

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JAQUELINE AHNERT SIQUEIRA DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA COM IMPLANTE COCLEAR: REFLEXÕES  
SOBRE A FAMÍLIA, A CLÍNICA E A ESCOLA**

**VITÓRIA  
2013**

**JAQUELINE AHNERT SIQUEIRA DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA COM IMPLANTE COCLEAR: REFLEXÕES  
SOBRE A FAMÍLIA, A CLÍNICA E A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal Do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Diversidades e Práticas Educacionais Inclusivas

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA

2013

**JAQUELINE AHNERT SIQUEIRA DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA COM IMPLANTE COCLEAR: REFLEXÕES  
SOBRE A FAMÍLIA, A CLÍNICA E A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de agosto de 2013.

**Comissão Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

David António Rodrigues  
Instituto Piaget / Almada – Portugal

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por esta conquista, pois a minha Fé me faz acreditar, segundo suas escritas nos ensina, que "Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, [...] eu nada seria." (I Coríntios 13:1-2). Deus que prega o amor puro e verdadeiro.

Ao meu marido, Naor, pela sua compreensão por minhas ausências e presenças também ausentes. A minha gratidão pelo seu empenho como marido, pai, genro, amigo, o que muito colaborou para esta temporada ser mais tranquila, pois eu podia descansar com sua dedicação.

Às minhas filhas, Brenda e Julia, pelo carinho de vocês e por poder contar com tanta compreensão quando estava estudando e não queria ser incomoda. As duas se mostraram grande parcerias da mamãe. Obrigada, filhas que amo tanto.

À minha família, que foi uma grande inspiração para este estudo, pois a minha vivência em família foi um despertar que contribuiu para esta caminhada, iniciando com meus pais, Jorge e Nilza, que, mesmo não morando comigo, eu sabia que "estavam lá", um "lá" que remete a um local que, quando preciso, sei que estão lá. Mesmo que, em alguns momentos, não entendessem as minhas ausências com perguntas "Precisa estudar tanto?". Aos dois meu eterno reconhecimento. Aos meus irmãos, tanto o ouvinte (Jorge) como os dois que são surdos (Jane e Jeferson). Esta família me fez ter experiências que fizeram a diferença no meu olhar como pesquisadora.

À minha orientadora, Ivone Oliveira Martins, que, com a sua sensibilidade, conhecimento e dedicação, fez-me refletir e direcionar esta caminhada, como pesquisadora e também como pessoa. Foram convivências que, com certeza, fizeram diferença na minha vida e que vão além desta pesquisa.

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação: Dr. Rogério Drago e Dr<sup>a</sup> Sônia Lopes Victor, pelas valiosas contribuições, tanto na qualificação quanto nas suas aulas. Com certeza colaboraram neste desafio.

A@s amig@s deste momento de pesquisa que foram muit@s, mas, como não posso listar tod@s, seguem alguns nomes que sinto o dever de citar: Lucyenne Vieira-Machado, Keli Xavier, Ademar Miller e Aline Bregonci.

À Secretaria de Educação de Vitória pela minha licença e à Secretaria de Educação de Vila Velha na pessoa de minhas coordenadoras que compreenderam este período: Alessandra Aguiar, Cynthia Lyra, Adriana Lana e atualmente, Daniela Cortez. Também estendo os agradecimentos aos colegas de trabalho: Sonia Marly, Leonardo Lucio, Fátima Piassi, Marcelo, Ledenicia, Nilton e Diolira Côrtes.

A Tiago por ser a razão desta pesquisa e também à sua mãe, às fonoaudiólogas que o atendem e aos funcionários da sua escola, que oportunizaram relatos e vivências que viabilizaram a realização deste trabalho.

A Alina pelo seu esforço na revisão do texto.

Aos meus colegas da Turma 25 do Mestrado em Educação por partilhar momentos e conhecimentos enriquecedores durante as aulas, na lanchonete, nos corredores.

E a todos que eu não listei, mas eu sei que vocês estavam comigo, na torcida, agradeço por fazerem parte da minha vida profissional, familiar e social. Muito agradecida.

*Como é por dentro de outra pessoa  
Quem é que o saberá sonhar?  
A alma de outrem é outro universo  
Com que não há comunicação possível,  
Com que não há verdadeiro entendimento.*

*Nada sabemos da alma  
Senão da nossa;  
As dos outros são olhares,  
Com a suposição de qualquer semelhança  
No fundo.*

*(Fernando Pessoa)*

## RESUMO

O implante coclear, em nosso país, ainda é uma prática que se considera nova, em especial com os sujeitos surdos, por se tratar de um procedimento recente, que vem possibilitando, de certa forma, uma “audição” que a mídia vem chamando de “ouvido biônico”. Esta pesquisa tem o propósito de refletir sobre o assunto a fim conhecer mais sobre esse procedimento que vem sendo realizado com certa frequência no Brasil. Poucas são as pesquisas sobre esse tema na área da educação. A maioria dos dados apresentados vem da área clínica. A possibilidade do implante gera, na família de uma criança surda, a expectativa de que terá uma “criança normal” e que, a qualquer momento, o filho vai falar e ouvir. Para ter um bom resultado, segundo os especialistas da Fonoaudiologia, é necessário que a criança implantada evite contato com Libras e com outros surdos, pois pode comprometer o tratamento. Este estudo visa a analisar os impactos do implante coclear na vida de uma criança surda que frequenta uma escola de Ensino Fundamental com uma política bilíngue. O estudo toma como referencial a perspectiva histórico-cultural e considera que o sujeito surdo é constituído socialmente, por meio da linguagem, como aquisição cultural. Nesta pesquisa foi realizado o estudo de caso do tipo etnográfico de uma criança surda que passou por uma intervenção cirúrgica (implante coclear). A pesquisa de campo ocorreu por meio de observação e entrevistas semiestruturadas. Busca compreender as formas de relação estabelecidas entre a criança e os adultos e outras crianças em diferentes espaços, como a casa da criança, a clínica fonoaudiológica, a escola, observando as repercussões dessas relações na maneira como a criança se vê como implantada. O estudo apontou que há diferenças no modo como os profissionais compreendem a condição da criança com implante e se relacionam com ela de maneiras distintas. Para alguns, ela é surda e, portanto, privilegiam a Libras na interação com ela. Outros priorizam a oralidade, por considerar que o implante pode possibilitar à criança ouvir e falar. Outros, ainda, entendem que deve ser dada oportunidade a ela de aprendizado da Libras e da oralidade, de forma a ampliar suas possibilidades de contato e interação com os

outros. Essa era também a opinião da mãe. A análise permite ver uma criança informada sobre a sua condição de criança implantada e que está aprendendo a conviver com o implante. Os depoimentos da criança fornecem indícios de que ela se reconhece como surda e que a língua de sinais é a que mais a completa como usuária de uma língua, contudo não nega as novas possibilidades que a oralidade lhe traz.

**Palavras-chave:** Surdez. Criança. Implante coclear. Política bilingue



## ABSTRACT

The cochlear implant in our country is still considered a new practice, in particular with the deaf subject, because it is a recent procedure, which has been enabling, in a way, a “hearing”, often called by the media as “bionic ear”. The research aims at reflecting on the topic in order to understand more about that procedure that has been frequently carried out in Brazil. There has not been much research about this issue in the education field. Most of the data presented come from the clinical area. The implant possibility causes in the families of a deaf child the expectation of having a “normal child” and that anytime the child will be able to speak and hear. To achieve a good result, according to the speech specialists (audiologists), it is necessary that the child with the implant avoids contact with sign language and other people with hearing disability, which may compromise treatment. The study searches for analyzing the impacts of the cochlear implant in the life of a deaf child going to an Elementary School with a bilingual policy. The study uses as reference the historical-cultural perspective and considers the deaf is socially constituted, through the language, as cultural acquisition. It used the ethnographic study-case of a deaf child who had undergone surgery (cochlear implant). The field research was done through observation processes and semi-structures interviews. It attempts to comprehend the relation forms established between the child and the adults and other children in different spaces, as the child’s home, the speech clinic, the school noting the repercussions from such relations the same way the child sees her/himself as the one with an implant. The study indicated that there are differences in the way the professionals understand the implanted children’s condition and they relate with them in distinct ways. For some, the child is deaf and therefore, they prefer to use sign language when interacting. Others prioritize the orality, by considering that the implant can make the child able to hear and speak. Others even understand that an opportunity must be given to the child to learn the sign language and orality, in a way to broaden the child’s possibilities of contact and interaction with others. That was also the mother’s opinion. The analysis allows to see a child instructed regarding condition of an implanted child who is learning how to live with an implant. The child’s testimonials provided evidence that the child recognizes her/himself as deaf and the

sign language is the one that most fulfill her/his needs as a language user, however the opportunities brought by orality cannot be denied.

**Keywords:** Deafness. Childhood, Cochlear implant.

## SUMÁRIO

<b>1 PELOS CAMINHOS E MEANDROS DA PESQUISA: O QUE ME MOVE?..</b>	<b>13</b>
<b>2 ESTUDOS SOBRE IMPLANTE COCLEAR NA ÁREA EDUCACIONAL.....</b>	<b>19</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO DE SUJEITOS SURDOS E O IMPLANTE COCLEAR.....</b>	<b>31</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	31
3.2 O IMPLANTE COCLEAR.....	40
3.3 OS ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO.....	43
3.4 INFÂNCIA E A CRIANÇA SURDA .....	53
3.5 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	56
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>60</b>
4.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	60
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO.....	66
4.2.2 <b>A escola selecionada.....</b>	<b>68</b>
<b>5 A INFÂNCIA DE TIAGO, CRIANÇA COM IMPLANTE COCLEAR, A PARTIR DO RELATO DA MÃE, DAS FONOAUDIÓLOGAS, DA ESCOLA E DA PRÓPRIA CRIANÇA.....</b>	<b>74</b>
5.1 CONHECENDO O CONTEXTO FAMILIAR DE TIAGO.....	75
5.2 CONHECENDO O CONTEXTO CLÍNICO EM QUE TIAGO É ATENDIDO PELAS FONOAUDIÓLOGAS.....	86
5.2.1 <b>Tiago na clínica.....</b>	<b>87</b>
5.2.2 <b>A visão das fonoaudiólogas sobre a política bilíngue.....</b>	<b>97</b>
5.2.3 <b>Os resultados do atendimento fonoaudiológico.....</b>	<b>110</b>
5-3 CONHECENDO A ESCOLA ONDE TIAGO ESTUDA.....	112
5.3.1 <b>Turno matutino: a escolarização de Tiago.....</b>	<b>119</b>
5.3.1.1 Sala de aula regular.....	120
5.3.1.2 Aula de Matemática.....	127
5.3.1.3 Aula de Música.....	131
5.3.1.4 Educação Física.....	139
5.3.1.5 Sala bilíngue.....	143

5.3.1.6 Recreio.....	149
5.3.2 Intervalos entre os turnos.....	152
5.3.3 Turno vespertino: AEE.....	155
5.4 PERSPECTIVAS DE TRABALHO EDUCATIVO COM A CRIANÇA IMPLANTADA NA ESCOLA COMUM.....	171
5.5 A FALA DE TIAGO SOBRE SI PRÓPRIO.....	174
<b>CONSIDERAÇÕES... FINAIS?</b> .....	184
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	190
<b>APÊNDICES</b> .....	196
<b>APÊNDICE A _ Roteiro de observação da mediação pedagógica.....</b>	197
<b>APÊNDICE B _ Roteiro de entrevista semiestruturada para ser aplicada: com Tiago .....</b>	198
<b>APÊNDICE C _ Roteiro de entrevista semiestruturada para ser aplicada: profissionais da fonoaudiologia .....</b>	199
<b>APÊNDICE D _ Roteiro de entrevista semiestruturada para ser aplicada: para os pais ou responsável pelo aluno surdo com implante.....</b>	200
<b>APÊNDICE E _ Roteiro de entrevista semiestruturada para ser aplicada: a pedagoga da escola; a diretora; as professoras de Matemática, Artes e Educação Física; as professoras bilíngues, e os dois instrutores Surdos.....</b>	201
<b>ANEXOS</b> .....	202
<b>ANEXOS A _ Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	203

## PELOS CAMINHOS E MEANDROS DA PESQUISA: O QUE ME MOVE?

Eu... eu... nem eu mesmo sei, nesse momento... eu... enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então.

Lewis Carroll

Minha busca e interesse pelos estudos sobre a surdez se devem principalmente a uma questão simples: minha família e o encontro com a criança com implante coclear na escola.

Tenho dois irmãos surdos que agora são adultos. Durante as nossas infâncias, sempre me deparava com falas equivocadas sobre eles, pois, para as pessoas, eles eram “deficientes”, “coitadinhos” ou “doentes”. Porém, nunca consegui vê-los como esses sujeitos doentes ou deficientes, como eram caracterizados também pela minha família e por outras pessoas de nossa convivência. Para mim, o convívio com os dois era a garantia de brincadeiras, bagunças e até brigas de irmãos. Era um relacionamento fraterno que, acredito, seja “normal”, mesmo pela dificuldade de comunicação, pois a nossa mãe não gostava que eu fizesse gestos para eles. Ela reproduzia a fala da escola que indicava que meus irmãos estudavam com prática focada na estimulação oral e auditiva. Ela também falava que, se meus irmãos aprendessem a fazer sinal, eles ficariam preguiçosos para falar. Nesse período, eu não conhecia a língua de sinais, mas já era alertada para não sinalizar, pois poderia atrapalhar o desenvolvimento dos meus irmãos.

No decorrer da vida, tive oportunidade de fazer um curso em 1993. Na época, a minha formação era Magistério, em nível técnico. O curso foi oferecido pela Escola de Serviço Público do Espírito Santo (Esesp). A formação foi realizada em Vitória e, também, em outros municípios do interior do Estado. Tinha como proposta formar professores para atuar em escolas de surdos. Essa formação teve uma organização diferenciada, pois, mesmo que a escola fosse voltada para a filosofia oralista, o curso abordava de forma sucinta as três metodologias de ensino (oralismo, comunicação total e bilinguismo). Ao concluir o curso, fui convidada a trabalhar na

escola Oral e Auditiva localizada em Vitória. Nessa fase, sempre me deparava com falas com as quais nunca concordei e, por isso, buscava algo diferente para a minha atuação, o que gerava conflitos internos muito grandes, pois percebia que o sujeito surdo não era o que me relatavam sempre. Mas é importante deixar claro que, nessa época (anos 90), não existia outra forma de trabalhar com surdos, mesmo com uma formação que oferecia conhecimentos mais abrangentes de metodologia de ensino. No Espírito Santo, o que existia destacava, na prática, o oralismo.

Com o avançar dos anos, mais a partir de 2000, pude acompanhar e perceber as mudanças de perspectivas na educação de surdos; modificações anunciadas no curso que tive oportunidade de fazer. Foram alterações com abordagens teórico-metodológicas que respondiam aos meus conflitos, modificando, assim, minhas práticas pedagógicas e o meu olhar sobre o surdo e sobre a surdez. Não mais aquele olhar familiar ou aquele impregnado pela perspectiva clínica, mas o olhar que percebe o sujeito surdo na sua diferença, com sua língua e em sua comunidade.

Atualmente, venho exercendo a função de professora bilíngue num Centro de Educação Infantil na Grande Vitória, onde convivo com alunos surdos. No ano de 2009, deparei-me com uma criança implantada que gerou em mim o interesse em conhecer mais sobre ela. Em minha prática educativa, comecei a me deparar com pessoas que me faziam indagar: Ele vai falar? Ele não escuta nada, ele consegue aprender? Você o entende? A Libras não atrapalha a fala? Tenho percebido que esses questionamentos são presentes quando se trata de um aluno surdo implantado.

Sendo assim, este estudo surgiu dessas inquietações na minha vida profissional. Coloco-me grandes indagações, porém com pequenas respostas, ou até mesmo sem resposta nenhuma, diante de uma realidade que demonstra falta de conhecimento sobre um sujeito que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua forma de ser surdo no mundo, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para responder a alguns de meus questionamentos, propus fazer uma pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sobre Infância e Educação Inclusiva. Foi um espaço importante, que favoreceu condições que geravam mais perguntas, mas que também colaboravam com respostas sobre o tema estudado. Durante o estudo, tive a oportunidade de elaborar uma monografia, um estudo de caso de uma criança com implante coclear, contribuindo para me aprofundar mais no assunto. A pesquisa permitiu-me constatar, de início, que se trata de um procedimento novo no nosso país, portanto necessita de mais pesquisas em relação aos resultados da audição e da fala.

Diante da falta de material acadêmico que me ajudasse a dar resposta sobre a criança surda com implante coclear, percebi que esse era um tema que precisava ser estudado, principalmente voltando-me para a questão educacional, pois o número de crianças que havia passado por esse procedimento cirúrgico aumentava no meio escolar. Essa situação gera, ainda, muitas perguntas e também problematiza a prática pedagógica.

Nesse período de elaboração da monografia, no ano 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória estava se empenhando, no sentido de implementar a política bilíngue para alunos surdos, visando ao respeito a sua especificidade linguística. Com uma perspectiva diferente, a fonoaudiologia dirigia a reabilitação auditiva e oral desses sujeitos. Havia diferenças de visões e procedimentos que geravam conflitos de opiniões na escola, devido, em alguns momentos, a recomendações da fonoaudióloga. Ela visitava a escola para fazer acompanhamento e orientação ao processo educativo da criança focado na reabilitação. Como a política bilíngue estava sendo implementada, alguns profissionais entendiam que essa política não iria atender às necessidades desta criança implantada, pois acreditavam que, a partir desse procedimento, ela iria sair ouvindo e falando tudo.

Essas intervenções contribuíram para a geração de mais de questionamentos sobre a possibilidade de a criança ouvir e falar, criando expectativas em torno dessa situação. Outra questão trazida pelas profissionais da saúde, responsáveis pelo

aluno surdo implantado que ia à escola, era o discurso de que o governo gasta muito com essa criança e, agora, precisa de um retorno. Esse discurso por vez gera na família uma preocupação maior em relação a uma resposta positiva da criança no que diz respeito á estimulação oral e auditiva.

Onde fica o aluno surdo neste duelo de ideias e teorias, em particular essa criança que não foi responsável por nenhum tipo de escolha do seu implante e nem por estar matriculada em uma escola bilíngue, mas que agora tem que apresentar resultado para o Estado? Resultado tanto na parte clínica, porque a cirurgia foi cara para o governo, quanto na aprendizagem, com os profissionais bilíngues que estão direcionados para trabalhar com a sua singularidade linguística. Como fica essa criança diante desse movimento gerado para ela, uma vez que ela não foi a mentora dessas decisões?

Diante dessas considerações sobre crianças surdas com implante coclear frequentando a escola, a pergunta central que norteará esta pesquisa é: quais os impactos do implante coclear na vida de uma criança surda?

O objetivo central deste trabalho é analisar os impactos do implante coclear na vida de uma criança surda que frequenta uma escola de Ensino Fundamental com uma política bilíngue.

O trabalho apresenta como objetivos específicos:

- a) identificar a compreensão que a família tem sobre o implante coclear na vida da criança e sua participação nos diferentes procedimentos que se delineiam após o implante;
- b) conhecer o trabalho clínico realizado com a criança após o implante coclear na perspectiva dos profissionais que fornecem atendimento a ela, bem como a apreciação que fazem sobre o desenvolvimento da linguagem dessa criança;



- c) conhecer as concepções de profissionais da escola sobre o implante coclear e sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com uma criança implantada;
- d) conhecer o modo de organização para atender à criança com implante coclear matriculada, nesse espaço;
- e) analisar alguns indícios que se delineiam a respeito de como a criança implantada compreende a sua condição de criança implantada.

Sendo assim, apresento, nesta pesquisa, o relato deste estudo que foi desenvolvido numa escola municipal de ensino fundamental, com uma criança surda com implante coclear. Início este relato apontando os motivos que me levaram a este estudo.

No segundo capítulo, busquei conhecer e avaliar os estudos acadêmicos sobre implante coclear na área educacional. Para esta pesquisa, foi necessário ter acesso às seguintes produções: Elert (2008), Fülber (2012), Queiroz (2008), Rezende (2010) e Brazorotto (2008). Esses trabalhos oportunizaram apreciar pesquisas que contribuíram para ampliar o conhecimento e a especificidade desse tema.

No terceiro capítulo, abordo a perspectiva histórico-cultural como base para conhecer o desenvolvimento humano. No desenvolvimento desta dissertação, baseei-me nas ideias de Vygotsky que colabora para se entender sobre o sujeito social. Para isso, fiz um breve histórico da educação das pessoas surdas. Nesse regaste, busquei mostrar os movimentos de alguns períodos da história que esses sujeitos percorreram assim como os métodos. Também focalizei os procedimentos na busca de torná-los normais, mediante as intervenções pedagógicas e clínicas. Neste capítulo, descrevo sobre os Estudos Surdos que fomentam a discussão da “normalização da surdez”, pois esse estudo propõe desviar a visão da pessoa surda focada apenas numa perspectiva clínica, ampliando as abordagens das especificidades surdas e da língua de sinais.

No quarto capítulo, esboço o percurso metodológico, indicando os caminhos escolhidos para a investigação e delineando seus procedimentos e ações. Também

apresento o contexto da pesquisa de campo que envolve a família da criança, a clínica e a escola.

Na sequência, no quinto capítulo, segue a apresentação e análise dos dados, destacando a criança e as pessoas que fazem parte das suas relações sociais. Em cada espaço que frequenta-sua casa, clínicas e escola-analisando e observando detalhes desses lugares e as suas implicações na vida social e escolar dessa criança.

Por fim, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, mas acreditando que o assunto não se esgota neste estudo, uma vez que a criança surda implantada está mais presente no contexto escolar. Diante de uma demanda crescente, é necessário pesquisar como essas crianças vêm transitando por vários espaços com desejos e aspirações sobre a língua que utiliza: a oralidade ou a língua de sinais.

## 2 ESTUDOS SOBRE IMPLANTE COCLEAR NA ÁREA EDUCACIONAL

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto - e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio extremamente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no fundo do poço.

Clarice Lispector

Diante do interesse nos impactos do implante coclear na vida de uma criança surda, inicialmente, buscamos estudos que nos permitissem uma maior aproximação das discussões feitas sobre essa temática no meio acadêmico.

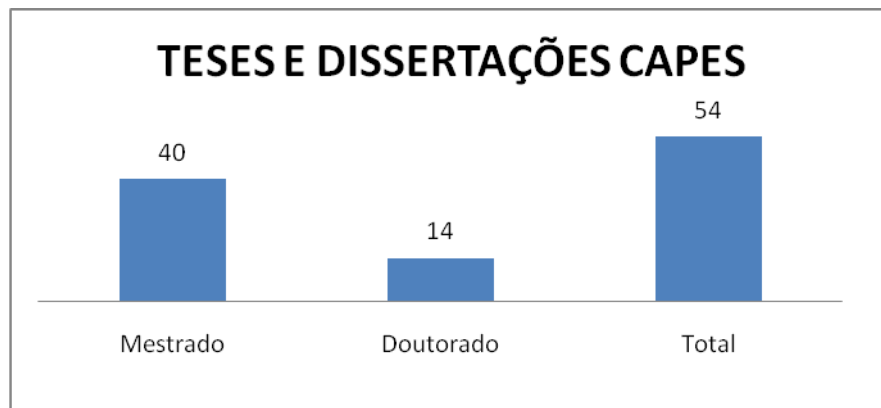
Para a revisão de literatura, em busca de dados teóricos para a pesquisa, foi necessário fazer um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) <sup>1</sup> para conhecer mais sobre as produções científicas a respeito de implante coclear em diversas áreas. O propósito dessa busca foi colaborar com o aprofundamento e trazer dados que fomentassem a discussão do tema.

A busca realizada no banco de teses e dissertações da Capes trouxe dados importantes para serem analisados sobre a produção científica relacionada com o tema, nos anos de 1998 a 2011. Em nossa busca, encontramos 54 pesquisas: 40 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado. Percebemos, assim, um percentual bem maior de pesquisas no nível de mestrado (Quadro 1).

---

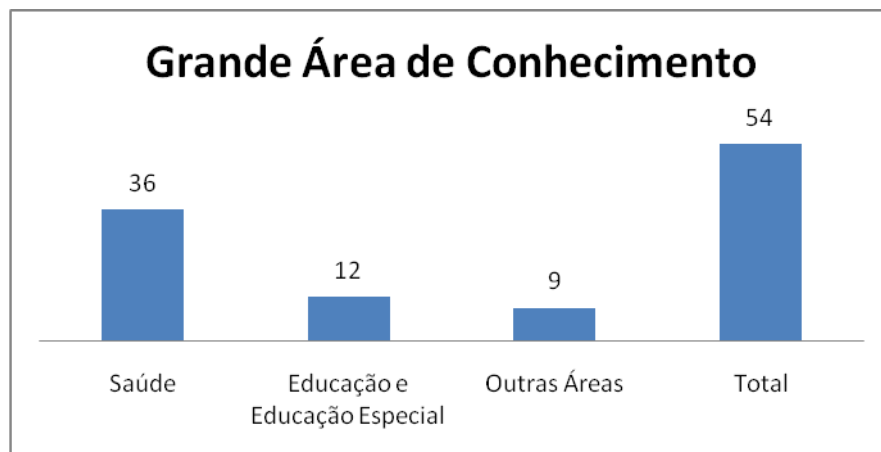
<sup>1</sup> Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 16 JUN. 2012.

