como vêm sendo propostos pelas atuais políticas de inclusão, parecem produzir “verdades” a respeito da aprendizagem (e da língua) das crianças surdas, construídas a partir dos olhares dos adultos (ouvintes) e que têm “vários e pesados efeitos sobre o sujeito” (Araújo, p. 28, 2007).

No que se refere “às verdades” consolidadas a respeito das crianças surdas, a partir desse modelo educacional, reproduzem-se os discursos estereotipados de que os surdos são “agressivos”, “rebeldes”, “teimosos” ou ainda carregam consigo “outros diagnósticos além da surdez”: hiperatividade, déficit de atenção e tantas outras marcas e “verdades” que são muitas vezes atribuídas à surdez, e não às consequências dos modelos educacionais aos quais essas crianças estão sujeitas, como pode ser constatado num documento escolar a respeito de V.:

Nem sempre conseguimos [membros da instituição escolar] identificar aquilo que ele tenta nos comunicar e/ou sermos compreendidos por ele em nossas tentativas de comunicação. Diante desses momentos em que não é compreendido, V. demonstra irritabilidade (grita, bate,

morde, empurra, segura o rosto, e braço e pega os objetos das mãos dos colegas). (Plano de Desenvolvimento Individual de V., Possidente, 2014, p. 94).

Como exemplo de situações em que esses discursos se constroem e se perpetuam a partir da perspectiva adulta/ouvinte, trazemos o excerto abaixo, retirado de um momento de observação da interação entre V. e as crianças ouvintes. Neste caso, percebemos como, entre as próprias crianças, os sentidos produzidos podem ser diferentes do olhar adulto, a respeito do que seria uma conduta “apropriada”:

V. bateu na cabeça da menina com o cone para brincar com ela, pois ele bateu, sorriu e ficou esperando a reação dela. Quando ela começou a chorar, ele ficou sério e preocupado com ela. Ele saiu de perto dela... Depois voltou meio receoso...Chegou pertinho da colega e sorriu para ela. Ficou tocando o dedo indicador dele na bochecha da colega como se fosse para ela se virar para ele e ver que ele estava sorrindo. Parecia que estava pedindo desculpas a ela.

A menina chega perto dele e lhe dá um beijo na bochecha. Ele sorri e senta ao lado da colega. Ele fica sorrindo para ela um tempo, ela sorri de volta e ele sai de perto dela para voltar a brincar.

Quando V. saiu de perto da menina, chamei-a e perguntei:

— O que aconteceu? O V. te machucou?

Ela respondeu:

— Não... ele só bateu aqui um pouquinho – e mostrou a lateral da cabeça.

— E você chorou? – perguntei a ela.

Ela fez que sim com a cabeça.

— E o que o V. fez? – perguntei.

— Ele ficou sentado do meu lado – ela respondeu.

— Ele pediu desculpas?

Ela fez que sim com a cabeça e correu pra continuar a brincar. (Possidente, 2014, p. 142).

No trecho destacado, é possível perceber que, mais do que inerente à surdez, a suposta “agressividade” da criança surda, relacionava-se ao fato de ela não conseguir se comunicar e não entender o que as pessoas a sua volta estavam dizendo. Ao que parece, isso estava bastante claro para a menina que se relacionava com V., uma vez que atribuiu sentidos positivos ao sorriso dele, aos gestos de carinho e preocupação com o choro que ela havia manifestado, por exemplo. Entre as crianças, tudo ficou bem.

No que se refere à falta de uma língua partilhada, a família de V. não optou pela aprendizagem da LIBRAS, mas pelo implante coclear, como salientado. Essa decisão, tomada a partir da avaliação e da orientação feita pela instituição

de apoio a qual V. frequentava, acabou por gerar maior imposição da cultura ouvinte sobre a cultura surda, pois se a LIBRAS não deveria ser usada, formas de comunicação “alternativas” tiveram que ser construídas para que houvesse um mínimo de comunicação possível entre V. e os ouvintes com quem se relacionava.