Quadro 1\_ teses e dissertações da capes a respeito de implante coclear

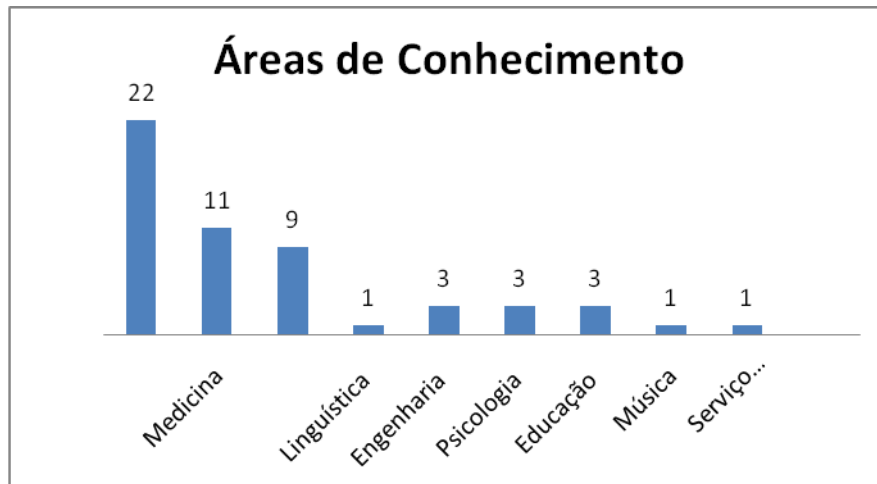


O fato de que, no portal da Capes, só foram encontradas três pesquisas na área da educação, mostra a necessidade de se ampliar o estudo nessa área de conhecimento, uma vez que as crianças com implante coclear estão sendo inseridas no meio educacional de forma sistematizada. Outro ponto relevante apresentado nos dados coletados foi a hegemonia das pesquisas realizadas pela área da saúde, em especial a área da fonoaudiologia, conforme os quadros nº 2 e nº 3, a seguir:

Quadro 2\_ Área de conhecimento



Quadro 3 \_ Área de conhecimento



Como a maioria expressiva de pesquisas tem ocorrido na área da saúde, constitui-se um desafio pesquisar sobre o sujeito com implante coclear no campo educacional. Trata-se de um assunto que tem sido de domínio do setor médico, mas que, atualmente, tem se relacionado com a educação.

Diante da carência de estudos sobre implante coclear na área da educação, surge o interesse em pesquisar crianças em processo de escolarização que passaram por esse procedimento cirúrgico. Para esse aprofundamento, torna-se necessária a busca de contribuições de estudos já produzidos que colaborem para pensar esse processo pelo qual passa a criança surda implantada e que está matriculada na escola. Em frente a esse desafio, o espaço escolar se torna um local dinâmico e rico que fornece experiências e vivências para o pesquisador prosseguir na abordagem do tema.

Nesta pesquisa, a revisão de literatura propiciou um momento para as leituras e aprofundamento da reflexão. Nesta etapa, detivemo-nos nas seguintes produções acadêmicas: Elert (2008), Fülber (2012), Queiroz (2008), Rezende (2010) e Brazorotto (2008). Esses trabalhos acadêmicos contribuíram com o aprofundamento do tema. Cada estudo trouxe dados e informações essenciais, mostrando suas especificidades e direcionamentos, pontuando discussões e conhecimentos, colaborando no entendimento desse procedimento clínico. Também trouxeram

questionamentos da ordem da cultura e identidade surda, apontamentos que favorecem no caminhar desta pesquisa.

Elert (2008) inicia sua dissertação afirmando não se tratar de um estudo escolhido por acaso, pois sua história pessoal e profissional tem uma ligação com o tema pesquisado, já que tem formação em Fonoaudiologia e também é diretora de uma escola para surdos em Porto Alegre. Em 2001, dois alunos com implante coclear se matricularam nessa escola gerando questionamentos naquele ambiente escolar. Paralelamente a isso, estava sendo veiculado o filme “Som e fúria”, que trata do implante coclear. Esses dois acontecimentos foram suficientes para gerar um interesse em pesquisar mais sobre o assunto, pois provocaram desconforto e tensão com a comunidade surda, trazendo à tona questões como cultura e identidade desse grupo.

Para a produção da pesquisa, a autora se direciona pelas autonarrativas, feitas pelos surdos implantados por meio de *blogs* e fóruns selecionados pela própria pesquisadora. O seu aporte teórico baseia-se nos estudos culturais em busca de problematizar os discursos sobre o sujeito surdo, que intensificam um afastamento do olhar da deficiência ou do déficit, e de apontar a existência de diferenças culturais que têm como pilares a língua de sinais e, também, a reversão da inferiorização de grupos considerados minoritários.

O avanço da tecnologia colabora com ideais de marcar os corpos surdos na busca de tornarem esses sujeitos aptos a ouvir. A autora faz os seguintes questionamentos: como ficam os sujeitos com implantes cocleares na produção de novas identidades surdas? Ou seja, vão surgindo novos grupos, novas necessidades, novas formas de pensar e como fica a questão dessas novas identidades? Os estudos tecnológicos por meio do implante produzem deslocamento e atravessamento nas culturas e comunidades surdas.

Para Elert (2008), as representações tramadas nos diferentes discursos em circulação na cultura atuam na constituição das identidades, que se instituíram

identidades híbridas, na perspectiva de algo móvel e de incompletude, especialmente a partir dos avanços tecnológicos colocados em destaque, como o implante coclear, que vêm posicionando “novas” maneiras de ver os sujeitos surdos e a surdez. Essa realidade vem sendo fomentada tanto na internet como no campo científico, representada por especialidades, como a Medicina, a Fonoaudiologia e a Biotecnologia. Enfim, está em jogo, nesses conflitos, uma gama de sentimentos, entendimentos e interesses de diferentes ordens.

O estudo de Elert contribui para problematizar o uso da tecnologia na direção de levar os surdos a ouvirem, tornando esses sujeitos aptos a isso, em uma perspectiva de reabilitação e correção. Esse olhar produzido em áreas, como a Medicina e a Fonoaudiologia, e reproduzido com ajuda da internet, reforça a visão de surdez como deficiência, buscando sua normalização, ou seja, a cura da “doença” (surdez).

Elert ainda colabora, com sua pesquisa, trazendo a questão da identidade surda a partir dos avanços tecnológicos que vêm gerando novas possibilidades e maneiras de ver os sujeitos surdos e a surdez, produzindo, em um processo gradual, multifacetadas identidades surdas/implantadas/ouvintes. Incertezas são geradas diante dessa tecnologia, da mobilização de grupos surdos e do campo científico.

Outra pesquisa selecionada é a de Fülber (2012). O interesse da autora pela infância desde muito tempo ocupa sua vida. A experiência profissional, como professora de Educação Infantil, e o contato com crianças marcaram a busca pela intensificação das experiências acadêmicas. O estudo tem como proposta acompanhar os passos de uma criança surda em vários espaços: duas escolas, Escola de Surdos Bilíngue e Escola Infantil, e também acompanhá-la em sua casa, onde vive com sua família.

A autora aponta que, durante suas leituras dos Estudos Surdos, percebeu poucos trabalhos que tratassem do tema infância, em especial da Infância Surda. Quando se trata de criança surda, costuma-se falar sobre a criança e não com a criança. Falam de suas representações, mas não acompanham processos educativos, tão

singulares. Os estudos se concentram na aquisição da língua de sinais, nas políticas de inclusão, no déficit, na falta ou em estudos que tencionam fazer comparações entre surdos e ouvintes.

Assim, a pesquisadora propôs dar oportunidade a uma criança surda para “falar” da sua infância e de suas experiências educacionais. A criança pesquisada, segundo Fülber, conseguiu materializar e representar, por meio das imagens produzidas e escolhidas por ela, um pouco do que pensa e como vive a/na sua infância surda e suas experiências educacionais. A autora relata que, realizando a pesquisa, aprendeu, com os movimentos da cartografia, que ao mesmo tempo em que “[...] acompanha, desenha e gera [...] Estamos todos, o tempo todo, em processo, em obra [...] Na produção de outras formas de existência” (FÜLBER, 2012, p. 92). E isso foi observado em relação ao sujeito de seu estudo.

Embora a pesquisa de Fülber não seja voltada para o implante coclear, ela nos instiga a pensar na infância surda, fase da vida que pesquisamos, ao acompanhar os passos de uma criança surda, utilizando a metodologia cartográfica, ao oportunizar a uma criança surda o relato da sua infância e de suas experiências educacionais, por meio de imagens produzidas e escolhidas por ela. A pesquisa nos mostra a importância de favorecer à criança surda a apresentação do seu próprio olhar sobre si mesma nesse espaço pesquisado.

Sua pesquisa colabora na caminhada de um tema complexo, instigante e atual que gera, ainda, grandes questionamentos sobre as suas habilidades oral e auditiva para quem convive com essas crianças. Diante desse desafio de estudo, é necessário disponibilizar um espaço para a voz dessa criança de que tanto falamos, oportunizando a ela falar sobre si mesma e, também, falar do implante e de sua escolarização. Nesse sentido, o estudo produz pistas de como pensar o seu processo escolar.

Dando sequência ao relato dos estudos sobre o tema deste trabalho, temos a pesquisa de Queiroz (2008). Sua proposta é fazer um estudo investigativo sobre a



construção da escrita inicial de uma criança surda que passou por um implante coclear. Tem como sujeito da pesquisa um menino que nasceu surdo, filho de pais surdos. Ele utiliza, como primeira língua, a língua de sinais, e foi submetido ao implante coclear aos quatro anos de idade. Agora se encontra em processo de alfabetização.

O objetivo central da pesquisa é analisar as implicações do implante coclear na escrita inicial de uma criança surda que teve a língua de sinais como primeira língua. Busca identificar em que medida a língua de sinais, sua primeira língua, e a língua portuguesa, na modalidade oral, influenciam esse processo de construção.

A autora percebe que a problemática da educação do surdo é voltada, ainda, para uma metodologia em função da pessoa ouvinte. Contrapondo essa proposta, o bilinguismo reconhece a língua de sinais e defende uma educação que a afasta da ideia clínica e reabilitadora.

Queiroz (2008) apontou que a criança pesquisada era capaz de representar e demonstrar interesse pela leitura e escrita e tinha um comportamento ativo no processo, porém não apresentava uma satisfatória resposta na consciência fonológica, e essa situação compromete o seu desenvolvimento na leitura e na escrita. A autora percebeu a presença dos sinais como elementos intuitivos do pensamento e comportamento da criança, o que, para ela, demonstra que o implante não é garantia de apoio na oralidade para a construção da escrita.

Diante disso, fica a orientação de parceria entre todos os sujeitos envolvidos com a criança surda: professores, terapeutas e família. Sobre a metodologia de ensino para essa criança, é necessário levar em consideração as interações que são mediadas pela linguagem. Reabilitação não é escolarização. A recomendação da pesquisadora é que, no processo de escolarização, a língua de sinais tenha um lugar privilegiado, sendo reconhecida como a primeira língua, o que não exclui a possibilidade de a criança vir a ser oralizada.

Assim, o estudo de Queiroz (2008) colabora com esta pesquisa pelo de fato aprofundar as implicações do implante coclear na escrita de uma criança surda. Seus estudos apontam que, apesar do envolvimento da criança no processo escolar, este não é suficiente, comprometendo seu desenvolvimento da leitura e da escrita. O implante e o desempenho da criança apoiados numa metodologia baseada na oralidade das professoras não garantem a apropriação da escrita.

Temos, ainda, a pesquisa de Rezende (2010), que justifica seu interesse pelo implante coclear pelo fato de o assunto ser inerente a questões da sua própria vida. Ela se coloca, de início, na sua pesquisa, como surda lutadora pelo povo surdo e hasteia a bandeira da língua de sinais e da cultura surda em suas vivências e, também, em seus estudos nesse contexto.

Seu referencial teórico é composto pelos estudos culturais e surdos e também pelos estudos foucaultianos. Segundo a autora, os três são referências relevantes para a pesquisa em questão, pois são teorizações alicerçadas para problematizar a normalização surda. “Seria um espaço de contestação, amenidades e resistências dos sujeitos surdos na busca cultural do ser surdo, do ser que valoriza e respira a língua de sinais” (REZENDE, 2010, p. 62).

A pesquisa aponta que os discursos sobre normalização surda criaram dizeres, se proliferaram e acabaram se tornando verdades. São discursos que se legitimam e têm como grandes parceiras dessas falas as próprias famílias como agentes de seus filhos, dado o poder de controlar os corpos dos surdos, tornando-os mais dóceis e úteis para a vida social. Outra questão que a pesquisadora aborda é o teste da orelhinha<sup>2</sup> como diagnóstico rápido, facilitando a captura do bebê surdo. A autora orienta que deve haver mobilizações e metas a fim de que o teste da orelhinha não esteja apenas sob controle dos especialistas em implante coclear, pois não se pode fugir da tecnologia. Porém, ressalta que se deve possibilitar um espaço de

---

<sup>2</sup> O Exame da Orelhinha é um teste obrigatório e gratuito para todos os bebês desde o dia 2 de agosto de 2010.

negociação, para o qual a comunidade surda seja convidada a, também, orientar essas famílias com bebês surdos.

Sendo assim, a pesquisadora convida outros pesquisadores, famílias, surdos e ouvintes voltados aos Estudos Surdos para resistir ao implante coclear. A autora defende “[...] negociar para que estas crianças implantadas possam ter a riqueza e a beleza da língua de sinais e a língua oral, no caso, a língua portuguesa; andarem juntas sem que haja uma subalterna a outra” (REZENDE, 2010, p.159).

Sua tese de doutorado contribui quando propõe entender o aumento significativo de implantes em sujeitos surdos, com apoio no discurso da normalização da surdez e da correção dos corpos surdos, ao contar com a parceria da mídia, que reforça ideias próprias da Medicina em relação à pessoa com surdez. Rezende aponta que as “falas” sobre normalização surda criam dizeres e colaboram no entendimento da produção de verdades. São discursos que têm, como grandes parceiras, as próprias famílias. Para a autora, não se pode negar o avanço dessa tecnologia em nossa vida e para a comunidade surda, ainda que essa tecnologia tenha como princípio a normalização surda. Mas, pode-se, sim, negociar com essa tecnologia.

Diante disso, entendemos, também, que não é possível desconsiderar essa tecnologia, mas acreditamos que é necessário estudar os seus efeitos na infância da criança para colaborar com sua inserção na vida escolar.

O estudo de Brazorotto, (2008) analisa o desempenho acadêmico de crianças que passaram por implante coclear, como também seu desenvolvimento nas habilidades de audição e de linguagem oral. Esse interesse pelo tema surge pelo desejo do entendimento do processo de ensino e aprendizagem, mesmo não tendo ligação com o Magistério. O acompanhamento de terapia fonoaudiológica com crianças que passaram pelo implante aguçou ainda mais o seu desejo de conhecer e compreender mais sobre essas crianças no ensino regular, como também as expectativas de seus pais e professores a respeito de sua adaptação e aprendizado escolar.

Para esse estudo, a autora buscou um tipo de pesquisa de natureza comparativa e não experimental. Como o estudo é de ordem complexa, fez, na revisão de literatura, análises independentes. Fizeram parte da pesquisa 70 crianças de faixa etária de 6 a 12 anos, pais e professores. Foram aplicados questionários que buscavam uma visão mais completa e geral do desempenho escolar dessas crianças envolvidas.

A pesquisa aponta a necessidade de estudo aprofundado sobre o implante no nosso país, em relação à inclusão de alunos com deficiência auditiva oralizados. São poucos os documentos oficiais que contêm orientações para esse grupo. A maioria dos documentos, cartilhas e iniciativas oficiais do Governo Federal é direcionada à pessoa usuária de Libras, o que pode gerar um descompasso, comprometendo o aproveitamento escolar do deficiente auditivo.

Outra abordagem apresentada em um dos capítulos da tese diz respeito à avaliação como diagnóstico do aluno, a fim de se tornar um recurso que possibilite conhecer mais sobre a aprendizagem das crianças e suas dificuldades, colaborando na melhoria do processo do ensino e aprendizagem.

O estudo constatou que o desempenho acadêmico da criança implantada fica aquém do esperado para a faixa etária e série, e que a tendência das crianças mais jovens que passam por esse procedimento é apresentar resultados melhores nas avaliações, contribuindo para o seu o desempenho acadêmico. Os dados dos questionários indicam que essa dificuldade na escolarização também é reconhecida pela família desses alunos e pelos professores, os quais demonstraram conhecer pouco sobre o assunto e avaliaram o desempenho dos alunos como médio e abaixo da média.

Assim, a pesquisa indica a necessidade de investimento em ações que assegurem a acessibilidade dessas crianças à comunicação e ao currículo, o que envolve capacitação dos professores a fim de torná-los mais hábeis e habilitados na

educação inclusiva de crianças com deficiência auditiva usuárias de implante coclear.

O trabalho acadêmico produzido por Brazorotto (2008) contribui para o entendimento sobre implante coclear, quando propõe avaliar o desempenho escolar de crianças que passaram por implante. Sua pesquisa aborda a avaliação como diagnóstico do aluno, a fim de colaborar no seu processo escolar. Seu estudo fez apontamentos importantes em relação ao desempenho acadêmico dessas crianças: esse desempenho fica abaixo do esperado no que diz respeito à idade e à série; as crianças mais jovens que passam por esse procedimento apresentam respostas melhores nas avaliações e também no desenvolvimento das habilidades oral e da audição. Para reverter essa realidade, a pesquisadora apresenta propostas que envolvem capacitação dos professores, favorecendo o desempenho profissional tanto com crianças surdas quanto com as que passaram pelo implante.

Analisando essas pesquisas, torna-se possível conhecer e refletir a respeito da pessoa surda, como ela se narra como sujeito constituído sócio-historicamente. Essas pessoas são vistas como sujeitos surdos e não como sujeitos “com surdez” ou com “perda auditiva”. Reconhecemos em cada criança um indivíduo que tem plenos direitos e deveres de exercer sua cidadania e de ser agente formador de opinião e de ações a seu respeito.

Assim, propomos, neste trabalho, compreender os impactos do implante coclear para a infância de uma criança surda que frequenta uma escola de Ensino Fundamental com uma política inclusiva.

Pretendemos conhecer o trabalho clínico realizado com a criança após o implante coclear, na perspectiva dos profissionais que fornecem atendimento a ela, bem como a apreciação que fazem sobre o desenvolvimento da linguagem dessa criança; identificar a compreensão que a família tem sobre o implante coclear na vida da criança e sua participação nos diferentes procedimentos que se delineiam após o implante; conhecer o modo de organização da escola para atender às especificidades das crianças com implante coclear matriculadas nesse espaço; e

analisar alguns indícios que se delineiam a respeito de como a criança implantada compreende a sua condição de criança implantada.

### **3 A EDUCAÇÃO DE SUJEITOS SURDOS E O IMPLANTE COCLEAR**

Este capítulo tem como finalidade historicizar brevemente a educação de surdos acerca desse tema, potencializando o momento de resgate histórico das pessoas surdas que foram excluídas pela dificuldade de comunicação e consideradas incapazes de serem educadas, mas que, com o passar dos anos, começaram a ser consideradas pessoas capazes e educáveis. Essas construções históricas proporcionaram ambientes de negociação em busca de reconhecimento do sujeito surdo, possibilitando-lhe ser um participante ativo na atribuição de outro olhar sobre o surdo.

Na história dos surdos, podemos encontrar esforços em busca de torná-los falantes da língua oral. A procura dessa possibilidade fez com que a reabilitação oral e auditiva fosse o foco principal. Diante da necessidade de torná-los mais “normais”, o aparelho auditivo e, principalmente, o implante coclear vieram como proposta para suprir essa “deficiência”, afastando de vez essa condição de déficit auditivo.

Os Estudos Surdos contribuem para esta problematização da visão de “normalização da surdez”, quando questionam a compreensão da pessoa surda apenas em uma perspectiva clínica e reabilitadora e propõem o reconhecimento das particularidades surdas e das singularidades de um grupo marcado pela especificidade visual e linguística.

#### **3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Antes de tratarmos da criança surda com implante coclear, é interessante abordar brevemente a história da educação de surdos de forma a caracterizar o contexto em que surgem a discussão e as motivações para os procedimentos de implante coclear.

Pensar sobre movimentos surdos na contemporaneidade e sobre as próprias representações atuais não ocorre por acaso. Essas representações têm sido construídas ao longo do processo histórico desses movimentos e influenciam diretamente as próprias políticas para esses sujeitos.

Uma percepção para a história da educação de surdos indica que o modelo clínico ainda sobressai, mesmo com outras vestimentas, marcado pelos avanços tecnológicos, gerando tensões para essa comunidade que vem lutando para ser reconhecida, composta por sujeitos que compartilham o fato de serem linguística e culturalmente diferentes dos ouvintes.

Esse movimento tem colaborado politicamente para o estabelecimento de um olhar sobre a surdez a partir de um grupo de pessoas que vive e percebe o mundo pela experiência visual, e não auditiva. O sujeito surdo protagoniza esse movimento, que é marcado pela luta do reconhecimento da Libras e por transformações no modo de ver a surdez. Os sujeitos surdos buscam uma forma de se opor a toda uma história de negação de sua língua e identidade e, também, procuram participar ativamente na elaboração de políticas em prol desse grupo social.

Para entender os movimentos na área da surdez, é necessário conhecer um pouco da história que marca a vida do sujeito surdo. Conhecer essa história é essencial para refletirmos acerca dos discursos sobre a surdez e a maneira como eles veem os sujeitos surdos. A esse respeito, Lopes (2007, p. 39) se manifesta da seguinte forma:

Considero interessante e produtivo pensar a história da educação de surdos a partir do exercício de separar leituras e de recordar histórias que eu mesma vivi há muito pouco tempo. Ao olhar para diversas produções que já contaram com muitos detalhes a história dos surdos, a história da surdez, a história da escola de surdos, tento dizer algo diferente e interessante para mim mesma e para meus leitores. [...] não posso ignorar passagens importantes da história, mesmo que elas já tenham sido contadas por outros.



Um olhar para a história da educação de surdos aponta a forte influência do modelo médico e da tentativa de medicalização da surdez, o que tem gerado grandes perdas para esse grupo em vários campos da sua vida educacional, social e política.

Iniciando esse breve percurso histórico, na Antiguidade grega, mais especificamente na cidade-estado Esparta, Moura (2000) destaca que as crianças com deficiências físicas eram geralmente sacrificadas, pois eram encaradas como seres incompletos. Segundo Moura (2000, p. 16), de acordo com Aristóteles:

A linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo. Portanto, sem linguagem, o surdo não era considerado humano, e, também, o surdo não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais.

Já os romanos, assim como os gregos, acreditavam que os surdos eram imperfeitos, portanto sem direito a pertencer à sociedade. O imperador Justiniano, em 529, criou uma lei que impossibilitava os surdos de celebrar contrato, elaborar testamentos e até de possuir propriedades ou reclamar heranças; contudo, havia uma exceção para os surdos que falassem.

Na Idade Média, era defendida a ideia de que os pais de filhos surdos estavam a pagar por algum pecado que haviam cometido. Acreditava-se, ainda, que os surdos pudessem se comunicar por meio de gestos que, em equivalência à fala, eram aceitos quanto à salvação da alma. Segundo Lacerda (2008), esse período traz pouca referência à pessoa surda, pois considerava-se que eles não fossem capazes de se desenvolver e eram tidos como pessoas imbecis.

Ao final da Idade Média e nos primórdios do Renascimento, a perspectiva racionalista permite analisar a deficiência sob um novo prisma, o da cientificidade, contrapondo-se a um saber de base teológica. Para Rossi (2001, p. 53), “[...] o novo saber científico nasce no terreno de uma áspera polêmica contra o saber dos monges, dos escolásticos, dos humanistas e dos professores”, ou seja, um movimento que tem como proposta desvincular-se de um conhecimento por meio de mitos ou da magia e da teologia, tendo como princípio a busca de um saber científico, objetivo e racional.

Diante do movimento em prol do saber científico e na busca de construir novos conhecimentos para o desenvolvimento da sociedade, é no início do século XVI que se começa a pensar em uma educação para a pessoa surda. Para Lacerda (2008), foi um tempo em que surgiram propostas de ensino para o surdo, com professores/preceptores contratados por famílias de nobres, que buscavam ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, para não ficarem despojados dos direitos legais, pelo fato de não falarem. Segundo Lacerda (2008, p.1), nesse período, começa-se a

[...] admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais. Surgem relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica. O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos.

No período da Idade Moderna, tem início a educação do surdo, com Pedro Ponce de Leon (1520-1584). Ele era um monge beneditino e é considerado o primeiro professor de surdos. Dedicou a maior parte de sua vida à educação de surdos filhos de nobres, os quais tinham a expectativa de que eles aprendessem a falar. Segundo Moura (2000, p.17), naquela época,

O mudo não era uma pessoa frente à lei. Ele [Ponce de Leon] educava surdos filhos de nobres e de família de grande fortuna, os quais, se fossem os filhos primogênitos, não receberiam o título e a herança. Desta forma, era colocada em risco toda a família, se não aprendessem a falar. A possibilidade de o surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título familiar.

É interessante ressaltar que o maior interesse pela fala desse sujeito diz respeito à questão financeira, porque, para que ele fosse considerado herdeiro de algum bem, era necessário que falasse.

Ponce de Leon traz contribuições quando defende que os surdos têm condições de serem educados, contrapondo-se ao que Aristóteles pregava em relação à sua

incapacidade intelectual e, também, quando defende que os surdos não apresentavam lesão cerebral. Podemos perceber que a oralização do surdo, nesse período, era impulsionada pela necessidade de humanizar esse sujeito por questões financeiras.

Com o passar dos tempos, vemos que outros colaboradores na educação de surdos começam a utilizar a língua de sinais na sua educação, em especial Charles Michel de L'Épée. Nascido em 1712, começou a ensinar, inicialmente devido a questões religiosas, seguindo o contexto histórico do momento. Porém, segundo Lane (1992), ao conhecer duas irmãs surdas que interagiam por sinais, ele ficou impressionado com a maneira como elas se comunicavam e decidiu dedicar-se à sua instrução.

Com interesse por essa forma de comunicação, L'Épée foi considerado o inventor da linguagem gestual; contudo ele próprio admitiu, em seus estudos, que já havia essa linguagem, embora não prescrita e não considerada uma língua com "gramática". Nesse período, ele já reconhecia que o método oral tornava o processo de aprendizagem dos surdos mais lento e comprometido. Considerava que a linguagem gestual colaborava na comunicação, sendo utilizada eficientemente pelas pessoas surdas e, também, no ensino da língua falada e escrita dessas pessoas.

L'Épée contribuiu para a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, a primeira escola pública para surdos do mundo (foi a primeira a receber auxílio público). Também colaborou para a construção de um olhar sobre o sujeito surdo como ser humano. São essas ações que tornam o Abade um colaborador na história da educação dos surdos. Sacks (1998, p. 30) afirma:

[...] o importante foi o Abade ter prestado a máxima atenção a seus pupilos, ter aprendido sua língua (o que provavelmente não fora feito antes por nenhum ouvinte). E, então, associando sinais a figuras e palavras escritas, o Abade ensinou-os a ler; e, com isso, de um golpe, deu-lhes o acesso aos conhecimentos e a cultura do mundo. O sistema de sinais 'metódicos' de L'Épée - uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais - permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que comunicava por sinais.

Esse movimento sem dúvida foi importante para os surdos. Segundo Sacks (1998, p. 34): “Esse período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos”. Ao longo do tempo e com muita persistência, eles estiveram presentes no desenvolvimento do chamado método gestual.

Durante meados do século XVIII, começam a surgir duas tendências distintas na educação dos surdos. Fica evidente a disputa entre as correntes de pesquisadores que defendem o oralismo como o único e exclusivo método de inclusão e os que defendem a ideia de superação da surdez e o gestualismo, que teve início com surdos que não tinham acesso à benfeitoria de professores que utilizavam a oralidade. Lacerda (2008, p.1) cita que “[...] um grande número de surdos sem qualquer atenção especial e que, provavelmente, se vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais através da qual interagissem”. Como podemos ver, o oralismo foi a primeira proposta de educação de surdos e, depois, surge a proposta gestual (que era destinada às menos favorecidas da época).

Os opositores ao gestualismo, entre eles, Jean-Marc Itard, um médico que iniciou seus trabalhos com surdos por acaso no Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris (Escola fundada por L'Épée), não se conformava com a surdez e a considerava uma doença. Como toda doença, ela também precisava ser curada, por isso as suas tentativas de cura não tiveram limites. A sua atuação foi marcante na busca por um tratamento capaz de erradicar a surdez. Moura (2000, p. 25) detalha com riqueza essa busca:

Seu trabalho mais conhecido foi com o menino Selvagem de Aveyron, que ele tentou ‘recuperar’, tendo fracassado em suas tentativas. Voltou-se então aos surdos com os quais se dedicou a realizar experiências médicas no Instituto. Ele tentava descobrir causas visíveis para a surdez e constatou, como outros, que a causa da surdez não podia ser detectada visualmente. Para realizar seus estudos, ele dissecou cadáveres de surdos e tentou vários procedimentos: aplicar cargas elétricas nos ouvidos de surdos, usar sanguessugas para provocar sangramentos, furar as membranas

timpânicas de alunos (sendo que um deles morreu por este motivo). Fez várias experiências e publicou vários artigos sobre uma técnica especial para colocar cateteres no ouvido de pessoas com problemas auditivos, tornando-se famoso e dando nome à sonda de Itard. Ele também fraturou o crânio de alguns alunos e infeccionou e ele considerou que nada poderia ser feito por ouvidos mortos. A surdez passava a ser considerada uma doença e, como tal, todas tentativas possíveis (e impossíveis) para erradicá-la eram válidas, mesmo que isto custasse sofrimento e, às vezes, até a morte.

Nesse contexto, surgem eventos, congressos e fóruns para discutir e aperfeiçoar o método gestual, sem, contudo, fazê-lo se tornar um método aceito pela maioria. Mais tarde, no século XIX, no contexto das grandes invenções que o mundo vivia com a Segunda Revolução Industrial, surge a invenção dos aparelhos, na tentativa de fazer o surdo ouvir e falar, abandonando a linguagem gestual.

Alexander Graham Bell, cientista norte-americano, trabalhou na oralização dos surdos, motivado por questões pessoais (era filho de mãe que ouvia mal e sua esposa ficou surda) e profissionais. Tornou-se o grande defensor do oralismo e um árduo crítico da linguagem gestual. Essa convicção fez com que ele criasse o primeiro aparelho de amplificação sonora para ser usado como aporte no ouvido dos surdos, chegando a defender que o surdo só poderia se casar com um ouvinte, pois isso, de certo modo, o obrigaria a se oralizar. Segundo Sacks (1998, p. 40),

[...] O mais importante e poderoso dos representantes “oralistas” foi Alexander Graham Bell, que, por um lado, herdou uma tradição familiar de ensinar locução e corrigir os impedimentos da fala (seu pai e seu avô destacaram-se nessa área), estando preso a uma estranha mistura familiar de surdez negada (sua mãe e sua esposa eram surdas, mas nunca admitiram isso), e, por outro, naturalmente, foi, por si só, um gênio tecnológico.

Essa convicção fez com que Graham Bell se destacasse como defensor do oralismo e, com sua autoridade, e também prestígio, fez da sua imagem um grande aliado na defesa desse modelo de ensino para os surdos, tornando o Congresso de Milão um

marco no debate entre o gestualismo (método francês) e o oralismo (método alemão). Nesse contexto de disputa ideológica, Lane<sup>3</sup> (1992, p.109), cita:

O encontro de Milão foi apenas uma breve reunião conduzida por opositores ouvintes à linguagem gestual. O congresso durou apenas horas; durante as quais três ou quatro audistas asseguraram a conveniência das suas ações perante as dificuldades embaraçosas.

Desse modo, em 1880, no Congresso de Milão, definiu-se pela tese oralista, fixando instrução normativa que define que o meio humano para a comunicação do pensamento é a linguagem oral; a linguagem oral oferece vantagens para o surdo no desenvolvimento do intelecto, da moral e da linguística. Diante dessa perspectiva de educação para o surdo, Sacks (1998, p. 40) afirma que no congresso, “[...] os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi ‘oficialmente abolido’”.

O Congresso de Milão foi um movimento tendencioso e conturbado e, por que não dizer, ditatorial para a comunidade surda, visto que seus debatedores não priorizaram as avaliações dos avanços dos métodos, mas em 24 horas impuseram um método (oralismo) sem nenhum aprimoramento da tese gestualista. Na verdade, o que se conclui, ao longo do tempo, é que esse congresso impôs representações da surdez que defendiam certos interesses pessoais, financeiros e tecnológicos.

A partir deste breve recorte histórico, podemos perceber um movimento de concepção de surdez na perspectiva clínica, uma visão de sujeito baseada na deficiência e na anormalidade. Esse olhar sobre a surdez ainda persiste nos tempos atuais, embora com outra roupagem. Permanece a visão de surdez como um déficit que necessita ser corrigido, um olhar sobre a pessoa surda centrado na ideia do

---

<sup>3</sup> Harlan Lane, autor da obra “A máscara da benevolência” (1992), é um clássico dos movimentos surdos. Autor muito utilizado pelos militantes da causa surda que não aceitam o implante coclear. Ele é especialista na Psicologia da Linguagem, estuda sobre a linguagem de surdos, educação e história. Conduziu investigações sobre implantes cocleares.

“anormal”. Enfim, uma visão de (a)normalidade sobre a qual Vygotsky (2001, p. 379) nos propõe refletir:

Na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de variações, de desvios da norma, e freqüentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal.

Segundo Vigotsky, não existe uma norma, o que torna difícil prever o desvio da normalidade. Porém, nutre-se na sociedade a ideia de um sujeito “normal”, de um corpo “perfeito” e do desejo de torná-lo mais “aceito”. Esse olhar faz com que o surdo necessite ser vigiado e cuidado, a partir de uma perspectiva próxima dos cuidados e orientações médicas. Segundo Santos (2009, p. 79),

[...] com a ajuda da medicina e da tecno-ciência, entre outras, estar-se-iam criando mecanismos para minimizar os defeitos do corpo - um corpo mais perfeito. A minimização dos efeitos de determinadas síndromes ou deficiências estaria possibilitando o apagamento das marcas nesse corpo. É importante salientar que, ao submeter-se tal corpo às práticas corretivas, terapêuticas ou outra instância, a finalidade é normalizar e fixar identidades de acordo com os padrões sociais e culturais do contexto político e econômico vigente.

Diante de um corpo com defeitos, o sujeito deve-se submeter a práticas e profissionais que possibilitam a correção e reversão dessa situação. Perante essa visão de normalidade, as crianças são as mais atingidas, pois são consideradas na melhor idade para reverter ou corrigir algo que está fora da normalidade.

É com essa perspectiva que surge o implante coclear, um procedimento cirúrgico que tem a pretensão de recuperar a percepção de sons. É um ato delicado principalmente por se tratar de um recurso indicado mais na infância. A decisão pelo implante fica a cargo da família, normalmente sem a participação da criança.

### 3.2 O IMPLANTE COCLEAR

Diante do exposto, a principal motivação deste trabalho é analisar os impactos do implante coclear para a infância de uma criança surda frequentadora de uma escola de Ensino Fundamental que conta com políticas inclusivas e bilíngue.

O implante coclear é uma cirurgia que busca recuperar a percepção de sons. Mas, como é de conhecimento, trata-se de um procedimento novo e que implica, ainda, estudos acerca do bom resultado. Lane (1992, p. 209) afirma que:

[...] os implantes cocleares são dispositivos ainda altamente experimentais para serem aplicados em crianças surdas desde a infância, cujas conseqüências na sua qualidade de vida se desconhecem, e que, nessas circunstâncias, se torna impossível justificar eticamente a realização de experiências nessas crianças.

No Brasil, há relatos de que a discussão em torno do implante se iniciou em 1976, mas foi no período dos anos 1980 que ela se intensificou. O implante coclear vem tendo crescente procura, principalmente com os avanços da política da área da saúde, em que, já na maternidade, as crianças são submetidas ao exame da orelhinha, tornando mais rápido o diagnóstico de situações de surdez, que gera encaminhamentos. Outro fator que contribui para esse recurso são os avanços tecnológicos que, de certa forma, possibilitaram o surgimento de aparelhos mais modernos e com mais qualidade.

Segundo o *site* oficial Implante Coclear,<sup>4</sup> o implante é um “[...] dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo”, com o propósito de proporcionar aos implantados a sensação e os estímulos auditivos próximos de uma audição dita “normal”.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.implantecoclear.com.br> . Acesso em :30 ago.2012.



Atualmente, vemos que o implante coclear vem se tornando uma opção para pessoas surdas ou com perda auditiva. Segundo os profissionais da área clínica, é um recurso efetivo, permitindo melhora significativa na maioria desses pacientes. Esse procedimento cirúrgico vem sempre acompanhado de habilitação e/ou reabilitação auditiva para colaborar com o empreendimento clínico.

Lane (1992, p.187) destaca:

Os implantes cocleares podem revelar-se uma prótese útil para as pessoas ouvintes que tenham perdido a audição. De acordo com a conferência consensual do Instituto de Saúde de 1988, o candidato ideal à realização de um implante é geralmente um adulto saudável, cuja profunda perda de audição é posterior à assimilação da sua língua materna e cujo desempenho na leitura dos lábios não pode ser aperfeiçoada através de um aparelho auditivo. Esta política só exige que o receptor do implante seja saudável, assegura que o adulto tome a decisão calmamente, após refletir maduramente sobre o assunto, muito depois da ocorrência da crise médica que o levou a surdez. Ao exigir que o receptor tenha ficado surdo depois de ter assimilado a língua materna, o consenso aumenta sobremaneira as vantagens de que o receptor vai se beneficiar com o implante.

Em alguns casos, o implante pode não dar uma resposta desejada em curto prazo e, mesmo respondendo a estímulos auditivos e também vocais, o tratamento é demorado e pode ocorrer rejeição do material implantado.

As crianças são o foco do implante coclear, pois são consideradas na melhor idade para reverter ou corrigir algo que está “fora da normalidade”. Esse procedimento geralmente é indicado na infância, ficando sob a responsabilidade da família a decisão da escolha dessa cirurgia.

Diante do diagnóstico da surdez, o primeiro profissional que a família procura é o médico. Estabelece-se entre eles uma relação nutrida pelo desconhecimento da família sobre esse assunto e pelo seu desejo de deixar o filho mais próximo da normalidade. Os familiares geralmente buscam a cura ou um tratamento que reverta a realidade da surdez.

O encaminhamento da criança é feito pelos profissionais da saúde, que fazem esse procedimento cirúrgico. Uma vez que a criança é menor, cabe aos seus tutores e à

Medicina a tomada de decisões por ela. As ações empreendidas pela família vêm do fato de que esta acredita que algumas ações são melhores para os surdos, principalmente na infância, como: não ter contato com outro surdo, não aprender Libras durante os primeiros anos de implante; e não estudar em escola que tenha política bilíngue, pois isso pode comprometer o tratamento.

Essa recomendação choca-se com determinações presentes na legislação sobre a educação escolar de pessoas surdas. O Decreto nº 5.626, de 2005, orienta que “[...] desde a educação infantil, o sujeito surdo tem acesso ao ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005, art. 14, cap. III). Esse decreto também determina a entrada na escola de profissionais que conhecem e trabalham com a língua de instrução do surdo, a Libras.

Diante das recomendações médicas e do desejo dos familiares de que seu filho “fale”, algumas famílias não aceitam que a criança tenha acesso à Libras. Para essas pessoas, o Decreto nº 5.626, de 2005, resguarda o direito de opção da família ou do próprio aluno com surdez por essa modalidade:

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

Como já citado, há conflitos entre os sistemas de saúde e de educação, devido a visões e procedimentos diferenciados que vêm sendo adotados em relação à criança implantada, a qual é acompanhada por fonoaudiólogas que, em alguns momentos, visitam a escola para fazer interferência, muitas vezes, no processo educativo desse aluno, contrapondo-se à política bilíngue.

Essa situação coloca um desafio, também, para os profissionais bilíngues que atuam no processo educacional dos alunos surdos implantados, demandando um direcionamento e orientações das ações, para que essa atuação seja mais respaldada e significativa.

Consideramos que o processo educacional do surdo implantado deve ser embasado por políticas que se fundamentem no respeito à diferença, construindo um ensino que desenvolva sua língua, sua identidade, dentro outros aspectos. Uma política que proporcione a esses sujeitos uma vida escolar mais significativa e contextualizada, desvinculada da visão clínica, que pode ocasionar prejuízos à aprendizagem. Os discursos precisam se transformar em práticas. Portanto, é necessário que nos preparemos para construir e garantir um conjunto de práticas pedagógicas que contemplem as peculiaridades dos surdos, como seres pensantes e pulsantes.

Propondo outro tipo de visão sobre a surdez e o sujeito surdo, emergem os Estudos Surdos, um movimento que o aproxima dos modelos de um sujeito sociocultural, que advém do homem cultural, em que o domínio da sua língua – a Libras – permite sua inserção social e possibilita sua constituição como pessoa. É por meio do uso da língua de sinais que o sujeito surdo terá condições favoráveis para produzir sua própria história.

### 3.3 OS ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO

Os Estudos Surdos visam a pesquisar o sujeito surdo nos aspectos culturais, políticos e sociais, considerando suas particularidades, especialmente no que se refere à língua de sinais como sua primeira língua, sua cultura e suas identidades.

Em consonância com os Estudos Surdos, o movimento surdo vem se mobilizando para garantir algumas conquistas, como no campo educacional, em que buscam uma educação e uma escola possível. Segundo Skliar (2005, p. 7),

O sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possíveis e do modo como os outros, os surdos, reconstróem o próprio processo de educação.

Estamos vivendo um período em que o próprio surdo vem trazendo um olhar sobre a sua surdez e infância, demonstrando a intenção de dar ressignificação à surdez, desviando-se da ideia de sujeito com deficiência. Diante dessa perspectiva, buscamos ver o surdo como uma pessoa que vive e sente por meio da experiência visual. Procuramos, ainda, aproximação entre os pares, tendo o próprio surdo uma possibilidade de referência com o “outro”.

Nos últimos anos, a legislação vigente no Brasil garante algumas conquistas do movimento surdo. Isso está claramente mencionado na Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que é regulamentada pelo Decreto-Lei nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, os quais, além de reconhecer a Libras como língua oficial das comunidades surdas do Brasil, dispõem sobre a obrigatoriedade de seu uso e difusão para o acesso das pessoas surdas à educação.

Esse decreto garantiu, entre outras determinações, o direito de o estudante surdo ter um ensino bilíngue nas escolas públicas e privadas, pela oferta obrigatória, desde a educação infantil, do “[...] ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005, art. 14, cap. III).

A garantia de uma educação bilíngue é uma conquista da comunidade surda, a qual vem adquirindo reconhecimento sobre a surdez, nos últimos anos. Ela representa uma segurança no acesso à educação com a da utilização da língua de sinais e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. De acordo com Goldfeld (2002, p.108):

O bilinguismo tem origem na insatisfação dos surdos com a proibição à língua de sinais, e a mobilização de diversas comunidades em prol do uso dessa língua, aliado aos estudos linguísticos e comprovando o status das línguas de sinais enquanto verdadeiramente uma língua.

O decreto garantiu, também, a inserção de profissionais nas escolas:

[...] a) professor de libras ou instrutor de libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguisticamente manifestada pelos alunos surdos. (cap. IV, III).

Em frente ao que foi exposto, as Secretarias de Educação, em geral, buscam fazer suas leituras sobre o decreto citado e também vêm se empenhando no sentido de implementar políticas educacionais inclusivas direcionadas aos alunos surdos, levando em conta sua singularidade linguística. Como podemos ver, trata-se de uma política nova que vem sendo implantada para garantir uma educação significativa aos alunos surdos, pautada no reconhecimento da Libras para o processo escolar do aluno surdo.

Os Estudos Surdos, segundo Skliar (2005), problematizam o que não está posto, ou seja, propõem outro olhar sobre o sujeito surdo, em uma tentativa de deslocar a visão puramente clínica do surdo, que marca um corpo deficiente e de sujeitos que necessitam ser “tratados” e “corrigidos”. Eles incentivam uma perspectiva que visa a olhar esse sujeito a partir da diferença que se materializa em políticas linguísticas de identidade, comunitárias e culturais. Buscam uma visão planejada e refletida a partir do outro, do próprio surdo, e propõem ter esse sujeito como o eixo dessa circulação. Também promovem a construção de um discurso inspirado por uma base antropológica e cultural.

Esse movimento de olhar o surdo na diferença, e não com base na deficiência, aproxima esse sujeito de uma perspectiva em que ele deve produzir suas próprias narrativas. Para Lopes (2007, p. 22), os Estudos Surdos “[...] têm os sujeitos surdos em seu centro, partem da compreensão da surdez como diferença que agrega, gera e alimenta tanto relações com outros surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio surdo”. Esse sujeito surdo é visto então não pela falta, mas pela marca da diferença, que direciona discursos e políticas para uma pessoa que tem sua experiência perpassada pelo aspecto visual, e não auditivo.

Durante muito tempo, as produções acadêmicas sobre surdos e surdez eram voltadas para a área clínica, que procurava estudar a falta de audição.

Entretanto, segundo Lopes (2007, p. 8), a ciência, “[...] no desejo de produzir conhecimento capaz de explicar o desconhecido, inventou a surdez através dos níveis de perdas auditivas, das lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos”.

Com o passar dos anos, outras áreas do conhecimento buscaram, na academia, ressignificar esse olhar. Então, áreas, como a Linguística, Antropologia e Pedagogia, passam a fazer parte do repertório teórico sobre esse sujeito. Assim, os Estudos Surdos acabam por legitimar os discursos dos movimentos surdos, na busca do reconhecimento da sua língua e da sua cultura, na criação de políticas que contemplem a diferença surda, o direito de ser surdo e de ter uma educação bilíngue.

A partir desse pressuposto, os Estudos Surdos vêm potencializando análises e discussões acerca dos discursos e representações sobre o sujeito surdo. Diante desse movimento acadêmico que vem gerando grandes pesquisas, faz-se necessário construir um breve histórico.

Os Estudos Surdos em Educação surgem no Brasil no final da década de 90 do século XX, a partir de uma tentativa de tradução do termo *deaf studies*, que pesquisadores da Europa e, principalmente, dos Estados Unidos utilizavam para marcar suas pesquisas como principalmente afastadas cada vez mais de estudos clínicos sobre a surdez.

Segundo Lopes (2007), é difícil determinar a origem dos *deaf studies*, porém pode-se afirmar que William Stokoe, no campo da Linguística, foi um dos primeiros pesquisadores a utilizar os *deaf studies*, por volta de 1960, quando passa a estabelecer o *status* de língua para a língua de sinais americana, mudando, assim,

toda uma perspectiva sobre ela e sobre os usuários dessa língua. Em 1980, Stokoe publica o livro intitulado *Sign and culture*, insistindo, assim, na relação entre língua, cultura e comunidade surda.

A principal marca teórica dos Estudos Surdos é justamente essa relação entre língua, cultura e comunidade surda. Esse espaço rompe com a Medicina como área preponderante de produções sobre os surdos e sobre a surdez, abrindo para outros campos teóricos a possibilidade de pesquisas.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposição política que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 2005, p. 29).

Estudos Surdos não se constituem como um subproduto ou uma subárea da educação especial. A ideia dos pesquisadores desse novo espaço é pesquisar o sujeito surdo nos seguintes aspectos: cultural, político, social, antropológico. Segundo Skliar (2005, p. 5):

Muito pelo contrário, nos motiva a criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade à qual denominamos: Estudos Surdos em Educação. Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte as comunidades, e as culturas surdas, são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político.

Essa perspectiva se distancia da visão clínica que tem como base conceitos oralistas, que propõem a ideia de que a pessoa surda tenha uma educação voltada para um modelo ortopédico e reabilitador. Nesse movimento, a educação dos surdos se apropriou, por um determinado período, dessa perspectiva ortopédica como metodologia de trabalho, fazendo desses discursos práticas educacionais. Como diz Skliar (2005, p. 7):

Nas últimas três décadas, um conjunto novo de discursos e de práticas educacionais que, entre outras questões, permite desnudar os efeitos

devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos.

Os Estudos Surdos vêm como um movimento que pensa o sujeito surdo aproximando-o dos modelos de um sujeito histórico-cultural que possui uma língua, cultura e identidades. Isso significa que esses estudos partem do olhar sobre a pessoa com surdez desviante de um modelo clínico. Conforme Skliar, (2005, p. 7)

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas engeceadas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência de comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Isso mostra que os surdos educados no método da língua oral não deram conta das necessidades próprias da comunidade surda em relação à sua língua (Libras), sua cultura, sua identidade, tampouco da vida escolar e profissional. Segundo Skliar (2005, p.18), contribuem para isso os seguintes fatores: “[...] a falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que tem acesso a estudos de ensino superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho”.

Os Estudos Surdos surgem justamente a partir do deslocamento teórico e discursivo em direção a uma perspectiva sócio-histórico-cultural do sujeito surdo e se propõem a entender os discursos e as representações sobre cultura, língua de sinais e identidades. Tudo isso reconhecendo a singularidade desse grupo que vivencia experiências passando pelo meio visual.

Diante desse outro olhar sobre a pessoa com surdez e as políticas educacionais para o surdo, os Estudos Surdos ainda têm um papel importante ao propor uma luta que distancia a visão da surdez como deficiência.