Percebemos que a decisão pelo implante coclear e pelo apagamento da LIBRAS (tomada por adultos ouvintes, sem a consulta à própria criança) não foi repensada, mesmo se observando que a “comunicação” por “gestos universais” (nestes termos foi sugerida pela instituição de apoio e atendimento à criança) não estava sendo efetiva, como exemplificado com o trecho da observação da interação entre as crianças, destacado acima.

Os adultos ouvintes parecem não ter analisado as consequências daquelas decisões tomadas a favor do processo de “inclusão”, e com isso V. foi tendo sua língua e sua identidade surda suprimidas, evidenciando práticas chamadas de “ouvintistas”, ou seja, práticas que sustentam as “representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, p. 15, 1998).

Nesse sentido, a surdez de V. pareceu despertar nos adultos “olhares colonialistas sobre os surdos” (Skliar, 1998, p. 21). A opção pelo implante coclear em favor de uma suposta “normatização” dessa criança sugere o que Skliar chamou de “multiculturalismo conservador e corporativo” que, segundo o autor, é “proclamadamente monolíngue; destroem-se as sementes de uma proposta de educação bilíngue e se utiliza o termo ‘diversidade’ para encobrir uma ideologia de assimilação” (Skliar, 1998, p. 22).

Assim, em detrimento do ensino e estimulação da língua de sinais, optou-se por fazer em V. o implante coclear, para que “se transformasse” em ouvinte. As reais necessidades, vontades, opiniões e desejos dessa criança não foram levados em consideração, mostrando que V. é duplamente excluído/colonizado: por ser criança e por ser surdo.

Neste sentido, embora o discurso sobre a necessidade de se “educar na diversidade” ecoe e, de certa forma, seja fortalecido nas políticas educacionais atuais (a partir do que está previsto no Plano Nacional de Educação, mais especificamente em sua Meta 4), os resultados observados demonstram que, mais do que garantir espaços significativos de aprendizagem para a criança surda (inclusive da língua portuguesa escrita), considerando suas diferenças linguísticas, culturais e respeitando a alteridade do/no outro, a maneira como a chamada inclusão acontece no campo da surdez acaba por determinar o que o movimento surdo brasileiro vem considerando como etnocídio³.

³ A esse respeito, ver por exemplo: <http://www.midiaindependente.org/pt/red/2011/05/490368.shtml>. Acesso em 31 out. 2015.

Isso porque percebemos que os espaços oferecidos pelo AEE nas escolas de ensino regular não oportunizam para a criança surda o desenvolvimento linguístico em sua primeira língua (LIBRAS), como aqui destacado, tampouco têm se mostrado efetivos para que as crianças surdas se apropriem do sistema de escrita alfabética e do uso da cultura escrita em práticas sociais, quando do ingresso no Ensino Fundamental.

No estudo de caso apresentado, observamos que o modelo educacional que tinha por objetivo a inclusão de V., na verdade o apartava das interações linguísticas existentes entre as crianças e entre adultos e crianças. Nesse sentido, embora houvesse interação entre as crianças e V. e tentativas de mediação entre as relações por parte dos adultos (quando a professora tentava explicar às crianças que V. não se comunica através da oralidade, por exemplo), essa mediação tornava-se insuficiente, fazendo saltar aos olhos a afirmação de Skliar (1998) de que, neste contexto inclusivo, “as representações sobre a língua de sinais nas escolas levam a consequências dolorosas e problemáticas para os próprios surdos” (p. 24).

Da mesma forma, também percebemos que a presença da criança surda na escola fez com que as crianças ouvintes se mobilizassem para tentar criar práticas menos excludentes, pelo menos entre eles, os pequenos. A chamada inclusão oportunizou às crianças ouvintes o conhecimento de uma realidade diferente, de entrar em um mínimo contato com uma outra língua (LIBRAS) e de se desenvolver social, afetiva e cognitivamente, a partir do contato pleno com seus pares; contudo, o mesmo não ocorreu com V., pois em suas relações apenas com crianças e adultos ouvintes ele foi privado de constituir-se como sujeito surdo pela LIBRAS, fundamental neste processo “tanto como mediação interna do sujeito, quanto nos processos externos, nas relações dele (surdo) com o outro (surdo e ouvinte), com o mundo e com a linguagem” (Martins e Lacerda, no prelo).