A ideia de educação bilíngue vem justamente para atender a esse movimento teórico com uma possibilidade educacional para o sujeito surdo, e define-se pelo fato de o indivíduo ser usuário de duas línguas. Ela se torna uma proposta de educação bilíngue quando cuida para que os surdos tenham acesso a duas línguas, em específico a Libras. Atualmente, estão sendo divulgados trabalhos e pesquisas no âmbito educacional nessa modalidade do ensino bilíngue, os quais direcionam a língua de sinais como primeira língua. Nessa perspectiva, vêm sendo conseguidos resultados relevantes no ensino dos alunos surdos. Para Skliar (1997, p. 144):

[...] o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem as ouvintes. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Também é necessário ressaltar que essa abordagem tem como proposta entender e trabalhar as particularidades do surdo, sua cultura, sua língua de sinais e suas identidades. Reconhecendo a singularidade de um grupo em que suas experiências passam pelo espaço visual, tornam-se necessários procedimentos pedagógicos que atendam a essa especificidade visual e linguística.

Esta proposta resgata a participação da comunidade surda no processo escolar e nas elaborações de políticas bilíngues. O sujeito surdo é um agente desse processo. A política bilíngue é um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação de qualidade e de desconstruir a ideia de que só os ouvintes que elaboram essas políticas exercem o papel de ensinar ao surdo.

Por fim, segundo Skliar (1998), os Estudos Surdos, em interface com outras linhas de pesquisa, devem gerar quatro níveis de reflexão:

- a) nível de reflexão sobre os mecanismos de saber/poder oriundos da perspectiva dominante, neste caso, uma visão “ouvintista” sobre o sujeito surdo, desde suas origens até à nossa atualidade;
- b) reflexão sobre a natureza política do fracasso educacional do sujeito surdo, redefinindo, assim, o problema;

- c) reflexão sobre a desconstrução de metanarrativas e dos binarismos comuns recorrentes na educação de surdos (oralismo x bilinguismo, ouvinte x surdo, escola bilíngue x escola regular inclusiva etc.);
- d) nível de reflexão sobre as potencialidades educacionais dos surdos.

A partir dos Estudos Surdos, a tendência dos pesquisadores da área da surdez tem sido de olhar para ela sob o viés da diferença. Sendo assim, Lopes (2007, p.19) comenta:

Nessa perspectiva, a invenção da surdez como diferença primordial ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas surdas a partir de um entendimento que não é aquele marcado pelas práticas clínicas ou pela diferenciação entre deficientes e não-deficientes. A surdez é entendida como uma invenção quando a vemos como um traço/marca sobre o qual a diferença se estabelece produzindo parte de uma identidade quando a usamos para nos referirmos àquilo que não sou; quando ela é o que mobiliza a formação de políticas de acessibilidade; quando ela começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta pelo reconhecimento daqueles que se aproximam antes de qualquer outra razão, porque compartilha de uma experiência comum (ser surdo).

Com base nessa perspectiva de visão de sujeito, estamos reconhecendo que se trata de um olhar que foge à ideia da diversidade marcada no corpo, reduzindo as potencialidades do sujeito. Segundo Lopes (2007, p. 22),

Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que outro. Como sujeitos, vivemos em sociedade, somos produzidos nas relações. É nas relações que nos constituímos e inventamos o outro. O outro – aquele que é diferente de mim é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos que ocupam são formas de identificação que eles carregam – são identidades.

É nessa perspectiva que propomos ver o surdo como ser diferente, com representações que potencializam na direção de um sujeito, desviando-se da ideia de deficiente. Diante dessa perspectiva, buscamos ver o surdo a partir do grupo de pessoas que vivem e sentem por meio da experiência visual, e não auditiva, como já foi citado. Com base em Lopes (2007), olhar a surdez como diferença cultural em momento algum é negar a materialidade inscrita no corpo. Há, sim, a falta de audição, porém o olhar sobre esse sujeito é deslocado dessa falta para a potencialidade articulada no grupo político que se produz a partir dela.

Compreendendo o sujeito histórico-social, que se constitui nas relações sociais construídas por meio da relação com o outro, Lopes e Veiga Neto (2010, p. 119) ressaltam que “[...] marcas são, também, impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como sujeitos marcados pelo outro e, por isso, diferentes em relação ao outro”.

Em contato com os surdos e seus pares, temos a oportunidade de conhecer e refletir a respeito desse sujeitos, direcionando-nos para a perspectiva da diferença, ou seja, a partir de como o sujeito surdo se narra como sujeito constituído sócio-historicamente.

Diante do que nos aponta Lopes, (2007), movemo-nos a pensar sobre o surdo como protagonista dessas discussões, colaborando com as elaborações das políticas bilíngues nas lutas dos movimentos surdos. Afinal, consideramos que o contato com outros surdos e a língua de sinais nos primeiros anos de vida e o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos que dominem a língua de sinais são fundamentais para que esse sujeito se constitua como sujeito surdo.

Logo, precisamos de uma pedagogia que respeite a diferença surda e que desenvolva a subjetividade e identidade de *ser surdo*, despertando o interesse de construir possibilidades de educação baseadas não na deficiência, mas na diferença, ou seja, na construção de uma pedagogia bilíngue que respeite e reconheça esse indivíduo que tem plenos direitos e deveres de exercer sua cidadania.

Seguindo essa percepção sobre o surdo, também é necessária a busca incessante por uma educação de qualidade, que tem ser pensada desde a infância, com práticas voltadas para uma perspectiva bilíngue e para o reconhecimento da diferença surda. E o processo começa desde a fase inicial, permanecendo em toda sua vida. Skliar (2005, p. 29) afirma:

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão e por um exercício pleno de cidadania. Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo.

Vimos que a reconstrução histórica do surdo passa pela sua educação, pois é nesse espaço que se pode representar um exercício de cidadania e, também, a possibilidade de inserir as narrações de suas próprias histórias em outras, como vimos na citação acima. Então, a educação se torna um ato importante na constituição desse sujeito. Para Skliar (2005, p. 29), faz-se necessário pesquisar os Estudos Surdos em Educação, pois estes representam “[...] um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e identidades, definem uma particular aproximação”.

O que torna os Estudos Surdos um movimento acadêmico importante é a necessidade de um “território de investigação” para quem pretende pesquisar sobre os sujeitos surdos. Ele proporciona uma visão e uma reflexão acerca desse tema e nos leva a nos afastar da ideia de surdo com abordagem terapêutica, influenciada pelo discurso, baseada no “desvio” e na “incapacidade” e, ao mesmo tempo, potencializando a tentativa de rediscutir o que pode ser “normal e cotidiano”.

A crença em uma pessoa que se relaciona com o mundo pelo canal visual, e não auditivo, torna os Estudos Surdos um movimento de pesquisa primordial, que reconhece o surdo como um sujeito. Esse princípio favorece um direcionamento que nos permite explorar e estudar esse sujeito. Ao remeter à necessidade de situar a criança e a infância surda nesse processo, Skliar (2005, p. 29) contribui com este estudo. O autor ressalta que “[...] as crianças surdas têm o direito a sua entrada nessa comunidade e nesses processos culturais, sem nenhum condicionamento” e devem ser consideradas como sujeitos nesse processo.

### 3.4 INFÂNCIA E A CRIANÇA SURDA

Para entender o universo em que vive a criança surda implantada, é necessário conhecer essa fase chamada infância e, também, os desafios para pesquisá-la. Para Sarmiento (2005, p. 1), que trabalha com uma visão de criança na perspectiva da Sociologia, a infância está longe de “[...] ser meramente constituída por fatores biológicos, correspondentes ao fato de ser integrada por um grupo de pessoas que tem em comum estarem nos seus primeiros anos de vida e de natureza sociológica”. Toda criança é social, interage e interdepende de outros indivíduos, tanto crianças quanto adultos.

O autor defende uma visão de criança que se desenvolve em contato com o mundo e com as pessoas que a cercam. Essa visão implica um conceito de geração também compreendida em uma perspectiva histórica e social. Para Sarmiento (2005, p. 3),

A geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida.

Quinteiro (2002) nos aponta que, historicamente, a infância foi ignorada. Durante muito tempo, a visão da criança era a de “adultos incompletos” ou sujeitos dependentes dos adultos; porém, com o passar dos tempos, esses pensamentos vêm sofrendo mudança. Segundo Quinteiro (2002, p. 20):

Nas últimas décadas, a produção sobre o tema infância no campo da educação nos parece ter ampliado o seu campo de intervenção e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira.

Como podemos perceber, a maneira como a infância tem sido vista atualmente é consequência das constantes transformações pelas quais a nossa sociedade vem

passando. Estudos direcionados a essa fase da vida que são mais voltados para a questão política colaboram para modificações na maneira de se pensar sobre essa fase da vida. Sarmiento (2005, p. 9) escreve:

[...] são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza dos pensamentos e dos sentimentos, de fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.

O reconhecimento da criança ativa e participativa, construída socialmente nas interações e relações sociais vem sendo solidificado, mas ainda esbarra em um olhar de exclusão e negação de crianças no contexto histórico da nossa sociedade, muitas vezes com tratamentos sem nenhum respeito e sem preocupação com suas necessidades básicas. Por trás dessa condição da infância hoje, encontramos uma visão inferior ao adulto. Ariès (1981, p. 14) chama a atenção para um momento da história da “[...] criança em que esta era concebida como um homem em escala reduzida, onde a criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto outras características permaneciam iguais”. Esse é um olhar que contribui para a visão de um ser incompleto e que precisa ser “melhorado”.

Estudando sobre o termo infância, Sarmiento (2005, p. 8) colabora com a seguinte afirmação.

[...] infância é a idade do não falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. O aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido, sobretudo linguística e juridicamente, sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma atividade econômica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.).

Para o autor, o termo “infância” é originariamente concebido como “ausência de fala”; também é perpassado por uma visão de incapacidade, do não habilitado. A infância é uma fase da vida marcada por uma visão de “cidadão incompleto”, devido ao fato de a idade não permitir o exercício de atividades básicas de um adulto. Essa falta de reconhecimento da infância gera descrédito com relação à criança, aos seus

interesses e aos seus posicionamentos; origina um olhar protecionista, que busca torná-la civilizada, a partir de uma ideia de sujeito que está sendo preparado só para o futuro e não é reconhecido em sua singularidade como criança. Enfim, uma concepção de criança que não sabe, que não possui capacidade de pensar adequadamente e que necessita de pessoas que a submetam a valores morais, devido à pouca idade e ausência desses valores, precisando ser disciplinada e conduzida moralmente.

As mudanças de cunho social, histórico, econômico e cultural vêm provocando novos olhares e conceitos de infância, possibilitando ver as crianças como sujeitos sociais, atores da sua própria vida. Segundo Sarmiento (2005, p. 3):

[...] ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos.

Então, para se pensar a infância hoje, é necessário avaliar o contexto atual e analisar de qual infância estamos falando, além de reconhecer a criança como ser social que tem uma dinâmica própria. O reconhecimento da infância por parte da academia viabiliza um olhar sobre ela que potencializa políticas e estudos que envolvem a educação e a proteção desses sujeitos.

Partindo de uma perspectiva da criança que possui uma infância igualmente constituída socialmente como um sujeito social, esta pesquisa busca refletir sobre essa fase da vida e também sobre a postura ética do pesquisador diante da realidade pesquisada. Quintero (2002, p. 29) orienta que “[...] olhar a infância e não apenas sobre ela, exige o descentramento do olhar do adulto como condição essencial para perceber a criança”, respeitando sua história e suas singularidades e sua infância.

Considerando as singularidades entre as crianças, bem como os múltiplos contextos em que vivem, alguns autores ressaltam a pertinência de se falar não propriamente

em uma infância, mas de múltiplas infâncias. As crianças vivem em universos culturais diferenciados, os quais possuem visões distintas sobre o que é ser criança e sobre o modo de se relacionar com elas; portanto, isso precisa ser levado em conta ao se discutir o assunto.

### 3.5 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O interesse pelos estudos de Vygotsky surgiu da necessidade de conhecer o desenvolvimento humano e suas implicações para compreender a infância da criança surda com implante coclear.

A perspectiva histórico-cultural serve como base para compreender o desenvolvimento humano. Os estudos de Vygotsky sobre o sujeito, que é constituído a partir do social, dão-nos pista para pensar no desenvolvimento da infância surda e também da linguagem como processo de aquisição cultural. O autor defende a visão de um sujeito constituído socialmente, na relação com o outro e com o ambiente social com o qual interage. Segundo Vygotsky (2007, p. 19):

Desde os primeiros dias, o desenvolvimento da criança e suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.

A perspectiva histórico-cultural reconhece a importância do meio social e da relação com o outro no desenvolvimento infantil, que é produzido pela interação e não como fato isolado. A linguagem torna-se uma ferramenta mediadora e constituidora no comportamento do outro. Ocorre uma constituição gerada socialmente, a partir do reconhecimento do “eu” no reconhecimento do “outro”, em que o outro está presente nessa constituição.

Essa perspectiva defende a linguagem como expressão social e o desenvolvimento como algo que se constrói no dia a dia, na relação com o “outro”. A construção está sempre em movimento, por meio do diálogo e da interação. Esses conceitos chamam a atenção para caminhos que, de fato, podem ajudar a compreender a



relação entre o surdo e o meio social em que ele vive; contribuem para direcionar o nosso olhar sobre a surdez e o sujeito surdo como sujeito social, marcado por sua constituição linguística.

Em busca de compreender o que é desenvolvimento, é necessário levar em conta a linguagem como instrumento que permite a interação com o grupo social de que se faz parte e os avanços no pensamento. Esse processo começa desde a infância e permanece em toda a vida do ser humano. Para Vygotsky (2007, p.12):

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumento.

Nessa linha, a linguagem tem um papel importante no desenvolvimento da criança. E isso se dá na forma de a criança interagir com o mundo que a cerca, proporcionando novas experiências e disposições na elaboração de novos comportamentos e conhecimentos. A linguagem potencializa o desenvolvimento de elementos mediadores entre esse sujeito e o meio social em que ele vive.

A linguagem colabora com o processo de desenvolvimento humano que, por sua vez, está arraigado nos processos que constituem a história individual e a história social desse sujeito. Vygotsky (2007) considera que a linguagem, tanto na comunicação entre os homens como na constituição do próprio pensamento, auxilia na insistência da criança em executar tarefas mais difíceis, colaborando no controle de seus atos impulsivos e criando estratégias de solução de problemas.

A mediação do outro no desenvolvimento não se esgota na infância. A vida se encontra em permanente mediação social e a linguagem a potencializa por meio do diálogo e da interação. Daí a importância da linguagem no desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a Libras tem um papel na vida do sujeito surdo por se tratar da língua da qual, de modo geral, se apropria primeiro. Para seu desenvolvimento, essa língua precisa ser adquirida o mais cedo e o mais rápido possível, já na infância e pelo convívio com outros surdos, tornando a aquisição mais natural e mais fluente. Goldfeld (2002, p. 45) reforça essa afirmação ao ressaltar que: “A língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas”.

O desenvolvimento se constrói no dia a dia e no contato com o “outro” e está sempre em movimento. Partindo desse princípio, consideramos que, em certo sentido, o sujeito se espelha no outro para a sua própria constituição subjetiva. Nesse caso, a Libras e o contato com outros sujeitos surdos têm um papel importante no desenvolvimento da criança surda. A aproximação com seus pares permite ao surdo uma possibilidade de ter esse “outro” como uma referência. Segundo Vygotsky (2010, p. 234):

[...] a criança aprende antes a entender os outros e só depois, por esse mesmo modelo, aprende a entender a si mesma. Seria mais correto dizer que conhecemos os outros ou, em termos ainda precisos, que tomamos consciência de nós mesmos apenas na medida em que somos para nós mesmos um outro, ou seja, algo estranho.

O reconhecimento, por parte da criança surda, como “ser surdo” passa pela relação com outros surdos e pelo respeito ao seu direito de ter acesso à Libras, sua primeira língua. Para a aquisição da língua de sinais e o reconhecimento de sua identidade surda, essa criança necessita do contato com a língua de sinais desde os primeiros anos de vida e do convívio com outros surdos mais velhos que dominem a língua de sinais, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas.

A apropriação de uma língua viva, em pleno uso por seus falantes, e da qual as crianças surdas podem compartilhar, torna esse processo mais rico e com valor real para elas, as quais têm condições de se sentir parte de um grupo linguístico, contribuindo para a sua identificação e socialização com seus pares. Esse processo contribui, segundo Costa (2008, p. 10), a compreensão de que essas crianças

também podem ser “[...] sujeitos de suas próprias histórias, que podem se narrar e que precisam da Língua de Sinais para transitar nas fronteiras da infância e da surdez”.

Tendo em vista que esse é um período importante no desenvolvimento do ser humano, é interessante problematizar a infância da criança surda. Como se sabe, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, de modo geral, não sabem Libras. Isso colabora para que haja um atraso linguístico significativo nesses sujeitos, que só começam a ter acesso e conhecer a língua na escola. Essa realidade é confirmada por Skliar (1997, p. 130), que escreve:

[...] a maioria das crianças surdas – 95% ou 96%- não tem a mesma possibilidade que os filhos de pais surdos; pelo contrário, essas crianças crescem e se desenvolvem dentro de uma família ouvinte, que geralmente desconhece ou, se conhece, rejeita a Língua de Sinais.

Esta demora de algumas crianças surdas na aquisição da língua de sinais se deve ao fato de que a família busca, primeiro, que seu filho aprenda a língua oral, mas a falta de êxito nessa empreitada faz com que os pais partam para uma nova proposta, que é a língua de sinais. Geralmente, eles vão encontrar essa oportunidade no espaço escolar e é ali que alguns desses pais reconhecem a importância dessa língua na vida de seus filhos, o que os move a querer aprender também, contribuindo com o desenvolvimento linguístico e educacional de seus filhos.

Mas sabemos que essa chegada na escola não ocorre logo após o nascimento dessa criança, podendo demorar, o que contribui para o atraso do domínio da língua de sinais. Sabemos que o domínio de uma língua gera conhecimentos, e essa visão colabora para potencializar os discursos e estudos acerca da Libras como uma língua que amplia o processo escolar, as relações sociais e a constituição dos sujeitos surdos. É também na escola que as crianças surdas têm a oportunidade de se aproximar dos seus pares, onde o surdo tem a possibilidade de constituir-se como referência para o “outro” e de buscar referências no “outro”. Isso faz com que a criança produza valores e conhecimentos com pares linguísticos.

#### **4. PERCURSO METODOLÓGICO**

Após percorrer as questões aqui abordadas, reforçamos que o objetivo central desta pesquisa é analisar os impactos do implante coclear para a infância de uma criança surda frequentadora de uma escola de Ensino Fundamental com uma política inclusiva e bilíngue.

Esse objetivo geral nos leva a buscar conhecer o cotidiano dessa criança pesquisada, a conhecer a sua vida escolar a partir de vários ângulos e pessoas; identificar e acompanhar a escola e os profissionais que o espaço oferece a esse aluno; acompanhar a organização da escola para atender às especialidades do aluno surdo; apreciar a dinâmica das relações de ensino e aprendizagem desse contexto; observar as relações sociais que essa criança surda estabelece no espaço.

##### **4.1. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**

Esta pesquisa tem um grande desafio, pois se trata de um tema que perpassa várias especificidades de estudos acadêmicos, como a área da Medicina, da Fonoaudiologia, da Biotecnologia e, também, da Educação e Linguística.

Como metodologia, realizemos uma investigação qualitativa. Esse tipo de pesquisa exige do pesquisador a atitude de adentrar no cotidiano analisado experimentando um pouco da vida do investigado, para identificar e analisar os problemas e as necessidades de um determinado contexto ou grupo social, tendo o compromisso de respeitar e reconhecer a dignidade dos sujeitos pesquisados.

Segundo Chizzotti (2003, p. 82), a pesquisa qualitativa coloca o pesquisador como parte fundamental do estudo. Nessa perspectiva metodológica, o pesquisador deve:

[...] preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve observar e conhecer o espaço pesquisado, considerando os diferentes pontos de vista dos sujeitos, contribuindo, assim, com a produção de um conhecimento que auxilie na compreensão da realidade pesquisada.

Segundo Chizzotti (2003, p. 84), o resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas de uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que se transformam em uma obra coletiva.

Freitas (2007, p. 37) afirma que o pesquisador:

[...] é um ser social que marca e é marcado pelo contexto em que vive. Sua inserção no campo de investigação significa de fato sua penetração numa outra realidade, para dela fazer parte, levando para esta situação tudo aquilo que o constitui como ser concreto em diálogo com o mundo em que vive.

Para que o envolvimento do pesquisador como sujeito da pesquisa se torne um caminho de possíveis respostas, é necessário que ele saia do seu lugar para experimentar outro lugar, com o intuito de se desprender de preconceitos formados em relação a esse objeto, aproximando-se, assim, da realidade pesquisada e produzindo um conhecimento que colabore com a reflexão sobre os sujeitos investigados – no caso desta pesquisa, a criança surda com implante coclear.

Para Freitas (2002, p. 36), pesquisar:

[...] é um processo de desencantamento e de encantamento simultâneos do mundo físico e social. Pesquisar é também penetrar na intimidade das camadas de leitura que vão sendo construídas pelo pesquisador através da sua interação simbólica do mundo. Os meios simbólicos não cessam de alimentar a compreensão que construímos das experiências contemporâneas, criando sempre novas possibilidades de interpretação de uma realidade em permanente mutação.

Este estudo é focado nos fenômenos da vida humana e social, desenvolvendo um olhar que busca retratar os sujeitos e suas relações com os contextos sociais onde estão inseridos.

Dentro da abordagem metodológica, escolhemos o estudo de caso, que é um método que se ajusta ao objetivo desta pesquisa, na medida em que favorece o aprofundamento do assunto em questão: a infância da criança com implante coclear. Referindo-se ao estudo de caso, Yin (2009, p. 24) afirma:

O método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar[...]

André (2005) comenta que um estudo de caso gera conhecimentos: a) mais concretos, pois está relacionado com as nossas experiências; b) mais contextualizados, pois essas experiências estão centradas em um contexto específico; c) mais voltados para a interpretação do leitor, pois eles trazem para o estudo de caso suas próprias experiências e d) baseados em alguma população de referência, pois o leitor, ao generalizar, tem certa população em mente e essas experiências são associadas a uma população específica.

Este trabalho tem o propósito de conhecer o processo de escolarização da criança com implante coclear, tendo acesso às informações, por meio das interações com o sujeito surdo e com as pessoas envolvidas no contexto escolar e familiar, que viabilizam a obtenção de dados mais próximos da realidade do foco da pesquisa.

Essa metodologia possibilita ao investigador atuar como participante do movimento de investigação, favorecendo-lhe um olhar mais detalhado do foco da sua pesquisa, como também de todo o ambiente em torno dele. Esse modelo de pesquisa potencializa a inserção do pesquisador no espaço, porém cobra dele um tempo maior nas suas investidas e nos recursos metodológicos. Para André (2005, p. 33):

O estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa,

composta de múltiplas variáveis. No entanto, para conseguir esse intento, o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, seja no planejamento do trabalho, seja na entrada e permanência em campo, seja na interpretação e no relato dos dados.

O estudo de caso do tipo etnográfico é uma estratégia metodológica interessante para o pesquisador que se interessa em investigar apenas um sujeito surdo, ou mais de uma criança implantada na escola inclusiva, pelo fato de se tratar de um implantado envolvido em uma rede de discursos muito específicos da escola e, ao mesmo tempo, da comunidade surda, em relação ao discurso clínico “ressuscitado” com a nova tecnologia do implante coclear.

A pesquisa pretende oportunizar a escuta da voz desses sujeitos para desvelar situações que contribuam para conhecimentos sobre a criança surda implantada. Focalizaremos a escola como espaço de transmissão e apropriação de saberes sistematizados para as crianças surdas, a família e os profissionais da área clínica que acompanham a criança.

Com esse comprometimento e envolvimento com o estudo, utilizamos, como procedimento para pesquisa para a coleta do material empírico sobre a criança surda com implante coclear na escola, a observação participante das práticas escolares, pois essa metodologia possibilita ao pesquisador uma aproximação maior com o objeto de pesquisa. Segundo André (2005, p. 26):

A observação é chamada de participante porque admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamentos e a lógica do outro.

Durante a pesquisa de campo, a coleta de dados aconteceu por meio da observação participante no espaço escolar como um todo, a fim de colaborar com um maior número de informações sobre esse sujeito. Foram espaços observados: a sala de aula, a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o pátio, o recreio e as aulas de Educação Física. Os principais espaços onde a criança frequentava foram

contemplados: acompanhamos seus relacionamentos e interações com os colegas, os profissionais que a cercam e também observamos o seu comportamento e atitudes no ambiente escolar (APÊNDICE A), durante seis meses.

A entrevista foi outro procedimento utilizado. Esse é um dos aportes metodológicos que possibilita o diálogo e uma aproximação do pesquisador com o seu tema, a fim de fornecer elementos mais significativos na construção de sentidos para a pesquisa. Para Freitas (2002, p. 36), a entrevista:

Estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal. Essa relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos por trás dos quais está um sujeito real. Nessa perspectiva, por conseguinte, a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos e suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Assim o pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportar da linguagem interna de percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão.