Dessa maneira, a partir das observações feitas, V. parece não conseguir realizar muitas interferências na cultura que vivencia de modo a construir uma nova realidade que corresponda aos seus desejos; portanto, a sua inserção na escola regular acaba beneficiando mais os ouvintes, evidenciando que “passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social [...] para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social” (GNERRE, 1998, p. 30).

Distanciado e triste como Possidente (2014) observou, V. tem sua conduta alterada na escola, justamente quando decidem suprimir a LIBRAS e seu ensino, mas a escola só destaca o caráter endógeno dessa mudança, furtando-se do papel decisivo nesse contexto e ignorando essa variável no diagnóstico, como pode ser observado a seguir:

Desde julho/2014 notamos uma **brusca mudança no estado emocional e consequentemente comportamento do aluno no ambiente escolar**⁴. V. demonstra nervosismo e agitação demasiada, o que não era notado no primeiro semestre de aula. (Plano de Desenvolvimento Individual de V., Possidente, 2014, p. 98).

Cumpramos ressaltar que foi possível perceber algum desenvolvimento social e afetivo, pois V. apesar de ainda apresentar comportamentos considerados “agressivos”, pela lógica adulta, quando não conseguia fazer com que os outros o entendessem ou seguissem sua vontade, aprendeu a pedir as coisas para os colegas: em vez de pegar da mão do outro o objeto que ele queria, passou a apontar nessa direção e depois apontar para a palma da própria mão (fazia gestos). Pela ausência de uma língua em comum entre surdos e ouvintes, as crianças criaram outras formas de comunicação, como olhares, sorrisos, alguns gestos, para tornar a interação entre surdos e ouvintes possível.

Contudo, numa perspectiva vygotskiana de educação, salientamos o papel imprescindível de mediação dos adultos (como membros mais experientes da cultura) no processo de aprendizagem das crianças e, neste caso, percebe-se que a problemática da inclusão de crianças surdas nos convoca a refletir a respeito de que “não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder linguístico dos professores e o processo consequente de deseducação” (Skliar, 1998, p. 25), a partir do momento em que professores e crianças não têm uma língua de instrução compartilhada.

Nessa direção, nas palavras do autor, ainda é evidente nas propostas de inclusão dos alunos surdos que

mesmo agora, quando numerosas pesquisas já têm demonstrado que as línguas de sinais cumprem com todas as funções descritas para as línguas naturais, ainda persiste e chama a atenção a sua desvalorização, o seu tratamento como mescla de pantomima e de sinais icônico, e a sua consideração enquanto um pidgin primitivo (Skliar, 1998, p. 24).

Dessa forma, ressaltamos: como é propiciado, no espaço escolar, o desenvolvimento cognitivo, emocional e as tantas linguagens da criança surda, sem sequer a presença de um tradutor e intérprete de língua de sinais (o que, aliás, já se mostrou também insuficiente)? Como é possível acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem de V. se não há uma língua onde se expressar? Mesmo que as crianças criem outras formas de linguagem (corporal, etc.), elas

⁴ Grifos nossos.

não têm uma língua em comum de modo a permitir que as interações entre o grupo sejam mais significativas, e com isso há a perpetuação da situação de exclusão interna (Fontes, 1996). Tal situação se dá pelo apagamento da circulação de uma língua em comum entre as crianças e entre as crianças e os adultos, a LIBRAS, justamente por seu desprestígio em relação à língua tida como “normal”: a língua portuguesa oral e escrita, do ponto de vista ouvinte.

Assim, observamos que as reivindicações do movimento surdo por uma educação que contemple suas necessidades não são atendidas de forma efetiva, mesmo que presentes em documentos legais como o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Como destacado, o que se oferece para que a educação de surdos possa ocorrer no ensino regular é o *modelo inclusivista* que, embora seja de direito das famílias quanto à opção (orientadas via de regra por instituições voltadas à concepção clínico-terapêutica da surdez), não contempla, de maneira geral, as necessidades linguísticas dessas crianças, por não propiciar um contexto bilíngue efetivamente, em que haja uma língua apropriada, de fato, para a instrução e convivência dos alunos, como a LIBRAS apresenta e é legitimada pelas comunidades surdas.

A esse respeito, Gnerre (1998) nos auxilia a compreender os motivos pelos quais a LIBRAS não aparece como língua de prestígio. O autor, embora se refira às relações mais amplas entre língua(s) e poder, como já ressaltamos, afirma que é “previsível que os que operam como agentes ideológicos e econômicos [...] no meio de outras culturas têm a tendência a acreditar que os nativos nutrem uma incondicional admiração pelo nosso mundo” (Gnerre, 1998, p. 56). Podemos compreender, dessa forma, que os espaços do AEE voltam-se mais à reabilitação (nos moldes nosológicos, ainda que possamos encontrar profissionais buscando meios de oferecimento de uma educação bilíngue – isso quando a LIBRAS aparece e já se considera que o bilinguismo foi alcançado), esforços na direção de fazer com que os alunos surdos (ou “nativos”, nas palavras de Gnerre) alcancem, enfim, “nosso mundo” (ouvinte), de maneira geral. Entendemos que são nesses espaços, assim como em sala de aula regular, que há “o cruzamento de relações de poder que permite a dominação de uma classe sobre a outra” (Araújo, 2007, p. 30), nesse caso em âmbito educacional.

Ao salientar que, embora as crianças ouvintes se aproximassem de V. e buscassem estratégias para a interação e convivência, Possidente (2014) evidencia em suas análises o quanto a apropriação de novos conhecimentos pela criança surda fica comprometida sob uma perspectiva inclusiva no ensino regular, já que, sem uma língua compartilhada, a criança acaba apartada da convivência com seus pares nos momentos em que a interação lúdica, os jogos, o faz-de-conta, a contação de histórias e a alegria (que foi muito rapidamente substituída pela tristeza e frustração) poderiam contribuir significativamente para seus processos de aprendizagem.

Isso muito provavelmente, como apontado por Skliar (1998), devido ao fato de que “a língua de sinais é considerada como universal, transparente – quer dizer, icônica, compreensível inclusive para quem não a conhece –, não metafórica, derivada da gestualidade espontânea dos ouvintes; um obstáculo para outras aprendizagens – especificamente para a aprendizagem da língua oral” (p. 24). Assim, coloca-se em descrédito seu estatuto como língua legítima, ainda que haja amplo conhecimento na área sócio-linguística sobre sua relevância nesse sentido.

A partir da concepção de que a LIBRAS seria um “obstáculo” para a aprendizagem da língua portuguesa (oral e escrita), V. foi aprendendo uma forma de comunicação que não é real, nem mesmo para os ouvintes. Com isso ele perdeu a oportunidade de aprender e de se comunicar em sua primeira língua – língua de sinais – e acabou se comunicando apenas através de um meio impróprio (Sacks, 2010), que apenas pessoas com quem ele se relaciona mais intimamente poderão entender (“língua caseira”), dentro de limites bem evidentes entre pensamento e linguagem. Ou seja, V. foi privado de se desenvolver em suas máximas potencialidades linguísticas, cognitivas, emocionais, criativas, sendo confinado a uma “sobrevivência comunicativa” (Martins e Lacerda, no prelo) de apontamentos e gestos. A esse respeito, para Bagno (2015),

Assim, tal como existem milhões de brasileiros sem-terra, sem-escola, sem-teto, sem-trabalho, sem-saúde, também existem milhões de brasileiros que poderíamos chamar de “sem-língua”. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única (identificada com a norma-padrão tradicional), existem milhões de pessoas nesse país que não têm acesso a essa “língua”, que é a empregada pelas instituições oficiais [...] (Bagno, 2015, p. 29).

No caso de V. (e de inúmeras outras crianças surdas, tendo em vista os dados anteriormente apresentados a respeito dos índices de alfabetização dessas crianças no Brasil), observamos que o fato de ele ser um “sem-língua” o coloca ao lado de “uma quantidade gigantesca de brasileiros [que] permanece à margem do domínio das formas prestigiadas de uso da língua” (Bagno, 2015, p. 29) – contingente de sujeitos “sujeitados e disciplinados” (Araújo, 2007), que interessam diretamente aos mecanismos econômicos e políticos de manobra.