Fazer da entrevista um momento dialógico entre o pesquisador e o pesquisado favorece uma relação que fornece dados precisos e colabora para uma aproximação da realidade pesquisada, potencializando momentos não só para respostas, mas também para conhecer a história de vida do sujeito da pesquisa. Procuramos observar os olhares sobre ele, por meio de relatos e falas da vida desse sujeito, produzidos tanto pela família como pelos profissionais na área educacional e clínica e pela própria criança. De acordo com Souza (2007, p. 84):

Uma dada pessoa, do seu ângulo de visão, pode mediar, com o seu olhar, aquilo que em mim não pode ser visto por mim. Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si sobre o outro no contexto das relações socioculturais.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram com os seguintes segmentos: a própria criança surda implantada pesquisada e as pessoas que estão mais envolvidas no espaço escolar, (APÊNDICE B): a criança; (APÊNDICE C): as fonoaudiólogas das



clínicas onde a criança é acompanhada (APÊNDICE D); a mãe do aluno (APÊNDICE E); a pedagoga da escola; a diretora da escola; as professoras de Matemática, Artes e Educação Física, além das duas professoras bilíngues (a especialista) e os dois instrutores surdos. Essas entrevistas duraram, em média, 15 minutos cada uma, perfazendo um total de três horas de entrevista.

Ainda nesta jornada de coleta, foram recolhidos documentos, uma fonte importante que ajuda a acrescentar mais dados ao estudo, contribuindo como um recurso para analisar e avaliar a política de educação inclusiva. Nesse caso, a política bilíngue do município foi tomada como foco, pois se trata de aluno surdo implantado.

Realizamos uma consulta aos documentos existentes a fim de compreender o trabalho pedagógico que vem sendo feito com essa criança e também identificar se a escola vem direcionando políticas educacionais para o aluno surdo implantado no seu Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Ação. Analisamos, ainda, documentos que tratam da política do município para atendimento bilíngue.

Outro espaço conhecido foi o setor clínico, onde a criança também é assistida. A relação desse setor com as famílias das crianças surdas costuma ser intensa, pois o primeiro profissional que a família procura quando sabe que o filho tem diagnóstico de surdez é o médico. Como já foi comentado, é uma relação que, na maioria das vezes, é nutrida pelo desconhecimento da Libras bem como da cultura surda.

A pesquisadora empreendeu visitas ao consultório onde a criança é atendida, já que ela necessita de um acompanhamento intenso com fonoaudiólogo e com otorrinolaringologista. Nessas ocasiões, buscamos analisar cada detalhe e nuances importantes para a pesquisa, registrando esses olhares e vivências produzidos nesses espaços.

Para colaborar com esta coleta de dados, foi necessário um aporte técnico para o registro das informações, como: o diário de campo, o gravador de voz e a videogravação, o que favoreceu o trabalho, principalmente no período da descrição

da coleta, pela possibilidade de o pesquisador ter um recurso auxiliar no decorrer da pesquisa, podendo consultar e analisar dados quando necessário.

#### 4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO

O estudo de campo se estendeu por diferentes espaços, como a escola regular, a clínica onde a criança faz o atendimento fonoaudiológico e sua residência. Nesses diversos espaços, foi possível verificar as formas de comunicação com a criança e, ao mesmo tempo, averiguar as possibilidades que o implante trouxe em termos de interação e envolvimento nas atividades escolares.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental do município de Vitória, e a inserção no espaço escolar ocorreu pela primeira vez no dia 7 de agosto de 2012. Durante esse período, estivemos presente 13 dias nessa escola, sempre nas terças-feiras, nos turnos matutino e vespertino. Nesses dias, pudemos acompanhar o aluno no horário da manhã na sua escolarização e, no vespertino, no atendimento do AEE. Concluímos os trabalhos de observação no dia 17 de dezembro do mesmo ano, o que totalizou cinco meses de permanência em campo.

Esta pesquisa também teve outros acréscimos na observação, pois estivemos presente em mais alguns contextos onde a criança esteve inserida. O primeiro deles foi relativo à comemoração do “Dia do Surdo”. O segundo refere-se ao contexto clínico, no atendimento com as duas fonoaudiólogas, uma delas de uma instituição pública e a outra particular.<sup>5</sup> Outro contexto foi a casa da criança, local onde comparecemos para a entrevista com a mãe. Foram dias em que tivemos a oportunidade de acompanhá-lo em espaços diferentes e com pessoas diferentes do seu convívio escolar.

---

<sup>5</sup> O aluno tinha um atendimento num espaço público, mas, segundo a mãe, não era suficiente. Ela entrou na Justiça Estadual, conseguindo mais atendimento. Esse atendimento ocorre em uma instituição privada, com recursos pagos pelo Estado.

O motivo da opção por realizar a pesquisa em vários espaços foi devido à possibilidade de conhecer um pouco mais sobre o contexto social dessa criança e suas formas de comunicação, tanto com pessoas surdas quanto com ouvintes. Nessas experiências e convivências com outros sujeitos, entendemos que poderíamos observar suas formas de interação e analisar o impacto do implante coclear na vida dessa criança. Com isso, pudemos reunir informações importantes para potencializar a discussão que envolve a aquisição de uma língua e de uma identidade.

Como citado acima, a pesquisa de campo ocorreu em vários espaços onde o aluno transitou, mas foi na escola que tivemos um tempo maior de observação. Devido ao próprio cotidiano que esse espaço produz, a observação feita trouxe dados importantes para o estudo e pudemos aprofundar a discussão sobre o tema da uma criança surda implantada.

A escola escolhida é de Ensino Fundamental. Essa preferência não foi aleatória, pois essa unidade escolar faz parte da política bilíngue no município. O documento da política bilíngue, elaborado pela Secretaria de Educação no ano de 2008, tem como propósito direcionar as matrículas dos alunos surdos nas nove<sup>6</sup> escolas de referência de educação bilíngue para surdos. Esse direcionamento dos alunos tem como objetivo propiciar a interação do aluno surdo com seus pares, como também com os profissionais que atendem a essas especificidades. Essas ações aperfeiçoam medidas técnico-pedagógicas e administrativas, colaborando com o atendimento educacional especializado, o (AEE)<sup>7</sup> que funciona no contraturno, potencializando um projeto socioeducacional em tempo integral voltado a atender às especificidades desses alunos.

---

<sup>6</sup> Hoje a Prefeitura Municipal de Vitória trabalha com sete escolas que são referência de educação bilíngue no município, pois, segundo uma das responsáveis em acompanhar a equipe bilíngue na Secretaria de Educação, o quantitativo de alunos surdos não justificava a permanência dessa política e havia, também, a carência de profissionais.

<sup>7</sup> AEE – as salas do Atendimento Educacional Especializado. Esses espaços possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público-alvo por necessitarem de um atendimento mais especializado, de preferência, no contraturno.

Inicialmente foi feito um contato com uma das pessoas responsáveis pela educação, na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme), especificamente no setor de Educação Especial, com o propósito de obter mais informações sobre a política bilíngue do município. Então, marcamos uma entrevista com a funcionária, que é referência no acompanhamento da equipe bilíngue na Seme. No momento da entrevista, foi relatado que, no ano de 2012, no município de Vitória, estiveram matriculados 62 alunos surdos, distribuídos nas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Do total de alunos, esta é a distribuição: na Educação Infantil havia em 2012, 10 alunos no Ensino Fundamental, 39; e na Educação de Jovens e Adultos, 13. Dentro desse quantitativo, os implantados representam três alunos, distribuídos em escolas diferentes no município: um deles estuda em uma escola de Educação Infantil e os demais, no Ensino Fundamental. Durante a entrevista, também foi narrado que essas crianças com implante têm acompanhamento pedagógico previsto na política bilíngue do município e nenhuma delas é impedida pela família de participar dessa política. Também foi informado que outra criança surda da Educação Infantil estava sendo encaminhada para fazer um implante e, por opção da família, ela não iria fazer parte das escolas que ofertam a política bilíngue.

#### **4.2.2 A escola selecionada**

Ciente da postura acadêmica e ética, como pesquisadora consciente da minha história e, principalmente, da história do outro que estava sendo pesquisado, buscamos nos inserir em uma escola para acompanhar a trajetória da criança e, também, as interações estabelecidas com ela, valorizando cada momento e tentando captar de onde esse sujeito se manifesta e o que faz de si mesmo, como ele é significado na fala de outros adultos e crianças.

Tendo em vista o compromisso com a escola pública, buscamos uma unidade de ensino da rede pública do município de Vitória. A escola selecionada foi fundada no

dia 21 de novembro de 1981 e tem a política bilíngue implementada desde 2008. Pela primeira vez, recebeu um aluno surdo implantado matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental. No geral, são dois alunos surdos matriculados, um na parte da manhã e outro à tarde, mas, como a abordagem tem como foco o aluno com implante, destacamos que seu turno é o matutino e seu atendimento, no contraturno (AEE), no vespertino. Todas as quintas-feiras, na parte da tarde, o aluno tem atendimento clínico em uma instituição pública e em outra privada.

Essa unidade escolar apresenta um espaço físico privilegiado, muito amplo. Como registra a secretária da escola, possui 1.054 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno, e oferta o ensino que vai do 1º até ao 9º ano, além do ensino da Educação de Jovens e Adultos. A escola é distribuída em vários espaços, contabilizando 29 salas, entre as quais: 16 salas de aulas, sala de informática, laboratório de Ciências, sala de Artes, sala bilíngue, sala de Educação Especial, sala de fotocópias, sala de depósito de Educação Física, biblioteca, auditório, sala de professores, sala da diretora, sala do pedagogo, secretaria, banheiros para professores e demais funcionários da escola, uma sala de depósito de materiais de consumo, uma cozinha industrial (com um cômodo de despensa com armários para funcionários), o refeitório, bebedouros, banheiros femininos e masculinos para as crianças. Todas as salas são amplas, iluminadas, arejadas e mobiliadas.

Outro aspecto positivo da escola é o pátio. Ele fica em uma parte externa da unidade, tem uma quadra grande coberta e com arquibancada, além de uma área enorme não coberta, com direito à árvore. Esse espaço é utilizado diariamente por todas as turmas nas aulas de Educação Física e para o recreio.

Segundo o plano de ação da escola, elaborado para o ano 2012, a escola fica localizada em um bairro do município de Vitória que dispõe de boa infraestrutura e comércios, como supermercado, posto de saúde, igrejas, farmácia, escolas, restaurantes, entre outros estabelecimentos. Esse bairro, com característica pacata, é um local de fácil acesso, fazendo divisa com outro município. Diante dessa

aproximação, a escola possui um número significativo de alunos que são do município vizinho.

É uma região, em sua geografia, rodeada por mangue, o que torna o bairro rico para estudos ambientais, especificamente no que diz respeito à preservação desse ecossistema. É na cata do caranguejo que algumas famílias de alunos matriculados encontram sua fonte de renda. As demais famílias vivem de trabalhos em diversos ramos, como serviços domésticos, pedreiros e outros que em média lhes garantem uma renda que varia entre um e dois salários mínimos.

A Unidade Escolar atende a alunos na faixa etária de seis anos até a idade adulta, devido ao EJA. Do total de aproximadamente 1054 alunos matriculados em todo o Ensino Fundamental, 401 frequentavam o turno matutino, 440 o turno vespertino e 213 o noturno. Duas turmas de 1º ano encontram-se no CMEI, próximo à escola, devido à falta de sala aula para essas duas turmas na unidade. Por turno, funcionam 18 turmas no matutino, 14 turmas no vespertino e 7 turmas no noturno. Sobre a diferença de nomenclatura de série e ano, segundo a secretária da escola, a Secretaria de Educação desse município enviou, em 2010, uma regulamentação para a escola sobre o ensino de nove anos, informando que, a partir daquele ano, todas as crianças matriculadas no primeiro ano manteriam o nome “ano” referente ao nível de escolarização até chegarem ao nono ano. Já os alunos que entraram na escola com o título de “série”, iriam permanecer com essa referência até acabar a oitava série. Essa organização da Secretaria tem como objetivo se adequar à Lei nº 11.274.<sup>8</sup>

A escola conta com 114 funcionários e, dentro desse quantitativo, os profissionais bilíngues são cinco, com os seguintes turnos e cargos: no turno matutino, há uma professora bilíngue, um intérprete de Libras e um instrutor surdo; no vespertino, uma professora bilíngue e um instrutor surdo. Esses profissionais estão na escola para

---

<sup>8</sup> Essa lei, do dia 6 de fevereiro de 2006, estabeleceu que o Ensino Fundamental terá nove anos. Essa ampliação de mais um ano tem o propósito de incluir as crianças de seis anos, para assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar.

atender aos dois alunos surdos, desenvolvendo ações necessárias à concretização da prática da Educação Bilíngue e, segundo o documento que a orienta, ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da Libras.

Antes da inserção em campo, buscamos a direção da escola para esclarecer o objetivo e os procedimentos do estudo, tendo perguntado à diretora se a escola estava disposta a acolher a pesquisa. Com a afirmativa, fomos à sala dos professores nos apresentar ao grupo que atua com o aluno surdo implantado e tivemos a oportunidade de conhecer as duas professoras regentes que lidam diretamente com ele. Uma professora ministra aula de Português, História e Geografia e a outra, Matemática e Ciências. As duas demonstraram boa vontade em ajudar na pesquisa. Nesse breve momento de diálogo informal, relataram que se tratava de um aluno bom e inteligente, mas que precisava do intérprete para acompanhar o seu andamento em sala de aula. Para elas, a presença da intérprete fazia muita diferença no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Como o estudo de campo foi realizado nas terças-feiras, pudemos observar o aluno surdo implantado nas seguintes disciplinas: Matemática, Música e Educação Física e Língua Portuguesa. Diante dessa realidade, apresentamo-nos, também, à professora de música e à de Educação Física, que foram informadas sobre a pesquisa e o objetivo. Ambas se dispuseram a participar. Esses professores envolvidos no estudo potencializaram muito esta pesquisa, com suas aulas ministradas, na maioria das vezes, sem a ajuda do intérprete na sala de aula. O jeito de cada um se envolver com o aluno ou de se comunicar com ele trouxe grandes colaborações para este estudo.

Também fomos apresentada a outro grupo: a equipe bilíngue do turno matutino. Já no primeiro dia na sala bilíngue, conhecemos o aluno que viria a ser o sujeito da nossa pesquisa<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Os profissionais bilíngues estão distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Têm atribuições diferentes, de acordo com o turno em que o aluno estuda. Por exemplo, no turno matutino, os

Ao chegar à sala de recursos no horário matutino, vimos que o aluno estava fazendo uma prova de Matemática com ajuda da professora bilíngue. Durante a prova, quando ele demonstrava alguma dificuldade, a professora fazia as orientações necessárias o tempo todo em língua de sinais, explicando os exercícios como estavam na língua de instrução. O aluno demonstrava entendimento das explicações e também se mostrava como usuário da língua, tanto para entender como para ser entendido. Nesse momento, estavam presentes o intérprete e o instrutor surdo, fazendo daquele ambiente um espaço onde a língua de sinais se tornava uma língua possível e necessária. Vale ressaltar que esses profissionais estavam fazendo outras atividades que não eram de intervenção com o aluno, o que era frequente. Com exceção da professora bilíngue, observamos poucas situações em que os outros profissionais da equipe atuavam com a criança.

Ainda nesses dias iniciais, fomos apresentada à equipe bilíngue do turno vespertino, que trabalha com o aluno no AEE. Nessa ocasião, entrou em cena a instrutora surda, a quem fomos apresentada. Também esclarecemos sobre o objetivo do estudo. Nesse momento, constatamos que o aluno ficou feliz com a chegada dessa profissional e nos sinalizou que gostava muito dela. É importante esclarecer que a professora bilíngue não se encontrava presente nessa tarde, pois estava participando do fórum do AEE em João Neiva. Iniciando o nosso diálogo, fomos apresentada aos trabalhos realizados no contraturno, mas logo fomos interrompida pelo aluno surdo, que mostrou o caderno de Matemática e avisou à instrutora que não havia conseguido terminar a tempo a atividade e que não estava entendendo o assunto, que tratava de números ímpares e pares. A instrutora se direcionou para ele e perguntou sobre o exercício, querendo que ele apresentasse mais as suas dificuldades. Essa intervenção profissional foi um momento, para mim, importante, pois evidenciou uma interação que proporcionava uma troca de saberes e pudemos ver no olhar da criança sua satisfação em fazer parte desse processo.

---

profissionais trabalham com ele o processo de escolarização, já os profissionais do vespertino têm a função de fazer a política do AEE, que acontece no contraturno.



Nesse período de observação no AEE, pudemos confirmar uma nova configuração de rotina na vida escolar do aluno. Esse foi um espaço onde constatamos a presença mais efetiva das profissionais bilíngues, com a instrutora surda e a professora bilíngue no processo educacional do aluno. Elas são responsáveis por ele, dedicando-se, nesse momento, a propostas de confeccionar materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, levando em conta as necessidades educacionais específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial e os desafios que eles vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo.

O Atendimento Educacional Especial torna possível a esses profissionais trazer propostas novas de atividades e também trabalhar os conteúdos abordados no currículo da escola. Outra questão que favorece o AEE é a língua de sinais, que transita o tempo todo nesse local. Já na sala de aula, com a saída do intérprete na metade do mês de agosto de 2012, o aluno ficava, na maioria das vezes, sem esse profissional, estando sob a responsabilidade da professora bilíngue que, quando tinha um tempo ou quando era solicitada, ia à sala do aluno e fazia a intervenção pedagógica nesse espaço.

Vale ressaltar que a política bilíngue representa mais do que a utilização de uma língua; ela deve possibilitar aos alunos com surdez espaços educacionais que o levem a provocar o pensamento, estimulando suas capacidades. Deve considerar uma política educacional que respeite a singularidade linguística, revelada mediante a coletividade, a partir de outras pessoas com surdez. Ou seja, é necessário proporcionar um espaço que contribua para que as crianças surdas tenham contato com seus pares que usam a língua de sinais, potencializando momentos de despertar da consciência de sua identidade surda.

A seguir, apresentaremos os dados da pesquisa, que envolveram momentos com a família da criança, a clínica e a escola.

## **5 A INFÂNCIA DE TIAGO, CRIANÇA COM IMPLANTE COCLEAR, A PARTIR DO RELATO DA MÃE, DAS FONOAUDIÓLOGAS, DA ESCOLA E DA PRÓPRIA CRIANÇA.**

Neste capítulo, pretendemos revelar mais sobre a criança e as pessoas que fazem parte das suas relações sociais, tornando-se colaboradoras na sua comunicação, sociabilidade e aprendizagem. Essas pessoas, como a sua mãe, e as fonoaudiólogas que o atendem e os profissionais da escola tornam-se referência na sua vida, na sua constituição e no seu desenvolvimento como pessoa. Sabemos que o desenvolvimento ocorre no âmbito social e na relação com os “outros”. Vygotsky (2007, p. 19) afirma: “[...] estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” Portanto, ao analisar a vida de Tiago, buscaremos uma articulação entre esta e o contexto familiar, clínico e educacional onde ele está inserido.

Vimos que o desenvolvimento humano é complexo e é um processo que acontece na história individual e social de cada sujeito. A criança aprende por meio da ação do outro, adultos e crianças. Essas interações e experiências ocorrem pela linguagem, que tem a função primordial no desenvolvimento da criança.

Mas quem é essa criança que denominamos com o nome fictício de Tiago de quem tanto falamos? Para falar dessa criança, agora, é necessário nos reportar à nossa monografia citada, quando éramos professora bilíngue nessa Unidade de Ensino Infantil e nos deparamos com esta situação, que apresentaremos, a seguir, de forma sucinta.

Naquele espaço, todos conheciam Tiago. Do diretor ao vigia, todos tinham algo para falar dele e sobre ele, já que era aluno do Centro Municipal de Educação Infantil desde o berçário. Quando chegamos à escola referida anteriormente na pesquisa da monografia de 2010, para atuar como professora bilíngues, encontramos Tiago nos variados discursos. Durante os três primeiros dias de planejamento (período orientado pela Secretaria de Educação para planejamento e organização de sala), a primeira fala que ouvimos foi “*Você quem vai trabalhar com Tiago?*”, vindo da pedagoga. Em seguida, quando todos estavam sentados (profissionais da escola)

para a primeira reunião, fomos apresentada para eles como a professora que iria trabalhar com o Tiago e só depois falaram o meu nome.

Chegou, então, o dia de conhecer Tiago. Depois de vários dias de apreensão, eis que o aluno tão falado entrou na sala acompanhado pela mãe, demonstrando timidez e certa insegurança, pois, aos seis anos de idade, ele trocava de sala e de professora.

Em 2012, pudemos rever Tiago com dez anos de idade, frequentando o Ensino Fundamental inicial na 4ª série, numa escola bilíngue, com bom conhecimento de Libras, conseguindo interagir e comunicar-se muito bem com os profissionais bilíngues e demonstrando boa desenvoltura nessa língua.

Como mencionamos, este item trata de conhecer o Tiago com informações prestadas por sua mãe, pelas fonoaudiólogas que o atendem e pela escola. Iniciaremos com a sua mãe, que demonstrou, na pesquisa, preocupação de ofertar vários recursos para seu filho.

## 5.1 CONHECENDO O CONTEXTO FAMILIAR DE TIAGO

Em busca de mais informações sobre Tiago, nesta pesquisa, foram escolhidas três fontes importantes: sua mãe, as duas fonoaudiólogas que trabalham com sua reabilitação oral e auditiva e a escola. Por meio desses olhares, encontramos elementos interessantes para o estudo, os quais revelam algumas peculiaridades dessa criança surda implantada, fora do espaço escolar, afinal, essas pessoas deram pareceres interessantes sobre ele. A escolha desses sujeitos foi baseada na participação ativa e, principalmente, por causarem tensionamento na vida de Tiago. Destacamos, aqui, as fonoaudiólogas que, mesmo com objetivos semelhantes (a busca da fala do Tiago), possuem pontos de atravessamento em seus discursos, pois cada uma tem sua especialidade no atendimento dessa criança.

Começamos com a mãe de Tiago, peça-chave nesta história, pois parte dela a decisão pelo implante. Quando se trata de uma criança surda, essa opção sempre fica na incumbência da família ou dos tutores.

A entrevista com mãe aconteceu em sua casa. Escolhemos esse espaço pelo fato de que a criança poderia estar presente (e estava) e também por se tratar de um ambiente familiar.

No domicílio, moram Tiago, sua mãe e uma mascote, a cachorra Leci. É uma habitação pequena, humilde e bastante organizada. Entrei na residência à convite da mãe, que veio prontamente me cumprimentar junto com seu filho.

Após o cumprimento, imediatamente me foram apresentados os cômodos da casa. Ela parou e falou: “*Quem vai apresentar a nossa casa é o Tiago*”. Então, inicialmente, ele começou a mostrar a casa fazendo o uso de sinais. Logo a mãe cobrou para ele falar os nomes dos cômodos que constituíam a sua casa: “*Você sabe falar*”. Ele começou a falar os nomes apresentando certa dificuldade. Só compreendíamos algumas palavras, até porque sabíamos do contexto que estava sendo exposto.

Durante o período em que estávamos em sua casa, a mãe relatou que teve Tiago com 28 anos e que só tem ele de filho. Ela desempenha o papel de mãe e pai, já que seu pai não quis assumi-lo. O seu nascimento foi tranquilo e a gravidez, também. Após o nascimento, o desenvolvimento do bebê parecia seguir o curso de uma criança ouvinte. A mãe só começou a desconfiar da sua surdez quando ele tinha três meses de vida. Foi quando ele estava dormindo, suas sobrinhas estavam brincando e fazendo bagunça no mesmo cômodo. observando que ele não acordava, a mãe fez um teste com muito barulho perto dele, mas ele não acordou. Então ela percebeu que havia algum problema. Esperou o bebê completar um ano para fazer o exame, que acusou que ele era surdo. No primeiro momento, ela ficou triste, chorou, mas logo depois começou a procurar um lugar que atendia crianças surdas. Encontrou informações sobre a escola Oral e Auditiva, em Vitória. Quando Tiago tinha um ano e dois meses de idade, foi matriculado nessa escola.

Sobre a Escola Oral e Auditiva, Bregonci (2012, p. 81) mostrará que foi uma instituição fundada com a seguinte finalidade:

Em 1970, a agora Escola de Surdos passa a funcionar em um outro prédio, alugado pela Secretaria de Educação, e a ser designada Instituto Oral do Espírito Santo. Em 1974, é criada oficialmente a 'Escola Especial de Educação Oral e Auditiva'.

A partir da década de 1970, o Espírito Santo passa a ter o seu próprio curso de formação de professores especializados de surdos, o que possibilitou, após a formatura da primeira turma de professores, a ampliação do atendimento aos alunos surdos em todo o estado.

Em 1977, a 'Escola Especial de Educação Oral e Auditiva' passa a ser chamada de 'Escola Oral e Auditiva'. Neste modelo do Oralismo Puro, os alunos eram nivelados pelo seu grau de surdez.

Essa escola iniciou suas atividades com um modelo de ensino oralista. Com o passar dos anos, perdeu não só o caráter de oralizar em função da implementação da política bilíngue como também a função da escolarização dos alunos em virtude da política de inclusão. Atualmente, esse espaço se tornou um Centro de Atendimento ao Surdo, oferecendo Curso de Libras para formação de profissionais da educação que pretendem trabalhar com alunos surdos, além de desenvolver projetos no contraturno com os alunos surdos do ensino regular, visando a uma formação escolar e social.

No decorrer da entrevista, a mãe marrou sua trajetória em busca da cirurgia do implante. Em seu relato, ela justifica sua decisão com a seguinte fala: *“Eu quero dar ao meu filho várias oportunidades na sua vida e, depois, ele escolhe o que é melhor para si, a Libras ou a fala”*. Com esse discurso, ela se inclui no grupo dos pais que elegem essa cirurgia para seus filhos com o objetivo claro de dar à criança mais chances e alternativas na vida.

Existem muitas famílias que desejam tornar seus filhos surdos mais parecidos com os ouvintes e, também, falantes da língua que eles (os pais) dominam. A resistência ao uso da língua de sinais pelas famílias é favorecida pelo fato de a maioria dos pais de crianças surdas serem ouvintes. Essa situação faz com que alguns deles dificultem ou impeçam o aprendizado da Libras por seus filhos. Santana (2007, p.31) traz uma observação acerca da resistência à língua de sinais, quando destaca que

O implante coclear oferece à mãe ouvinte a realização de um 'sonho': a possibilidade de audição e, conseqüentemente, de fala. Aparentemente, resolve-se o grande problema dos pais: ter que aprender a língua de sinais e fazer dessa língua 'estranha' o meio de comunicação entre eles e o filho.

O estranhamento gerado pela língua de sinais e o desejo de que seus filhos "falem" faz com que as famílias busquem alternativas para eles a fim de superar essa dificuldade na comunicação. A primeira opção procurada é o aprendizado da fala e, assim, da língua que os pais dominam. É nesse momento que encontram o fonoaudiólogo, um profissional que estudou e se preparou para trabalhar a reabilitação da fala e da audição (principalmente em um dos campos da Fonoaudiologia, que é a Audiologia). Esse acompanhamento acontece por um tempo na história de seus filhos e, em alguns casos, ocorre antes do implante, o que faz desse profissional um sujeito que irá colaborar na aquisição da fala.

De acordo com Santana (2007, p.121), a relação da fala e da Fonoaudiologia se dá de forma intensa, pois

A fala é considerada a língua legítima e a abordagem oralista dá aos pais exatamente aquilo que buscam: fala. Vale ressaltar ainda o peso que tem a fonoaudiologia para os pais logo após a descoberta da surdez. A fonoaudiologia ocupa um papel de saber, um saber científico que determina o que deve ou não ser feito para cada criança.

Na perspectiva dos pais, esse profissional se torna um agente que contribui para que o filho não seja privado do mundo dos ouvintes e que favorece, ainda, sua integração com a sociedade em que vive, por meio da oralidade. O fonoaudiólogo apresenta uma competência legítima e necessária nesse processo de aquisição, ajudando a fomentar uma relação de proximidade e dependência com os familiares de crianças implantadas.

Com essa autoridade que o fonoaudiólogo exerce na família de uma criança implantada, é fundamental que as fonoaudiólogas que atendem Tiago participem desta pesquisa, pois elas podem dizer algo sobre ele a partir de uma perspectiva da área em que atuam, já que ele passa bastante tempo no atendimento de reabilitação. É importante esclarecer que toda criança que passa por um implante é orientada a ter, pelo menos, três atendimentos por semana com o fonoaudiólogo. Sendo assim, trata-se de um profissional que passa a ter uma ligação forte com a

criança e sua família, pois desempenha um papel importante em suas vidas, uma vez que, de certa forma, cabe a ele realizar a grande aspiração da família de um implantado: a aquisição da audição e, conseqüentemente, da fala de seu filho.

No consultório médico, além de descobrir a surdez do filho, a mãe obteve informações sobre um tratamento para ele, como exames que poderiam fazer regularmente e o aparelho auditivo que poderia ganhar. A mãe, então, foi encaminhada para o antigo prédio do Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI). Porém, como, nessa instituição, demoraria um período de sete anos para conseguir o aparelho, ela procurou uma outra, que oferecia o atendimento gratuito com a fonoaudióloga e foi lá que ele começou o atendimento para a reabilitação da fala e da audição. Depois mudou novamente de instituição por considerar ser melhor para seu filho, onde ele continua até hoje. Faz aproximadamente sete anos que Tiago tem acompanhamento nessa local, apesar de ter feito o implante aos cinco anos de idade.

Durante a busca por instituições que melhor atendessem seu filho, a mãe foi apresentada ao implante coclear:

O meu interesse em implantá-lo se iniciou porque as meninas [fonoaudiólogas] falaram para mim que ele tinha a possibilidade de fazer um implante e foi aí que ela me deu um papel, eu liguei para São Paulo e comecei a fazer o tratamento dele lá em Ribeirão Preto. No início, eu também procurei em Bauru, mas, como ele já tinha mais de dois anos de idade, ele não conseguiu fazer o implante lá, só conseguiu um aparelho de surdez normal. Então a instituição médica em que meu filho fez o implante foi a Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto, São Paulo (MÃE, 13-11-2012).

Durante a entrevista, a mãe relatou que recebeu orientações sobre o implante e a realização dessa cirurgia em Ribeirão Preto. Os profissionais que eram responsáveis por esse procedimento falavam que se tratava de um método perigoso, porque os médicos dão anestesia geral. Diante desse fato, perguntaram se era isso que queria para seu filho. Ao decidir, a mãe pensou: *“Está nas mãos de Deus e vou deixar fazer; ele fez e deu tudo certo”*.

Na instituição médica, a mãe também teve a orientação de que seu filho não poderia fazer Libras, mas diz que foi sincera e falou que ele iria continuar com Libras, porque o surdo precisa dessa língua para se comunicar. Então, a mãe enfatiza: *“Como ele já sabia da Libras, eu não ia cortar dele. Mas eles sempre me perguntavam: ‘Ele está fazendo Libras?’”*. E a mãe respondia que sim, que continuava a utilizar a Libras, mas sempre informava para o profissional que os acompanhavam em Ribeirão Preto que ele também estava aprendendo a falar. Ela observou que agora não há mais reclamação, mas, no início, havia uma cobrança muito grande, pois queriam que ele só falasse. Ela também confirmou que ainda frequenta de seis em seis meses esse espaço.

Depois que ele implantou, eu me comunico normal, falando, e uso um pouco de gestos, ele me entende pelos lábios [leitura labial]. Ele se comunica comigo soltando mais a fala, eu consigo entender, dá para entender. Só que tem coisa que ele vem para casa, como um sinal ou gesto, aí eu procuro a professora e pergunto o que significa esse sinal, para eu saber o que ele está tentando comunicar comigo. Eu tenho vontade de aprender Libras, eu estava fazendo um curso no ano passado, mas precisei parar. Mas, no ano que vem, vou voltar a fazer de novo. E, quando eu aprender a Libras, quero me comunicar com ele nas duas línguas (MÃE, 13-11-2012).

Santana (2007) aponta que existem resistências na família de um implantado sobre a possibilidade de seu filho aprender e utilizar Libras, mas não é o caso da mãe do Tiago. Ela reconhece a importância dessa língua para seu filho, principalmente no espaço escolar, e relata que a escola de seu filho deveria ter apoio de outra pessoa [profissional bilíngue] para ajudá-lo, já que, sentado na sala com a professora falando, ele não iria captar tudo o que é abordado por ela em aula. A mãe reconhece que a Libras ajuda muito seu filho com os estudos. Quando vai à escola, os professores falam para ela que há pessoas que ficam na sala de aula com Tiago para ajudá-lo, mas ela não consegue falar como é esse auxílio, porque ela não está lá; só deixa a criança na escola e vai embora.

A mãe imprime, na fala, um tom de certa confiança na escola de seu filho, apesar de ter poucas informações sobre o que ocorre lá. Entretanto, ela percebe que alguns profissionais parecem ser contra o implante. No relato abaixo, ela comenta sobre o



seu silêncio na escola em relação ao implante do filho, pois reconhece que o seu saber não prevalece.

Já na escola em que ele estuda, eu não falo muito do implante para eles porque eles são meio contra. Para eles, eu acho que o implante não é nada; para mim, eu acho que eles não se importam muito. Um dia eu vi um menino falando e aí eu perguntei se o Tiago ia falar, e eles me responderam: 'Não sei se ele vai falar'. Para eles, eu não falo nada de implante, mas eles só ficam na Libras, mesmo. Mas, para mim, eu percebo. A diferença é que a criança implantada balbucia mais, um surdo, às vezes, sem aparelho, grita mais, e o surdo com implante tenta falar mais (MÃE, 13-11-2012).

Fontana (1993, p.137) chama a atenção para as relações instituídas entre famílias e profissionais na escola e para as relações de poder que atravessam o saber legitimado, quando salienta que "[...] é explícita para seus participantes (um adulto e um grupo de criança), que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados na instituição escolar". Diante de um lugar socialmente ocupado por interlocutores com papéis instituídos, emergem sentidos em que o saber de pessoas das famílias muitas vezes não é considerado. Isso contribui para a criação de um ambiente em que as famílias têm dificuldades de se manifestar, o que acaba gerando um afastamento em certas questões referentes ao filho.

Porém, no caso da criança implantada, essas relações institucionais podem criar um problema. Geralmente as mães de crianças implantadas têm a função de acompanhá-las nos atendimentos clínicos e no seu processo escolar, tornando-se, assim, uma figura sempre presente na vida deles. Por sua vez, essas mães acabam absorvendo, também, a responsabilidade pelos resultados positivos da cirurgia, pois, quando optam pelo implante, existem orientações que devem ser seguidas. Uma dessas funções absorvidas é a orientação de como a escola deve proceder com uma criança implantada em sala de aula. Geralmente estas sugestões eram feitas verbalmente pelos fonoaudiólogos que a atendem.

A mãe tem a missão de levar à escola de seu filho orientações das fonoaudiólogas que o atendem. Essas orientações pedem que a criança tenha uma educação que se preocupe com sua reabilitação auditiva e oral. Mas quando chega à escola, a

mãe se depara com a política bilíngue instituída, que não reconhece essas orientações que atuam na perspectiva da possibilidade de trabalho com essa criança. Diante disso, é gerado um espaço de tensão entre escola e orientações do setor de saúde, além de implicações sobre a mãe: por um lado, é cobrada pelas fonoaudiólogas para que ela leve certas orientações à escola e, por outro, nem sempre tem suas orientações consideradas por um espaço onde já existe uma política bilíngue em andamento.

Essa situação nos leva a constatar a necessidade de haver algumas mudanças em torno do diálogo entre saúde e educação no caso da criança implantada, pois não deveria caber à mãe o papel de passar orientações para a escola. Além disso, esses dois setores têm orientações muito diferentes em relação à criança surda e entendemos ser urgente um diálogo maior entre eles.

Outra questão revelada na conversa com a mãe de Tiago é a relação entre mães cujos filhos também passaram por implante. Existe uma frequente comparação dos avanços das crianças em relação à fala, pois as mães sempre perguntam entre si: “Qual é o filho que fala mais?”. Segundo a mãe de Tiago, “Isso me incomoda muito e acontece com muita frequência, acontece até mesmo com os profissionais que atendem meu filho”. Ela considera que optou por colocar o implante em seu filho pois deve ajudá-lo a falar e, mesmo que ele saiba Libras, ela acredita que ele vai falar um pouco. Mas as comparações e os comentários de que “ele não vai falar” a incomodam. Ela diz: “Para mim, ele vai falar, sim! Para mim, pode ter as duas coisas [Libras e língua oral]”. Ela é segura para afirmar: “Não me arrependo da minha decisão de fazer o implante nele, para mim, valeu a pena. Eu penso no seu futuro, eu falo para ele: ‘O que quer fazer quando crescer?’, ele fala: ‘Muita coisa’. Eu dou o conselho que tem que estudar, para poder ir para a faculdade, e ele fala para mim que vai estudar muito.”

Podemos constatar a necessidade que tem uma mãe de criança implantada de tornar seu filho “normal” (ouvinte e falante). E ela se torna uma peça importante no processo de normalização do seu filho, já que é cobrada e até responsabilizada pelo

resultado do seu filho. Estabelece-se uma relação de cobrança com a mãe por parte do serviço de saúde. Ela tem a tarefa de se comprometer a dar continuidade e de seguir as orientações clínicas que o seu filho necessita. Constatamos, na relação estabelecida entre mãe e filho, a ansiedade e a expectativa da mãe em relação ao avanço de seu filho na audição e na fala. Cada conquista da criança representa toda a labuta da mãe. Por outro lado, vimos que a mãe de Tiago reconhece que seu filho não demonstra interesse pelo aparelho auditivo. “Para mim, meu filho é surdo, porque a maioria do tempo ele passa sem aparelho. E ele vai à escola e se esquece de colocar o aparelho, e eu também esqueço. Eu fico injuriada quando isso acontece (MÃE, 13-11- 2012).

Esta visão da mãe do Tiago em aceitar seu filho como sujeito surdo e reconhecer a importância da língua de sinais, mesmo que fique "injuriada" com ele, quando se esquece de colocar o aparelho, não é uma visão comum. Geralmente, a família que escolhe fazer o implante em seu filho apropria-se de um discurso orientado pela ideia de que ele, a partir do implante, tem a possibilidade de ouvir e, por isso, terá que dar uma resposta por meio da fala.

Segundo Santana (2007, p.31), os pais que optam pelo implante no filho estão certos de que ele irá falar ou ouvir.

O uso do implante implica cobrança em relação à criança que, a partir do momento que ouve, deve falar bem. Cabe a ela tornar-se um 'ouvinte' e um 'falante'. Essa cobrança inicia-se na própria família. O implante, de fato, faz ouvir, mas faz ouvir sujeitos diferentes, que passam por experiências interativas diferentes e têm famílias diferentes. A situação dos surdos que fizeram a cirurgia é bem mais difícil que a de quem ouve. Embora nem todos os ouvintes falem bem - pois há aqueles que gaguejam, que têm dificuldades fonológicas, que falam rápido demais, que demoraram a adquirir a linguagem oral etc. -, todos os surdos que fizeram implante têm de falar bem. O implante coclear não é visto como uma 'possibilidade' de audição e de fala, mas como uma 'imposição' de audição e de fala. Para os pais, não há diferença entre o ouvinte e o filho que fez a operação, mesmo que esta tenha sido feita em apenas um ouvido, mesmo que o som assimilado não seja igual ao do ouvinte. Não há diferenças, só semelhanças; o surdo agora ouve e, por isso, deve falar.

Essa visão do implante como garantia de audição e de fala faz com que as famílias cobrem de seus filhos uma condição de ouvinte e comecem a criar algumas situações, como a não aceitação da aproximação de seus filhos com surdos adultos, a recusa de que utilizem a língua de sinais e, também, a postura de não matriculá-los em escolas com política bilíngue nem com intérpretes na sala de aula em que estudam.

Com o implante, muitos pais acreditam que seu filho não precisa da Libras e que é ouvinte. A língua de sinais parece significar, para eles, a “deficiência” ou a “anormalidade”, pois, historicamente, ela foi inferiorizada e até mesmo estigmatizada. Santana (2007, p.31) traz, na citação a seguir, a visão histórica do sujeito surdo e da língua de sinais.

As pessoas surdas sempre foram estigmatizadas, consideradas de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas ‘virtudes’ cognitivas. Sendo destituídos dessas virtudes, os surdos eram ‘humanamente inferiores’. A língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, havendo, desde então, preconceitos em relação ao uso de gestos para a comunicação.

A visão de sujeito surdo e da língua de sinais como algo inferior e de menos valia ocorre ainda nos tempos atuais, fazendo com que algumas famílias de crianças surdas se preocupem com esse estigma histórico e busquem reverter a situação. O implante coclear acaba se tornando uma rota de fuga do isolamento social que tanto preocupa os pais devido à falta de comunicação que a surdez pode gerar. Mas do que talvez eles não se deem conta é que, quando o aparelho quebra ou quando está desligado, a criança não ouve.

Neste momento nos perguntamos: como fica essa criança que é cobrada como ouvinte, mas que, em alguns momentos, não ouve? Como fica quando o implante ainda não deu uma resposta mais positiva para sua audição e sua fala? E como ela lida com a família que espera um comportamento de ouvinte e de falante? São perguntas que nos motivam a pesquisar mais sobre esse assunto, de forma a

colaborar com a família para a reflexão de suas ações e, também, para esses sujeitos chamados de ouvintes, de surdos ou de implantados.

Com relação à mãe de Tiago, foi possível perceber, durante a visita em sua casa, seu posicionamento no que diz respeito ao implante de seu filho. Durante a visita, aconteceu um fato interessante: a criança sai do banheiro, pergunta à mãe sobre o chinelo, pronunciando “inelo”. A mãe o entende e fala para ele: “Está ali”. Quando ela fala, também olha para o local em que o chinelo está. Ele entende e vai buscar. Ela olha para mim e fala: “Viu, ele entende bem quando eu falo com ele”. Percebi que ela realmente busca a fala para se comunicar com ele, mas emprega apoios de forma espontânea, como um olhar e gestos. Talvez ela nem perceba esses recursos. De acordo com Lane (1992, p.140) “A maioria dos pais destas crianças surdas, estabelecem alguma comunicação rudimentar com elas, mas é tão limitada que não consegue avaliar a inteligência dos seus filhos.” No período em que permaneci na casa, ela falava com ele o tempo todo, os dois tinham uma sintonia, pois, mesmo ele errando nas pronúncias e uma comunicação limitada, ela entendia. E reforçou, falando: “Em casa ele fala tudo”.

Assim, percebi, durante a visita, um esforço da mãe em querer que o filho falasse, buscando um tratamento representado no implante e, também, persistindo na terapia. Ela me disse que não mede esforços para o seu filho ter uma vida melhor. Reconhece que ele é surdo e que precisa da Libras para se comunicar, mas, quando optou pelo implante, pensava na possibilidade de ele se comunicar, também, por meio da fala.

Diante dos fatos, vimos que a mãe de Tiago é uma pessoa muito dedicada a ele, pois não media esforços em dar o seu melhor. Ela reconhecia que seu filho é surdo e que a Libras é uma língua importante para ele. Também não negava que a escolha do implante poderia criar mais oportunidades para sua vida e, diante dessa possibilidade, cobrava que Tiago falasse. Conseguia transitar com as cobranças das propostas da escola e da área clínica (fonoaudióloga), mas o que a deixava chateada eram as comparações de outras mães e das fonoaudiólogas em relação ao “desenvolvimento” depois do implante de seu filho. Observamos que ela se

mostrava aberta às novas direções que Tiago podia percorrer também com a oralidade, assim como a Libras. O sentimento que passava era de estar cumprindo seu papel de mãe em ofertar melhores condições e oportunidades para seu filho.

## 5.2 CONHECENDO O CONTEXTO CLÍNICO EM QUE TIAGO É ATENDIDO PELAS FONOAUDIÓLOGAS

Na busca de conhecer melhor os profissionais que trabalham com Tiago, é importante dar espaço para as fonoaudiólogas que o atendem, porém não vamos nos aprofundar muito na questão da função dessas profissionais por não ser o objetivo deste trabalho, apesar de considerarmos ser necessário conhecer um pouco mais dessa profissão que vem tendo um papel de destaque diante da tecnologia do implante coclear. Como já mostramos nesta pesquisa, a maioria dos estudos se encontram nesse espaço acadêmico das Ciências da saúde. A própria tecnologia do implante coclear é desenvolvida e trabalhada por esses profissionais.

Segundo o *site* do Conselho Federal de Fonoaudiologia,<sup>10</sup> essa ciência só foi reconhecida no Brasil no ano de 1930. Essa profissão surgiu da apreensão da Medicina e da Educação, na busca da correção da fala, mas foi na década de 1960 que começou o ensino da Fonoaudiologia no Brasil, com a implantação do curso na Universidade de São Paulo (1961), ligado à Clínica de Otorrinolaringologia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina, e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1962). Nos anos 1970, tiveram início os movimentos para reconhecer os cursos e a profissão, com a sanção da Lei nº 6.965, que regulamentou a profissão de Fonoaudiólogo em 9 de dezembro de 1981, pelo presidente João Batista de Oliveira Figueiredo.

Como vemos, trata-se de uma profissão nova, mas bastante atuante nos dias atuais, especialmente no que se refere às crianças implantadas, pois, quando alguém passa por esse procedimento cirúrgico, há uma indicação de acompanhamento por parte desse profissional. Como o foco da pesquisa é um implantado, direcionamos o

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br>. Acesso em: 11 fev. 2013.

olhar para a atuação desses profissionais que acompanham Tiago, mas é importante esclarecer que, na Fonoaudiologia, existe procura por outros campos de atendimento para crianças e famílias. Segundo Pellicciotti e Micheletti (2001, p. 59), essa procura acontece por diversos fatores e idades. “As idades podem ser variadas e as famílias ou a própria criança apresentarem expectativas diversas no momento de procurar o profissional”.

Segundo Pellicciotti e Micheletti (2001), as crianças são encaminhadas para um tratamento fonoaudiológico por meio de outros profissionais da saúde ou da própria escola. Já com adolescentes, a frequência, maior de encaminhamento parte de suas escolas. Isso mostra que o espaço escolar é distinto, pois consegue ter uma visão desses sujeitos, principalmente quando observam certa dificuldade na sua “aprendizagem ou na socialização”. Diante desse comprometimento reconhecido, existem os encaminhamentos para o fonoaudiólogo com o objetivo de amenizar ou reverter o quadro apresentado.

Como vimos, há uma busca de tratamento com fonoaudiólogo por vários fatores e idades, porém vamos focalizar o tratamento do implante coclear, que é o caso de Tiago, que passou por esse procedimento com cinco anos de idade e era atendido por duas fonoaudiólogas: Ana e Marta.

### **5.2.1 Tiago na clínica**

O atendimento acontecia com essas duas profissionais porque, na instituição pública, a criança só tinha duas sessões de 45 minutos cada uma por semana, tempo que, segundo mãe de Tiago, não atendia às expectativas do hospital em Ribeirão Preto, onde ele realizou a cirurgia. As orientações dadas à mãe eram de três atendimentos por semana de uma hora cada um. Como a instituição não aumentava esse tempo, a responsável pela criança relatou que entrou com um processo na Justiça, solicitando que o Governo Estadual garantisse um atendimento que cobrisse essa orientação. Assim, diante desse requerimento, conseguiu o acréscimo no atendimento privado, pago pelo Estado.

Ana, que é um nome fictício, atua como fonoaudióloga há seis anos e conta com uma formação acadêmica em Fonoaudiologia. Iniciou uma pós-graduação na área da Educação Bilíngue, mas não concluiu. Ainda não fez curso na área da educação de surdos, porém assiste a palestras, fóruns, seminários e atividades acadêmicas. Também lê bastante sobre o assunto.

Ana atendia aproximadamente a dez crianças implantadas. O seu trabalho com essas crianças era de reabilitação da fala e da audição. Na sua atuação como fonoaudióloga, tem um pouco mais de dificuldade para trabalhar com os não implantados do que com quem é implantado. O seu trabalho tem a proposta da estimulação da linguagem oral.

A outra fonoaudióloga, Marta (vale ressaltar que se trata de um nome fictício também) atua há cinco anos na área. Tem formação em Fonoaudiologia e é especialista em Audiologia. Não fez curso na área da educação. Há cerca de um ano, está acompanhando Tiago. O atendimento realizado com a criança deriva de um convênio do Sistema Único de Saúde (SUS), em um espaço particular. Atualmente, são sete crianças atendidas por ela nesse espaço.

O acompanhamento de Tiago com as duas fonoaudiólogas acontece da seguinte forma: com Ana, ocorre duas vezes por semana, com sessões de 45 minutos, totalizando 1h30min. Com Marta, o atendimento também era duas vezes por semana, mas com sessões de uma hora cada um. Sendo assim, a criança teve um acréscimo de duas horas de atendimento todas as semanas, que aconteciam paralelamente. No fim, Tiago passa a ter 3h30min de acompanhamento fonoaudiológico semanalmente. De posse dessa informação, perguntamos à mãe se era necessária essa quantidade de horas. Ela informou que o local em que ele fez o implante solicita que a criança tenha, no mínimo, três atendimentos por semana, de uma hora cada um e que, quanto mais atendimento para o seu filho, maiores as chances de ele vir a falar.

Para compreendermos a rotina de Tiago durante a semana, segue um quadro que ilustra melhor a vida dessa criança no espaço escolar e, também, nos atendimentos com as fonoaudiólogas.



Quadro 4 \_ A rotina semanal da criança

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Das 7h às 16h: na escola	Das 7h às 16h: na escola	Das 7h às 16h: na escola.	Das 7h às 11h30min: na escola	Das 7h às 11h30min: na escola
Período dividido entre escolarização e o AEE	Período dividido entre escolarização e o AEE	Período dividido entre escolarização e o AEE	Das 13h às 14h: atendimento com a fonoaudióloga particular	Obs.: Só neste dia vai para casa no horário normal e tem a tarde livre
Das 17h às 18h: no atendimento com a fonoaudióloga			Das 15h às 15h45min: atendimento com a fonoaudióloga na instituição pública	
Obs.: A mãe relatou que, geralmente, nesses dias, a criança chegava em sua casa por volta de 20h				

No quadro acima, podemos visualizar a vida intensa dessa criança, tendo só as tardes das sextas-feiras livres, pois, no restante do tempo, está na escola, na sala bilíngue no atendimento do AEE ou com a fonoaudióloga. Nas quintas-feiras à tarde, ele tem dois atendimentos com as fonoaudiólogas.