Confinados, como V., a “gestos universais” ou ainda, no que podemos caracterizar como uma “linguagem especial”, as crianças surdas terão reafirmada sua condição de sujeito/aluno “inferior” quando comparados aos ouvintes, tendo em vista que

a função social de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo mas excluem da comunicação as pessoas

da comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial (Gnerre, 1998, p. 23).

Ao considerarmos uma política de educação inclusiva que prevê a presença do tradutor/intérprete de língua de sinais (TILS), consideramos que, embora esse profissional seja imprescindível para os processos tradutórios e, portanto, para que a criança surda em um contexto de “inclusão” possa ter maior participação e entendimento das atividades realizadas no grupo, sua presença ainda não garante o que julgamos ser fundamental para políticas linguísticas emancipadoras no contexto do ensino de crianças surdas na educação infantil: o contato pleno dessas crianças com seus pares, com modelos linguísticos adultos, responsáveis por ofertar experiências visuais que definem as identidades surdas para além da língua de sinais.

Do contrário, a presença do TILS pode ser mais uma ação “inclusiva”, contudo pode perpetuar um projeto de educação dita “bilíngue” que na verdade conjuga-se como “um projeto assimétrico de poderes e saberes” (Skliar, 1998, p. 25), já que a “aceitação da língua de sinais não supõe uma reconversão significativa do problema” (Skliar, 1998, p. 25). Assim, a configuração da chamada educação inclusiva apenas com a garantia de TILS (entendida simplesmente como processo tradutório, portanto, num contexto tão complexo que envolve ou deveria envolver outros protagonismos – principalmente dos alunos surdos – e outras variáveis não apenas linguísticas) pode parecer com maneiras travestidas de normalização, exame, punição ou ainda como “exercícios de poder” (Foucault, *apud* Araújo, 2007, p. 33).

Nesta direção, Sacks (2010) argumenta que a língua expressa nosso pensamento, nossas aspirações e nossa visão de mundo. Mas se V. está sem a apropriação de uma língua, como será possível que ele expresse tudo isso, pela óptica da escola e da instituição que o acompanha? Está presente, portanto, uma relação de dominação da lógica ouvinte sobre a lógica surda, pois, impedindo V. de adquirir a língua de sinais, impede-se que ele se expresse, reprimindo assim os desejos e opiniões dos surdos, desde a infância.

Além disso, quanto ao processo de apropriação inicial da escrita e letramento(s) – pensando mais especificamente no papel da Educação Infantil (com toda a complexidade com que os temas merecerem ser colocados) – podemos perceber como se distancia com relação às crianças ouvintes (e isso se tornará mais evidente ainda no início do Ensino Fundamental), levando-se em consideração que sem uma língua o desenvolvimento criativo é afetado (Vygotsky, 2010). Assim, V. (como outros surdos) sofre mais uma forma de exclusão: a falta de oportunidade para o início, o contato com a leitura e a escrita, exigido (e avaliado formalmente) logo mais em seu processo educativo.

Como procuramos destacar neste trabalho, vários estudos apontam na mesma direção, mas o caso que trazemos (como tantos outros) pretendeu evidenciar que não se aciona nenhum mecanismo de reflexão mais profunda pelas escolas, pelas instituições consideradas de apoio e, principalmente, pelas políticas educacionais ligadas às redes de ensino. Há um forte descompasso em relação ao que preconiza a legislação federal (obtido através de exaustiva militância, como procuramos mostrar) e o que acontece nos níveis municipal e estadual. Há uma grande permissividade e descaso em relação ao sofrimento ético-político do outro, à evidente tristeza que V. manifestava e era registrada nos documentos escolares e da instituição de apoio (e sua forma de clamar por socorro pode ser compreendida através de uma agressividade que se mostra exatamente no período da retirada da LIBRAS), em nome de processos de “cura” e “normalização”, como a área médica assim normatiza:

Para conviver harmonicamente em uma sociedade, ouvinte, os indivíduos com surdez necessitam de atenção diferenciada, o que inclui: rede de ensino preparada para as dificuldades inerentes a esse tipo de deficiência (não necessariamente escolas especiais), serviço social, atendimento médico e fonoaudiológico, entre outros recursos. No Brasil, 80 a 90% dos deficientes auditivos não completam o ensino fundamental e apenas 5% dos alunos com surdez profunda atingem níveis educacionais semelhantes ao das pessoas sem qualquer deficiência. A reabilitação da perda auditiva é importante para o processo de inclusão social e econômica do paciente, nos relacionamentos pessoais, na vida cotidiana e no mercado de trabalho. Quanto mais precoce for a reabilitação, melhores são os resultados. (Silva et. al. 2011, p. 03)

Na contramão do que acontece na Suécia, como destacamos inicialmente, por exemplo, onde o modelo bilíngue tem trazido ótimos resultados nos últimos quase 30 anos (lá 59% dos surdos possuem o mesmo desempenho que alunos egressos ouvintes no teste nacional e graduam-se apenas com um ano a mais que esses estudantes, conforme Lissi, Svartholm e González, 2012), aqui no Brasil convivemos com evidentes marcas dessa extrema precarização na atenção ao outro, ao considerado diferente, se analisarmos do ponto de vista antropológico. Como citado acima, a perspectiva médica é que tem orientado fortemente o fazer educacional também. Casos como o de V. têm se multiplicado ao longo da história, e parece que o cenário futuro não nos deve animar, da forma como as políticas estão sendo vivenciadas/assumidas no cotidiano das escolas, através do predomínio da visão clínico-terapêutica constantemente incorporada, fomentada e fortalecida pelo poder público. Atualmente a “triagem e monitoramento da audição de neonatos, pré-escolares e escolares, diagnóstico, tratamento e reabilitação de perda auditiva em crianças a partir de três anos

de idade” são oferecidos gratuitamente pelo SUS, conforme a Portaria nº 587, de 07 de outubro de 2004⁵, e a Portaria 589, de 8 de outubro de 2004⁶, ambas da Secretaria de Atenção à Saúde (SAS), Ministério da Saúde. Assim, os índices do implante coclear aumentam vertiginosamente.

Como procuramos demonstrar, nesse contexto, a escrita alfabética, vinculada fortemente à oralidade, parece estar/continuar consagrada na ocupação da centralidade dos processos educativos para ouvintes e para quem deles ousar se aproximar. Essa escrita serve de mote para a inclusão chamada perversa e onde o desespero de V. não pode ocupar lugar. Não há espaço para constrangimentos, com relação ao descaso com o outro, quando os objetivos são claros para o empoderamento de uma parcela da população e não de outras. De fato, são tão claras essas metas que os reverses desse modelo não são vistos (ou se escolhe não ver), justamente pelo ofuscamento causado por essas verdades absolutas, bionormatizadoras, universais e totalitárias. O exercício da alteridade e os sentimentos dos pequenos, portanto, não lhes interessa.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FÁRIA, A. L. G. de, FINCO, D. (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- AGUIAR, W. M. J. de., OZELLA, S. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALMEIDA, A. M. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, jan./dez. 2002.
- ARAÚJO, I. L. Vigiar e punir ou educar? Educação, São Paulo: *Segmento*, n. 3 (especial Foucault pensa a educação), p. 26 – 37, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56. edição revisada e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL, SEESP/MEC. *Educação inclusiva: a escola*. V. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- CANDAU, V. M. *Escola, inclusão social e diferenças culturais*. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012.

⁵ Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2004/prt0587_07_10_2004.html. Acesso em 31 out. 2015.

⁶ Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2004/prt0589_08_10_2004_rep.html. Acesso em 31 out. 2015.

- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito. In: RODRIGUES, C. TOMITCH, L. M. B. (cols.). *Linguagem e cérebro humano*. Contribuições interdisciplinares. São Paulo: Ed. Artmed, 2004.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Tradução por Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica por Maria Leticia Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DALLAN, M. S. S. *Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da Escrita de Sinais*. 2012. Dissertação (mestrado). Universidade São Francisco. Itatiba, SP, 2012.
- _____; MÁSCIA, M. A. A. A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS. In: LINS, H. A. M. (org). *Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação*. Campinas: Leitura Crítica, 2012.
- DEMARTINI, Z. de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, A. J. M; PRADO, P. D. (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. Apresentação. In: FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- _____. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas, SP: Cortez, 1999.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FONTES, V. *Capitalismo, exclusões e inclusão forçada*. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, p. 34-58, 1996.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed.. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.
- GUARINELLO, A. C. O papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, n. 17, v. 2, p. 245-254, agosto, 2005.
- KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de LIBRAS no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F. e SANTOS, L. F. (orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFScar, 2014.
- LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cad. CEDES*, ano XX, n. 50, 2000.
- _____; RAMOS, D. M. Análise de avaliações de conteúdos pedagógicos propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue. No prelo.
- LANE, Harlan. *A máscara da Benevolência*. A comunidade surda amordaçada. Tradução: Cristina Reis. Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget – divisão editorial, 1992.
- LINS, H.A.M.; NASCIMENTO, L.C.R. Algumas Tendências e Perspectivas em Artigos Publicados de 2009 a 2014 sobre Surdez e Educação de Surdos. *Pró-posições*, out. 2015, no prelo.
- LISSI, M. R.; SVARTHOLM, K; GONZÁLEZ, M. El enfoque bilíngue em la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagogicos XXXVIII*, nº 2, p. 299-320, 2012.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Letramento e surdez: de qual concepção de linguagem estamos falando? (no prelo), p. 1-18, 2015.
- MAUSS, M. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-posições*, Campinas, v. 21, n. 63, p. 237-244, set./dez. 2010.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003.
- OLIVEIRA, Z. S. de; SILVA, T. dos S. A. da. *Implante coclear: limites e benefícios*. [s.n.t]. Disponível em: <[http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Zenaide Souza de Oliveira.pdf](http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Zenaide%20Souza%20de%20Oliveira.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2014.
- PEREIRA, M. C. P; FRONZA, C. A. Sistema SignWriting como uma possibilidade na alfabetização de pessoas surdas. In: *Encontro do Círculo Linguístico do Sul (CELSUL)*. Pelotas: UCEPEL e UFPEL, 2006.
- POSSIDENTE, M. A. C. *A Criança surda na Educação Infantil e a produção de cultura no processo de "Inclusão"* – O que muda ou cala? Faculdade de Educação da UNICAMP. Trabalho de Conclusão de Curso, 2014.
- QVORTRUP, J. *A infância enquanto categoria estrutural*. Tradução por Giuliana Rodrigues. Revisão técnica por Maria Leticia Nascimento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.
- _____. *Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social"*. Tradução por Maria Leticia Nascimento. *Pró-posições*, Campinas, v. 22, n.1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.
- RIMER, E. *A escola está morta: alternativas em educação*. Rio de Janeiro: F. Alvez, 1983.
- SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SANTOS, A.F. (et.al.) *Perda Auditiva Neurosensorial: Tratamento*. Associação Brasileira de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial, 2011. Disponível em: http://www.projetodiretrizes.org.br/diretrizes10/perda_auditiva_neurosensorial_tratamento.pdf. Acesso em 15 out. 2015.
- SANTOS, T. D. dos. *Letramento e a dialética exclusão/inclusão: a função social da escrita por uma criança com paralisia cerebral*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014.
- SAWAIA, B. Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SILVA, F.I. Ler em SIGNWRITING: possibilidades de desenvolvimento cognitivo da criança surda. In Perlin, G.; Stumpf, M. (orgs). *Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- SKLIAR, C. (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, R. M. O processo da construção da leitura e da escrita pela criança surda. In: CICCONE, M. *Comunicação total – Introdução, estratégia. A pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

STUMPF, M. *Aprendizagem de Escrita de Língua de sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2005). Disponível em: <http://ged1.capes.gov.br/CapesProcessos/919079-ARQ/919079_5.PDF>. Acesso em: 29 jul. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução por Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010.