A mãe de Tiago é a pessoa que gerencia esses momentos e locais. Segundo ela, essa rotina “dá várias oportunidades” à vida do filho, que vai da sua educação ao atendimento clínico: a escola fornecendo à escolarização na sala regular e nos acréscimos do Atendimento Educacional Especializado, que acontece no contraturno e, no clínico, com os acompanhamentos fonoaudiológicos. Além disso,

de seis em seis meses, leva seu filho ao município de Ribeirão Preto, São Paulo, para acompanhamento do tratamento do implante. Segundo a mãe, eles ficam em torno de uma semana lá. Diante de tantas tarefas, qual será o desejo da mãe quando ocupa seu tempo com educação e atendimentos fonoaudiológicos? O que ela busca para seu filho diante dessa determinação de ofertar esses recursos educacionais e clínicos? Santana (2007, p. 26) contribui para essa discussão, quando discorre sobre a descoberta da surdez para pais ouvintes.

Se, por um lado, a surdez está diretamente ligada à tragédia e a culpa, por outro, procura-se 'modalizar' esse sentimento a fim de compensar as decepções causadas, distanciando-se da ideia de anormalidade, de incompetência, de patologia e de bizarria. A dificuldade de lidar com outro tipo de linguagem que não seja a oral faz com que os interlocutores do surdo - inclusive os pais - se vejam diante de uma situação conflituosa, da qual preferem se afastar. E há, ainda, um medo em relação ao desconhecido.

Esses sentimentos que fazem os pais se sentirem culpados ou responsáveis em relação a um filho surdo fazem com que eles tentem se afastar dessa realidade por meio da busca de alternativas para essa situação, que gera emoções negativas e, também, preocupações com o futuro de seus filhos. Procuram formas de minimizar a surdez ou reverter de vez a realidade. Nesse contexto, cabe a eles a incumbência de escolher a modalidade de língua para seu filho, que pode ser “[...] audiovisual ou visuomaneal. Embora exista, em um primeiro momento, o caráter de escolha, nada garante que a opção dos pais (ou dos profissionais) corresponderá à opção futura do filho” (SANTANA, 2007, p. 26).

A indefinição sobre a língua de seu filho surdo faz com que os pais busquem atendimentos que considerem todas as opções. As que eles encontram no espaço clínico, como formas de resolver essa situação, são o implante coclear e os aparelhos auditivos (as próteses auditivas). Diante desses encaminhamentos que os pais recebem, Santana (2007, p. 130) afirma:

As próteses auditivas têm sido desenvolvidas com objetivo de minimizar os efeitos da deficiência auditiva e de promover a audição, para que se consiga adquirir uma língua audioverbal. As firmas de próteses auditivas tem se preocupado cada vez mais em lançar no mercado aparelhos eletroacústicos sofisticados. Uma evolução que ocorreu desde o primeiro aparelho auditivo

desenvolvido, no final do século XIX, por Alexander Graham Bell. A partir daí, surgiram vários tipos de dispositivos eletrônicos: próteses auditivas analógicas, digitais e implantes cocleares. Atualmente, a mudança mais significativa é referente à aplicação de tecnologia digital nessa área.

Conforme foi citado, a evolução das próteses auditivas vem aumentando de acordo com avanços tecnológicos. Os aparelhos auditivos, já encontrados nos espaços clínicos, são utilizados para trabalhar com uma clientela heterogênea: surdo sem ou com o implante coclear, com ou sem o aparelho auditivo (dispositivo eletrônico). Marta afirma que, quando a criança é surda e sem o aparelho auditivo (dispositivo eletrônico) ou sem implante coclear, ela reconhece a necessidade da Libras como apoio no trabalho fonoaudiólogo, mas, para os que têm esse dispositivo, não existe a mesma recomendação .

[...] quando trabalha com uma criança surda, sem dispositivo eletrônico, você vai estar trabalhando mais com Libras com ele, porque a comunicação mais fácil do surdo é a Libras. Agora, quando a criança tem uma via auditiva [aparelho auditivo e implante], tem que estar tentando trabalhar a oralidade com essa criança (MARTA, 31-01-2013).

Esses avanços tecnológicos na área de produção de aparelhos auditivos e cirurgias de implante coclear procuram minimizar ou reverter as perdas auditivas. Segundo a fonoaudióloga, essas tecnologias fazem com que as crianças que a utilizam precisem dar um retorno auditivo, pois é o que se espera delas. Outra situação na sua fala é a Libras ser indicada só para aqueles que não têm esses recursos tecnológicos. A criança que tem esses dispositivos também sente necessidade da língua de sinais? Essa decisão sobre quem utiliza ou não a Libras fica apenas a cargo da fonoaudióloga? Esses são questionamentos que surgem mediante as falas, que apresentam uma perspectiva que nos leva a raciocinar que são os ouvintes que têm que pensar o que é bom para o surdo.

No Espírito Santo, essa cirurgia só é realidade em hospitais particulares. Quando a família não tem recursos financeiros para bancar o procedimento, é direcionada para outros Estados brasileiros. Como é de ciência, Tiago fez o seu implante em Ribeirão Preto, São Paulo. O seu Estado de origem tem o papel de acompanhá-lo, dando continuidade ao tratamento em busca da reabilitação da audição e da fala,

propiciando um espaço que avalia e também acompanha o seu processo nessa reabilitação.

A instituição em que Ana trabalha realiza parte dos exames audiométricos e confecciona o aparelho auditivo. Ela relata que os implantes são feitos fora do Estado, cabendo a essa instituição encaminhá-los, orientar os pacientes e fazer exames para verificar se a criança tem condição de usar um implante. Com indicação do procedimento cirúrgico, a criança é atendida por um assistente social, passando por um processo de seleção de dados e encaminhamento para São Paulo, para os municípios de Bauru e Ribeirão Preto. A fonoaudióloga também expõe que é a própria família que busca a instituição que vai fazer o implante de seu filho.

Ana informa que, ali onde trabalha, cabe aos fonoaudiólogos fazer o acompanhamento da criança, o que é exigido pela instituição de saúde que fez o implante. Geralmente, a instituição solicita informações sobre a periodicidade com que a mãe está trazendo a criança para o acompanhamento fonoaudiológico: “[...] agora mesmo o próprio Tiago foi para Ribeirão Preto, São Paulo, e eles queriam saber sobre o comportamento e desenvolvimento dele. Porque eles exigem de lá que esteja em acompanhamento fonoaudiológico”. Ela também pontuou que não há exigência de quantidade de tempo de terapia na vida da criança, mas orientam que eles façam pelo menos três terapias por semana.

Sobre a maneira como o trabalho é realizado, a fonoaudióloga Ana informa que é desenvolvido em etapas:

Primeiro, a gente vai colocar o aparelho auditivo e depois perceber ou não a presença do som, ou seja, verificar se a criança percebe o som. Percebeu o som, vamos ver se ela consegue diferenciar este som, ex.: se sabe se é uma vogal “a” ou “o”, se é uma “bola” ou se é “bolo”, se consegue diferenciar os sons. Depois nós vamos para o reconhecimento e tem a questão da compreensão e vai assim, em etapas a gente vai construindo, começando do alfabeto até compreender frases e textos. Eu gosto de trabalhar de forma contextualizada, pegar uma palavra aleatória, ex.: bola, gato, pato. Palavras soltas, aí a linguagem de sinais é melhor, porque ela vai aprender melhor a se comunicar. A fala é legal, e ela vai inserindo a linguagem de sinais e português falado (ANA, 01-11-2012).

A fala da fonoaudióloga mostra uma profissional que se preocupa com o desenvolvimento dessa criança. O que chamou a atenção foi o trabalho que ela tem realizado de forma contextualizada e também seu reconhecimento e a utilização da Libras nos atendimentos para colaborar na reabilitação da fala do Tiago.

Durante a pesquisa de campo, foi possível visualizar como essa sessão acontece. Pudemos constatar que, quando a criança chegou à sala da fonoaudióloga Ana, ela iniciou o atendimento perguntando, por meio da fala: “Você está bem?”. Ele também respondeu utilizando a oralidade, mas com muita dificuldade. Dava para entender só algumas palavras, então a profissional avisou para ele falar com calma e o resultado melhorou. Então ele conseguiu falar palavras que são mais bem entendidas, como: boa-tarde, o nome dele. Observamos que, nesse espaço, ele busca a fala mais do que sinaliza e, mesmo com a dificuldade que tem de falar, demonstra estar bastante à vontade com a profissional, sendo perceptível que os dois têm uma sintonia muito boa. Ela relatou que ele vem melhorando na fala, mas que ainda precisa desenvolver mais, pois tem dificuldades de falar frases, já que o que ele fala mais são palavras soltas.

Percebemos que Ana se comunicava também por gestos e até mesmo pela língua de sinais. Porém, utilizava a Libras quando a criança apresentava dificuldade de falar, fazendo uma articulação entre os sinais e a fala. Observamos que ele entendia melhor os procedimentos e os direcionamentos do seu trabalho, ou seja, vimos nele interesse em falar, mesmo que, em alguns momentos, essa profissional fizesse uso da Libras. Sobre o comportamento dela, Santana (2007, p. 163) esclarece:

No contexto atual, variações sociolinguísticas na área da surdez, bem como a luta política com relação à valorização da língua de sinais, trazem mudanças para o fonoaudiólogo que trabalha na abordagem oralista. Esse acaba por deparar, na clínica, com outros processos de significação (a língua de sinais, os gestos) e, diante disso, tem de modificar sua proposta estabelecida a priori. O surdo traz para clínica sua relação com a(s) língua(s). Respeitar isso é procurar entender o modo como a linguagem, oral e sinalizada, constitui esse sujeito.

O reconhecimento da língua de sinais, por parte de alguns fonoaudiólogos, se dá por meio de um processo histórico dos movimentos surdos e das pesquisas

acadêmicas, os quais vêm apontando a importância da Libras como uma língua. Outro aspecto relevante que colabora esse reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais é que ela se torna um meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que prevê a disciplina Libras no currículo do Curso de Fonoaudiologia:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Esses avanços, apresentados por meio de legislações, apontam conquistas de anos de lutas dos movimentos surdos na direção da instituição de políticas linguísticas que se constituem em políticas de identidade (SKLIAR, 2005). Essas ações potencializam movimentos do sujeito surdo e a sua língua.

Apesar de, no ambiente da clínica, estar presente um público variado para atendimentos clínicos diversos (fonoaudiólogos, psiquiatras, psicólogos etc.), Tiago se sentia confortável ali. Intencionalmente, chegávamos ao local mais cedo para ver como ele se comportava logo de entrada. Nesse caso, no atendimento com a fonoaudióloga Ana, sentada na sala de espera, percebíamos Tiago subindo a rampa muito tranquilamente, apesar de avisar, em Libras, que estava cansado e que iria para o atendimento com a fonoaudióloga. Depois, também sinaliza que ia avisar à fonoaudióloga que já havia chegado, mostrando certa intimidade com o espaço.

Conversando com Ana, ficou claro que, no seu trabalho, primeiro reconhece que, para a pessoa falar, precisa aprender a ouvir, por isso é importante o desenvolvimento da linguagem da criança que, desde pequenina, vai recebendo estímulos. Uma criança que ouve vai sendo estimulada a falar. Falar envolve um longo aprendizado, é um processo:

Se fosse assim: 'ouviu, falou', um neném de um mês falaria porque a gente fala com ele o tempo inteiro. Um mês inteiro falando com o bebê, no segundo mês ele conversaria, mas isso na teoria. A fase para aprender a linguagem vai até os quatro anos, ou seja, aprender todas as letrinhas, todos os sons dos fonemas para construir as frases. Aí, o que acontece: a criança surda ficou privada de certo tempo da audição e, quando ela recebe

aparelho, ela começa do zero. Imagina! Com aquela idade, ela começa do zero (ANA, 1-11-2012).

A criança implantada foi privada da audição por um longo tempo e, por isso, a questão de quanto estímulo auditivo ela vai receber é muito importante na reabilitação. Ana explica que:

[...] quando se coloca o aparelho, melhora a audição da criança, mas não é uma audição igual a nossa e ela não vai melhorar 100%. Exemplo: se estava uma situação muito ruim, vai melhorar um pouquinho, mas não o suficiente para desenvolver a fala igual a nossa, aí acontece de os pais que fizeram [o implante] ficarem bastante ansiosos e acham que, quando coloca o aparelho, a audição, a voz da criança vai ficar normal e ela vai conseguir entender o que a gente está falando e vai sair falando, mas não é, porque tem toda uma fase, um processo e é aos pouquinhos que ele vai desenvolver a fala. Mas também não é só falar por falar, ela tem que falar e entender o que está falando, se não há entendimento da fala não adianta nada, tem que ter um contexto de conversar (ANA, 1-11-2012).

Na sua fala, ela pontua que o aparelho auditivo não é garantia de que a criança vai sair falando. Pode até dar uma resposta auditiva, mas não é suficiente para uma oralidade imediata. É necessário todo um trabalho de estimulação que pode ser demorado, e que esse ensino da fala precisa ser contextualizado, realidade que pudemos observar no trabalho de Ana, que ensina a criança a língua oral, de forma contextualizada. Segundo a fonoaudióloga, o atendimento começa a partir de um assunto que a criança gosta ou é de sua vivência. Geralmente, a criança implantada costuma dar uma resposta melhor devido ao estímulo auditivo, tornando significativo esse aprendizado. Sobre os aparelhos auditivos, Santana (2007, p.163) esclarece:

Os avanços tecnológicos relacionados às próteses auditivas têm permitido um ganho considerado de audição. A crença na ação miraculosa da prótese auditiva e do implante faz com que pais esqueçam até mesmo que seus filhos continuem surdos. Contudo, não é possível garantir sua funcionalidade no processo de aquisição da linguagem. Os surdos que realizaram a cirurgia de implante podem, em alguns casos, obter um processamento auditivo da linguagem oral e sua aquisição de forma proficiente.

Diante da possibilidade de um filho falar, a família encontra, na tecnologia do implante, uma forma segura para que haja uma reabilitação auditiva, mas, em alguns casos, esse resultado não acontece como esperado, por complicações que Lane (1992, p. 195) esclarece: algumas “[...] crianças desenvolvem complicações

tais como dores, infecções, hemorragias ou cicatrização lenta da ferida, deslocação ou má colocação de eletrodos, e danos no nervo facial no decurso da cirurgia”. Além disso, há a questão da própria criança, de como ela responde às próteses auditivas e também qual língua vai atender melhor seus anseios e não o que seus pais desejam. Tudo isso contribui para um tratamento mais lento e comprometido.

Os hospitais que realizam a cirurgia de implante recomendam que este seja feito com a criança ainda bebê. É parte do procedimento da cirurgia escolher a melhor orelha para fazer o implante. A fonoaudióloga Ana não conhece casos de implante nas duas orelhas, mas imagina que, se a criança fizer o implante nos dois ouvidos, deve ter um resultado melhor, já que, nesse sentido, a criança vai receber mais estímulos auditivos, o que talvez seja mais rápido para desenvolver a audição e a fala.

Segundo a fonoaudióloga Ana, a família tem um papel muito importante, pois as crianças atendidas são muito pequenas e o atendimento acontece duas vezes por semana. É preciso que a família saiba tudo o que está sendo feito e tente ir trabalhando também em casa. Na escola, é necessário que a família informe os profissionais sobre o trabalho que vem sendo realizado com a fonoaudióloga. O mais recomendado seria o trabalho em conjunto entre a família, a escola e o atendimento fonoaudiológico.

Para o bom resultado do implante na criança, as famílias devem ser participativas, tanto na escola como no espaço clínico. Marta comenta que a mãe de Tiago é extremamente participativa e ativa na educação e no desejo de que ele fale:

No início, quando ela chegou, ele usava muito a Libras em casa, então uma das conversas que nós tivemos era a respeito disso, que ela queria que ele falasse, então eu expus a ela como deveria ser e hoje ela faz muito isso, ela usa muita oralidade com ele e usa também a Libras (MARTA, 31-01-2013).

Com a fala de Marta, podemos inferir que há certo poder desse profissional da Fonoaudiologia nas decisões familiares. A influência de Marta na comunicação entre mãe e filho foi muito forte. No relato da mãe, verifica-se que, após as conversas com essa fonoaudióloga, ela busca utilizar mais a oralidade e menos a Libras no contato



com Tiago. Esse profissional deve estar bem informado sobre a Libras para não criar uma imagem distorcida dessa língua na família.

### **5.2.2 A visão das fonoaudiólogas sobre a política bilíngue**

A política bilíngue vem sendo implementada pelos municípios por técnicos na área da educação que fazem leituras diversas das leis vigentes e que apresentam propostas de uma educação de surdos, buscando levar em conta sua especificidade linguística. Essa direção dada à educação de surdos é resultado de grandes avanços para esses sujeitos na vida escolar. Porém, nas políticas implementadas, algumas considerações precisam ser apontadas. Lacerda e Lodi (2010, p. 12) contribuem para esses apontamentos quando ressaltam que:

[...] as discussões envolvendo tais questões são relativamente recentes em nosso país e as poucas experiências de implementação de propostas educacionais bilíngues ocorrem isoladamente, muitas vezes de forma experimental, o que impossibilita que a maioria dos sujeitos possa desfrutar dessa alternativa de ensino melhor consolidada. Além disso, a falta de surdos adultos usuários de língua de sinais e habilidades como professores, o preconceito social, a dificuldade de muitos em aceitar os surdos como pertencentes a uma comunidade linguística diferenciada fazem com que esta proposta de educação avance lentamente.

A política bilíngue no município de Vitória, como é de ciência, iniciou-se em 2008, configurada em uma política recente. O documento “Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da Libras” tem como objetivo ofertar escolas com política inclusiva. Nesse sentido, assume a responsabilidade de educar todos os alunos e assegurar que todos sejam valorizados, permitindo que compartilhem saberes necessários para a vida social. Segundo o documento, “[...] é a escola que deverá adaptar-se ao aluno com surdez, incorporando, nos seus processos socioeducacionais, sua singularidade linguística e especificidade de ensino-aprendizagem” (2008, p. 4), contribuindo para a criação de um espaço onde o aluno surdo tenha acesso à sua língua natural e à língua oficial do País.

Vimos que a preocupação em ofertar uma educação de qualidade ao aluno surdo concentra-se nas suas necessidades linguísticas. Mas existem alguns entraves que tornam essa política mais lenta, e a falta de profissionais habilitados é um deles. Foi o caso do intérprete que trabalhava na escola de Tiago, encaminhado no mês de agosto para outra Unidade de Ensino que tinha política bilíngue, sem que fosse substituído por outro profissional para dar continuidade ao seu trabalho.

Outra questão que pudemos perceber com as fonoaudiólogas é que elas não tinham conhecimento da política educacional bilíngue em que seu atendente estava inserido. Quando as duas se referiram à política, utilizaram a mesma frase: “Eu acho que é”. Diante dessa incerteza, a fonoaudióloga Ana entende que bilíngue é aquela situação em que a pessoa sabe duas línguas; para ela, a política bilíngue se dá quando o surdo tanto pode utilizar a língua de sinais como o português falado para se comunicar. Ela considera muito interessante que uma língua dê suporte para a outra:

Já tive uma paciente que sabia linguagem de sinais e eu não sabia essa língua direito para me comunicar com ela. Eu pedia para que ela me ensinasse a Libras e eu ensinava o português falado. Meio que uma troca, eu usava aquela [Libras] como apoio ou suporte para eu poder fazer o meu trabalho, que é a questão para o desenvolvimento da linguagem oral. Eu sempre usei a Libras como suporte para desenvolvimento da linguagem oral (ANA, 01-11-2012).

A fonoaudióloga revelou que conhece pouco da política bilíngue, não sabe muito bem como funciona na escola, a não ser pelos relatos das mães. Acredita que ocorre “geralmente em escolas regulares juntos com os alunos ouvintes”. Como podemos ver, ela se refere à política bilíngue quando o surdo vai empregar a língua de sinais e a oral. Mas o Decreto nº 5.626/2005, no art. 13, aponta para a modalidade escrita: “[...] a modalidade escrita da Língua Portuguesa é segunda língua para pessoas surdas, sendo assim a primeira do sujeito surdo é a Língua de sinais e a segunda, o português escrito”. Diante da legislação vigente, a educação de surdo vai se configurar por meio de duas línguas, a L1, a língua de sinais, e a L2, o português escrito.

Ana também informou que algumas instituições que realizam o implante são contra a língua de sinais. Geralmente pede-se aos pais para que seus filhos não utilizem a língua de sinais. Diante disso, alguns pais a procuram para saber sua opinião sobre matricular a criança implantada nas escolas bilíngues. Considerando que a decisão de matricular a criança em uma escola com política bilíngue é da família, Ana sinaliza:

Se a criança está se desenvolvendo bem, no meu ponto de vista é válido, mas também acredito que, se for uma criança bem novinha, possa ficar inicialmente sem os estímulos dos Sinais, para ver como ela vai se comportar. O implante pode trazer benefícios, então é bom que ela desenvolva a linguagem oral, e talvez não precise da Linguagem de Sinais. Porque aqui tem uma menina que fez o implante, ela fala e não parece que foi surda, mesmo assim talvez ela precise da linguagem de sinais.

Ana observa que existem algumas mães cujos filhos fizeram o implante e apresentam resistência em matriculá-los em uma escola que tenha política bilíngue, como também resistem que eles aprendam a “linguagem de sinais”.

Diante de uma orientação médica ou do desejo de que o filho surdo fale, algumas mães alegam não saber como funciona a Libras, afirmam que é muito mais difícil toda a família aprender os sinais do que seu filho aprender a falar. É comum encontrar mães que pensam que colocar os aparelhos nos filhos é o suficiente. Algumas acreditam que, quando se coloca o aparelho auditivo em seus filhos, estes vão sair falando igual a todos que são ouvintes, mas isso não acontece, segundo a fonoaudióloga Ana. A esse respeito, Lane<sup>i</sup> (1992, p. 206) acrescenta:

Existem alguns riscos associados à implantação coclear de crianças, riscos esses que dizem muito peculiarmente respeito aos seus pais. Se o implante não corresponde às esperanças dos seus pais, estes poderão experimentar um segundo ciclo de desgosto e resignação, igual ao que ocorreu ao terem conhecimento da surdez dos filhos. O processo de implante poderá igualmente atrasar sua a aprendizagem da comunicação gestual por parte dos pais e, conseqüentemente, a capacidade de comunicarem com seus filhos. Os pais de crianças implantadas revelam altos níveis de estresse [...].

Vemos que, quando o implante não dá uma resposta esperada, pode gerar, na família, o segundo luto de ter um filho com “deficiência”. Mesmo com as incertezas, a família geralmente apresenta resistência em relação a Libras, movida pela

esperança de que um dia o filho surdo vai falar. Lane (1992) comenta que essa resistência familiar com a língua de sinais pode gerar atraso na aquisição da língua espaço-visual e comprometer o desenvolvimento da aprendizagem e da comunicação dessa criança implantada.

Ana esclarece que a instituição onde trabalha tem uma proposta de reabilitação da audição e da fala, e ela informou que tem liberdade para trabalhar com as crianças implantadas. Cabe a ela a escolha da metodologia de trabalho, de acordo com cada atendido:

Neste espaço, não há nenhuma restrição de utilizar a linguagem de sinais, mas a prioridade do meu trabalho é de estimular a linguagem oral. Os meios, a gente tenta trabalhar o que pode, se Libras for uma ferramenta que posso usar para me auxiliar não vou deixar de fora de jeito nenhum (ANA, 1-11-2012).

Ana pontua que, no seu trabalho, não há restrição com a língua de sinais e ela também acredita que essa língua não compromete seu trabalho, pelo contrário, colabora no processo de aquisição da fala de alguns atendentes. Outra consideração dela é sobre a política bilíngue, que diz não prejudicar seu trabalho. A questão relevante é o interesse da criança pela língua de sinais ou pela oralidade. Para ela, existe um ponto-chave, que é a criança:

Tem uma questão que é o ponto-chave, que é a questão da própria criança. Pode ser que a criança se interesse mais pela questão da linguagem de sinais, por ser uma linguagem mais fácil e visual e que ela vai se inserir mais facilmente, mas também pode ser mais o português falado que é uma das línguas mais complicadas que se tem (ANA, 1-11-2012).

Para a profissional, quando se dá à criança as duas opções, a língua de sinais e a língua portuguesa, é mais fácil aprender a língua de sinais. Se ela se interessar pela língua de sinais primeiro, o aprendizado do português falado pode se comprometer um pouco, mas, às vezes, a criança consegue trabalhar as duas juntas, uma complementando a outra.

Para uma criança que vem apresentando uma resposta positiva ao implante, a fonoaudióloga defende que ela deveria ter atividades nos cinco dias da semana,

trabalhando muito ritmo e música, apresentação de teatro e atividades práticas das quais a criança participa com a linguagem oral, como:

Trabalhar os dias da semana, esta semana vamos trabalhar o meio ambiente e tudo que a gente pode encontrar no meio ambiente ou cor verde, contando história, reconhecer o verde em vários ambientes. Acho que cada semana poderia trabalhar com um tema e dentro deste tema inserir várias coisas na questão da linguagem do dia a dia da criança e também a linguagem do mundo (ANA, 1-11-2012).

Mesmo não conhecendo a rotina em uma escola, a fonoaudióloga orienta sobre como trabalhar com uma criança implantada. A profissional relata que o apoio que oferece na escola para lidar com essa criança acontece por meio de algumas orientações fornecidas sobre como interagir com ela:

Faço relatórios e mando para algumas mães, mas nem sempre. No geral, não tenho feito orientação para a escola, mas o que a gente orienta para a família é que essas crianças sentem-se bem na frente, a gente fala para os pais falarem para a escola botar a criança na frente, sempre procurar falar de frente a eles [surdos implantados], para que as crianças prestem mais atenção nos movimentos da boca das professoras, tornando esses movimentos visíveis, também para que a professoras não expliquem viradas de costas para a criança. Tem que falar de frente e perguntar se ele entendeu, ir lá à mesa da criança e perguntar 'Você entendeu?' para verificar e esclarecer se ele tem uma dúvida (ANA, 1-11-2012).

Assim, Ana orienta os profissionais da escola por meio dos relatórios que envia, o que não acontece com frequência, pois os encaminhamentos são feitos para a família, que fica com a incumbência de passar para escola. No caso de Tiago, acrescenta que se deve falar com ele de frente, chegando perto e perguntando sobre as suas dúvidas, explicando mais detidamente, dando mais atenção, não como uma professora particular, mas fazer sempre uma orientação mais direcionada. A fonoaudióloga diz que, se o professor está explicando uma matéria e percebe que a criança tem mais dificuldade de formar sílabas, deve chegar perto para verificar se a dificuldade é na compreensão da letra ou na própria criança, pois percebe que muitos professores passam os conteúdos e a criança não acompanha.

Entretanto, (Ana, 1-11-2012) adverte:

Se a criança fez um implante e coloca o aparelho, que só representa um brinco na orelha, não sendo trabalhada com terapia e sem

acompanhamento, o trabalho é dificultado. Mas, se for uma criança que tem todos os recursos terapêuticos desde pequenininha, que não sabe e não faz língua sinais e nem teve contato com essa língua, geralmente começa a falar 'do nada', iniciando com algumas palavras e depois vai aumentando o vocabulário e falando de tudo. Até pode ser que, neste início da terapia, ela apresente dificuldade, mas acredito que, se ela continua num ritmo bom de aquisição de audição e de fala, acredito que ela vai se sair bem até na escola, pois a reabilitação da audição e da fala aconteceu de forma positiva.

Marta atende Tiago pelo SUS. Também afirma que seu conhecimento da política bilíngue é resumido, porém vem se aprofundado mais na questão da inclusão, porque trabalha com crianças que estão inseridas nessa política. Para a fonoaudióloga, há alguns casos em que a escola não consegue fazer um trabalho com seus atendentes:

[...] tem algumas crianças que a gente bate muito de frente com a escola dele, principalmente os implantados. Muitas vezes, quando a gente pede um apoio pedagógico na hora da alfabetização, eles mandam o professor de Libras, mas eles [professor bilíngue] não aceitam usar as duas vias [língua de sinais e a fala], eles não aceitam. Eles poderiam estimular a audição da criança, mas só querem usar a Libras, mesmo com a criança implantada (MARTA, 31-01-2013).

Para contextualizar mais a atuação de Marta, é interessante relatar alguns eventos que pudemos presenciar em uma visita à clínica, no dia 31 de janeiro de 2013.

*Sentamos no canto da sala para não atrapalhar a concentração da criança. Nesse início, chega outro funcionário que a fonoaudióloga precisa atender. Tiago ficou sentado mexendo no brinquedo e depois virou-se e começou a conversar sobre a mochila. Respondemos em Libras que era muito bonita. Ele logo nos sinalizou bem discreto para a fonoaudióloga não ver: “Aqui não pode Libras, a fonoaudióloga fica brava, não gosta”.*

O atendimento iniciou.

*A profissional fala “boa-tarde” com Tiago e ele responde: “boa-tadi” [boa-tarde]. Ela pergunta o que tinha feito nessa semana, ele não entende a pergunta, ela pergunta de novo, ele continua não entendendo, então ela se aproxima mais dele e faz a pergunta novamente. Agora ele responde: “Vovó”, e a fonoaudióloga completa a*

*frase: “Ah, você foi à casa da vovó”. Ele balança a cabeça que sim. A profissional fala com ele: “Vamos brincar?”, ele responde sinalizando com a cabeça. Ela pede para ele pronunciar a palavra “sim”, pois lá não é a escola, e ele precisa falar. Inicia a brincadeira de jogo da memória sobre alimentos, em que tinha que virar as cartas e falar o nome do alimento e também fazer frase com as figuras. Ele participava da brincadeira com dificuldade de pronunciar algumas palavras e a fonoaudióloga fazia sua intervenção. Observei que suas frases eram sempre as mesmas: “Gosto de comer” ou “Não gosto de comer”, mas teve uma situação diferente, quando ele pegou a ficha de um peixe e falou: “Peixe gosto mais ou menos”. Foi aí que pude observar uma frase mais espontânea dele.*

Essa breve apresentação da atuação da fonoaudióloga Marta permite-nos refletir sobre seu discurso e a sua prática que reforça o oralismo, mas, agora, com outra “roupagem”, que é o implante. Sobressai a ideia de que a criança implantada não precisa da língua de sinais nem de profissionais que trabalham na perspectiva da política bilíngue.

Diante dessa situação, qual seria o melhor apoio pedagógico para uma criança implantada? Um professor individual que falasse com ela? Mas o professor regente já fala na sala de aula, então ainda precisa de mais um profissional? Que procedimentos seguir na escola com essa criança, que é atendida por uma fonoaudióloga que não reconhece a língua de sinais? Como fica esta criança que é orientada a não usar a Libras? Santana (2007, p.162) nos lembra que é necessário considerar as diferentes reações das crianças às próteses:

Deve-se considerar que crianças diferentes têm respostas diversas às próteses, assim como tem interações familiares distintas. Não basta apenas ouvir para falar. O principal equívoco, nesses casos, é considerar a criança com prótese auditiva e implante coclear como ‘ouvinte’, especialmente sem poder assegurar “o que” se ouve, “o que” se compreende, bem como a efetividade da prótese para o processamento da linguagem. Dessa forma, não seria justificável, em termos (neuro)linguísticos, privar a criança de adquirir a língua de sinais diante do desconhecimento do ‘sucesso’ do implante coclear. A aquisição da língua de sinais não impede a aquisição da linguagem oral na surdez.

Diante da incerteza de bom resultado do implante coclear e de qual é o melhor apoio pedagógico para uma criança implantada, temos a política bilingue sendo regulamentada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e pelo Decreto nº 5.626/2005, que define a política de educação para pessoa surda. Esse decreto propõe conteúdos curriculares em todos os níveis, etapas e modalidades de educação; a promoção de cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras; a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; o provimento de profissionais capacitados\_ professor de Libras ou instrutor de Libras, intérpretes; a utilização e difusão da Libras; a adoção de mecanismos de avaliação que levem em conta os aspectos linguísticos da Libras e também a utilização de recursos eletrônicos como meio alternativo, dentro outras ações.

O decreto orienta sobre a política bilíngue para o surdo e para os profissionais que atuam nessa área. Porém, a fonoaudióloga Marta não acha essas medidas interessantes para o aluno surdo implantado. O que definiria, então, esse sujeito? Seria deficiência auditiva a que o mesmo decreto faz referência como: “[...] a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.” (BRASIL, 2005).

A lei determina que o atendimento para alunos com deficiência auditiva e surdez, por meio da modalidade oral da língua portuguesa, será ofertado no horário distinto da escolarização, com ações em conjunto com a área da saúde, resguardando o direito da família ou do próprio aluno de optar por essa modalidade.

A fonoaudióloga Marta não reconhece o apoio pedagógico do professor de Libras, devido ao seu posicionamento em relação a essa língua. Ela pontua que os profissionais poderiam estimular a audição da criança, “[...] mas só querem usar a Libras, mesmo com a criança implantada”. Se o implantado não é enquadrado como surdo, então ele deve seguir as normatizações com deficiência auditiva que prevê a modalidade da língua de preferência no horário inverso da sua escolarização, de



preferência com os profissionais da saúde, ou também eles devem ser tratados como ouvintes.

Essas afirmações da fonoaudióloga levam-nos a questionamentos sobre as formações para trabalhar com essa clientela, os deficientes auditivos e os implantados, já que, segundo Marta, a política bilíngue não os atende. Como fazer esse trabalho se não existe nenhuma orientação ou regulamentação para essas crianças? Essa visão distinta sobre o sujeito surdo faz com que exista ainda certo distanciamento entre a educação e a clínica.

Diante dessa dificuldade de diálogo entre o pedagógico e o clínico, a fonoaudióloga ressalta que deveria haver uma comunicação maior entre as áreas da Educação e a da Fonoaudiologia, até mesmo para se compreender melhor qual o papel de cada uma. Ela vê a necessidade de as duas áreas se juntarem e não uma somente predominar na vida da criança implantada.

Mesmo com informação abreviada da política bilíngue, ela considera que é muito interessante, mas que ainda não funciona realmente. Marta relata que a política bilíngue ainda precisa melhorar muito: nem todas as escolas disponibilizam um professor de Libras dentro de sala para dar esse apoio na alfabetização. Afirma que já viu professores regentes entrarem quase “em desespero” quando pegam uma criança surda ou implantada, porque não sabem lidar com ela em sala de aula. Então, acredita que falta investimento na formação dos professores e na disponibilização de profissionais mais capacitados dentro da escola.

Marta comenta, ainda, que, mesmo que a escola não esteja dando conta de ofertar uma educação de qualidade, ainda assim é um espaço que potencializa o processo educacional da criança com implante. Em alguns casos, a presença do intérprete pode auxiliar, como, no momento da alfabetização, se a criança já foi exposta à Libras antes do implante:

Eu acho que é muito importante ter intérpretes na escola, até mesmo como eu te falei que eu acho que a Libras ajuda na alfabetização, então é muito mais fácil para o surdo entender a Libras do que entender a oralidade, até porque o português é uma língua difícil, então eu acho que é importante ter, sim, na escola. Mas também acho que tem que ter uma abertura da escola

para questões fonoaudiológicas para essas crianças, então eu acho que tinha que ter uma abertura maior, de ter o profissional dentro da escola, fonoaudiólogo, assim mesmo como pedagogo para estar orientando também os professores não só de Libras, porque já teve caso de professor não querer trabalhar com a criança enquanto não tivesse um intérprete para a Libras (MARTA, 31-01-2013).

Então, para a fonoaudióloga, as professoras irão compreender que, além da Libras, tem que trabalhar a oralidade da criança, tem que conversar, tem que falar, tem que deixar a criança falar em sala de aula, perguntar para ela se entendeu o conteúdo ensinado. Ela relata que já soube de casos de crianças com mais idade, implantadas, cujos professores não deixavam elas tentarem uma leitura, ou, quando havia uma atividade oral, eles não falavam, eles não participavam. Considera isso uma exclusão.

Afirma que é importante que as escolas tenham a política bilíngue, mas pensa que também se deve trabalhar a oralidade em conjunto. Ela cita o exemplo de Tiago, que está desenvolvendo muito bem a oralidade. Durante o ano de 2012, para trabalhar, com uma criança a leitura e a escrita, Marta utilizou o apoio da oralidade e isso ajudou muito no processo.

Para a fonoaudióloga, tratar de uma criança que tem a Libras desenvolvida ajuda muito na sua alfabetização e também facilita na sua oralidade:

Olha, eu acho que, pedagogicamente, eu acho que falta muito, assim, eu acho que deveria ter um apoio maior, porque tem muitas crianças que nem sempre estão no nível do Tiago. Por exemplo, o Tiago é uma criança que teve muito apoio, então ele é alfabetizado muito bem e, para mim, é ótimo, porque tomo como base a escrita dele na oralidade. No caso dele, eu pego a escrita que ele já tem e transformo para a oralidade. Então, assim, eu acho que falta um pouco, nos pedagogos e nos professores em geral, esse conhecimento do que eles devem estar fazendo com essas crianças (MARTA, 31-01-2013).

Em relação ao despreparo dos profissionais da educação com a criança com implante ou surda, Marta busca reverter a situação dos seus pacientes entrando em contato com as escolas e com os professores que os acompanham, até mesmo para explicar um pouco o papel desse profissional diante da criança. Faz visitas nas escolas para saber como está o andamento do trabalho com a criança: o local em

que está sentando, se está muito longe do professor, a comunicação dessa criança com o professor e os colegas. Essas orientações podem ser interessantes para colaborar com a escola e a criança. Entretanto, é interessante mencionar um alerta feito por Lane (1992, p.185):

As equipes encarregadas dos implantes pedem igualmente à escola que se empenhe em efectuar práticas de oralidade com as crianças e, se a escola não praticar a fala com elas ou não puser à sua disposição exercícios de terapia da audição ou da fala, tal facto será considerado contra-indicação para a realização da cirurgia do implante. Algumas dessas equipas enviam os membros para as escolas, a fim de garantirem a realização das práticas oralistas, e procuram influenciar directa ou indirectamente a formulação do Plano Individual da criança, de forma a incluir acções de exercício extensivo nas vertentes da audição, fala e leitura dos lábios – as custas, inevitavelmente, do tempo dedicado as disciplinas escolares.

Lane (1992) traz observações pertinentes que problematizam até que ponto os profissionais da Fonoaudiologia podem influenciar na prática pedagógica na escola. Marta realiza suas visitas de apoio e percebe que há necessidade de algumas alterações, como:

- a) a escola deveria ter um fonoaudiólogo para dar assessoria a essa escola;
- b) na escola deveria contar com professor que não fosse surdo e que tivesse oralidade e a Libras para dar o apoio na escrita de Libras, porque para a criança que já tem o conhecimento, é muito mais fácil alfabetizar com a Libras; a maioria dos professores de Libras que está em sala de aula é surda, não tem oralidade, então seria interessante ter um professor de Libras que fosse ouvinte para trabalhar as duas formas de comunicação com a criança, para melhorar a inclusão dela;
- c) os professores deveriam ter um conhecimento maior sobre o implante coclear e o que esse dispositivo causa, no caso, a devolução da capacidade de ouvir a essas crianças;
- d) deveria haver uma equipe que trabalhasse em conjunto.

Para Marta, as crianças surdas precisam aprender a viver em um mundo de ouvintes:

Porque nós vivemos no mundo ouvinte, então eles têm que saber lidar com todas as situações, não é em todo local, em todo emprego que ele vai estar exposto a pessoas que saibam usar Libras, que sabem se comunicar com Libras, então eu acho importante a escola já começar a dar esse apoio (MARTA, 31-01-2013).

Diante de tudo o que a fonoaudióloga Marta pontuou na suas falas, é interessante destacar o despreparo dos profissionais que atuam na educação de surdos, a falta de conhecimento por parte desses profissionais em relação ao implante e o distanciamento da saúde e da educação. Essas são questões que precisam ser debatidas e revistas para melhorar a política bilíngue. Contudo, existem considerações dessa profissional que preocupam muito, principalmente as que fazem referência ao profissional surdo (instrutor surdo).

O profissional surdo tem a sua presença na escola garantida pelo Decreto nº 5.626/2005, que define quem é esse profissional e a sua formação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

A presença do instrutor é reconhecida por lei, e sua figura no espaço escolar representa uma conquista para os alunos, pois ele se configura como seu par linguístico, o que faz desse instrutor uma referência de sujeito cuja experiência passa também pelo visual e não auditivo. Sendo assim, Lane (1992, p.154) reforça esse pensamento:

A razão diz que os adultos surdos seriam especialmente eficientes na sala de aula: a maioria fluente na primeira língua dos alunos; partilhariam com os alunos um conjunto de experiências comuns e poderiam dar-lhes exemplos do que é adulto surdo com formação superior; estariam prontos a ensinar a história e a cultura dos surdos; e por terem sobrevivido ao sistema de ensino especial, sabem exactamente quão deficiente ele é e como minimizar os seus efeitos.

Lane destaca que é importante tornar esse instrutor surdo uma referência para o aluno surdo, já que a maioria dessas crianças vem de famílias de ouvintes, logo, o seu primeiro contato com a Libras é na escola. Esse profissional contribui para que o aluno surdo se sinta mais reconhecido no seu espaço escolar. A presença do instrutor também representa o respeito pelo surdo e por sua língua.

Para Lodi e Lacerda (2010, p. 53), o desconhecimento e, muitas vezes, a desconsideração da língua de sinais e do instrutor surdo na escola deve-se à

[...] própria história da língua de sinais que, no Brasil, foi reconhecida apenas no ano de 2002, por meio da lei nº 10.436 (Brasil). Somente a partir desse momento a Libras passou a ser respeitada como uma língua própria dos membros de um grupo social. Desde então teve lugar a discussão sobre a relevância e a percepção de que os surdos adultos poderiam assumir um papel importante no processo educacional de outros surdos, sobretudo junto às crianças e aos adolescentes. Nota-se que até então não havia necessidade de formalizar o ensino da língua de sinais, pois esta era pouco reconhecida pela sociedade; a reivindicação por um ensino formal teve início somente quando a legislação - nacional e internacional - em favor da educação bilíngue para surdos começou a surgir e ganhar alguma importância.

Aos poucos, a língua de sinais começa a ser reconhecida no processo de aprendizagem da criança surda. Os instrutores surdos, que têm domínio dessa língua, têm conseguido transmitir esse conhecimento para outros surdos, tornando o aprendizado mais significativo, colaborando com a aquisição do conhecimento sistematizado e para sua vida social. Além disso, a presença desse profissional possibilita à criança surda poder contar com a presença dele e perceber que não está sozinha, uma vez que existem outras pessoas com essa característica, que são adultas e que passaram por situações parecidas com a dela. Esses profissionais trazem consigo experiências linguísticas e visuais que potencializam uma interação significativa com o aluno nesse espaço.

A fala da fonoaudióloga leva-nos à perspectiva de que a surdez precisa ser “reabilitada ou corrigida”, e que o instrutor surdo é um sujeito que precisa desses recursos clínicos. Diante desta condição, de um sujeito que é visto como um “déficit” é a perspectiva da “deficiência” e de uma língua que materializa essa situação.

A visão de que pessoas surdas são pessoas isoladas e incomunicáveis e que, para ter uma vida dita “normal”, precisam falar como os “normais” necessita ser problematizada. Essa noção de déficit gerou para o surdo um lugar de inferioridade em relação aos ouvintes. Porém, hoje, há uma luta para serem olhados como pessoas que vivem e sentem por meio da experiência visual, e não auditiva. Nesse sentido, a política bilíngue vem se baseando nesse pressuposto para possibilitar a seus alunos surdos a aproximação de seus pares, partindo da ideia de que o próprio surdo deve ser uma possibilidade de referência para com o “outro”.

### **5.2.3 Os resultados do atendimento fonoaudiológico**

Ana afirma que tem um pouco mais de dificuldade para trabalhar com os não implantados do que com implantados. A dificuldade é maior, se o surdo não souber a linguagem de sinais ou se a criança só sabe língua de sinais, pois, nesse caso, ela rejeita a língua oral.

Estou reparando o seguinte: se a criança, quando tem um implante, me dá mais resposta aos estímulos auditivos, mesmo que não seja muito constante e nem muito rápida, eu vejo que ela consegue responder mais aos meus trabalhos do que as crianças que têm só aparelhos auditivos. Nesses casos eu gasto mais tempo de trabalho; é aí que a linguagem de sinais ajuda um pouco mais a criança a entender esse atendimento fonoaudiólogo (ANA, 1-11-2012).

Em seus atendimentos com as crianças com implantes, ela afirma que estão dando mais respostas, tanto na fala como na vontade de querer usar a fala. Uma criança surda “fala” só mexendo a boca, mas sem nenhum som:

[...] ela vê que a gente conversa mexendo com a boca e, para ela, ela está falando também, mas a gente não está ouvindo e não sabe o que ela quer. Mas, quando a criança faz o implante, há essa mudança de comportamento: ela olha para a gente e vê a gente mexendo a boca, mas eu vejo que eles agora mexem a boca, e ouvem sons, que tentam repetir, ele tenta alguma coisa, mesmo não sabendo falar.

Ana vem observando que crianças com implante coclear têm respondido a estímulos auditivos com mais presteza, e esse estímulo vem contribuindo no interesse pela

fala. Ela tem notado que os implantados se interessam mais pela fala do que as crianças que só têm aparelho auditivo.

Ana informa que a criança implantada dá resposta mais rapidamente, mesmo que não seja muito precisa, ela responde mais rápido. Se a criança está condicionada a ouvir, ela responde bem, mas, no primeiro momento, a que está com o implante responde mais rápido, identifica e responde logo; a outra tem mais dificuldade. Quando vem uma criança sem o conhecimento da língua de sinais e que quer só aprender o português, ela tem mais dificuldade de aprender do que aquela que faz uso da Libras.

Especificamente sobre os resultados do atendimento de Tiago, Marta afirma que ele é um menino implantado que tem um bom retorno de implante:

É basicamente oral, então eu faço toda a terapia do Tiago oral, não uso Libras com ele em terapia, e ele já até sabe que aqui dentro ele não usa Libras [...]. Porém, em alguns momentos, quando ele não me compreende, apoio no que acredito que seja a comunicação total, pois utilizo os seguintes recursos: deixando-o fazer uma leitura oral, alguns gestos, que é uma comunicação mais total, com ele.

Para a fonoaudióloga, seu maior desafio é que, para as crianças implantadas, o implante é algo novo, pois, antes, elas não ouviam, então elas se faziam compreender. Quando a criança não tem Libras, ela arruma uma forma de se comunicar e, quando ela passa a ouvir, é um mundo novo, ela começa a compreender que aquilo ali vai gerar a fala dela. Então, é mais difícil esse processo inicial, quando se tem que começar a trazer a criança para a oralidade.

Neste sub-capítulo, tivemos a proposta de apresentar esses profissionais que estão muito conectados na área da surdez. Vimos que a função da fonoaudiologia tem suas especificidades e atribuições significativas no processo de estimulação da audição e da fala de crianças surdas, em especial as implantadas. De acordo com uma das fonoaudiólogas, a sua responsabilidade é grande, pois a audição, para uma criança implantada é algo novo e ela precisa ser estimulada.

Uma questão relevante é o fato de que as duas fonoaudiólogas reconhecem a importância da Libras para uma criança surda; porém, acompanhando esses atendimentos, só uma delas admitia que Tiago utilizava a Libras durante as sessões. Com a outra ele não podia empregar a língua, com a alegação de que isso só era possível na escola, e essa vigilância acontecia desde a entrada na clínica. Essa realidade nos faz refletir, mesmo considerando os avanços nas legislações e de estudos que reconhecem da língua de sinais. Acreditamos que esse assunto precisa ser mais discutido na área da fonoaudiologia, pois é uma área em que a Libras ainda entra de forma limitada e com ações isoladas, a critério de cada profissional. Outro ponto constatado foi a postura das fonoaudiólogas de relatar que conhecem pouco da política bilíngue, mas dão sugestões de ensino, indo até às escolas para orientar professores e pedagogos. Diante da afirmativa de que visitam o espaço escolar para orientações, o próximo capítulo tratará desse local, destacando sua prática escolar e as outras especificidades que foram encontradas em relação ao aluno surdo implantado.

### 5.3 CONHECENDO A ESCOLA ONDE TIAGO ESTUDA

Buscando compreender os impactos do implante coclear e da Libras para a infância de uma criança surda que frequenta uma escola de Ensino Fundamental com uma política inclusiva com proposta bilíngue, nós adentramos no espaço escolar onde Tiago estuda.

Na escola, buscamos, de forma mais específica, compreender algumas concepções dos profissionais que atuam com a criança implantada sobre o implante e o trabalho pedagógico desenvolvido com a criança, bem como conhecer os modos de organização da escola para atender às especificidades do aluno.

Nesse contexto, a escola se torna um ambiente onde há movimento de relações entre pessoas e se constitui como um local que propicia interações entre elas, tanto adultos como crianças. Ali, o aluno surdo implantado tem de conviver com



profissionais da equipe bilíngue, professores regentes, demais funcionários da escola e seus colegas surdos e ouvintes. Ali deve se apropriar do conhecimento sistematizado.

Para entender a presença de Tiago nesse espaço escolar, é necessário fazer uma breve trajetória histórica da política de educação especial no município de Vitória. Segundo Drago (2007), a política de inclusão se inicia em 1991, com o objetivo de criar medidas que trouxessem uma educação desejável diante da opinião pública, como a preparação e o ingresso de professores para atuar com alunos considerados público-alvo da educação especial e, também, a reforma e a construção de prédios atendendo às necessidades e especificidades desses alunos. Seguindo esse movimento, foram criadas as escolas ou unidades-polo com laboratórios pedagógicos, onde os alunos da educação especial eram encaminhados para atendimento especializado. Atualmente, o município trabalha com as salas de recursos multifuncionais, atendendo a uma orientação do Ministério da Educação (MEC), legitimada pela Política Nacional de Educação Especial (2008), Decreto nº 7.611, de 2011, que regulamenta o AEE e especifica o público-alvo da Educação Especial: intelectual, física, sensorial, múltipla e transtornos globais de desenvolvimento.

Na proposta de trabalho para alunos com “deficiência”, os surdos, como podemos ver, estão abrangidos nessa política de inclusão. Em 2008, o município propõe a implantação da política bilíngue, com medidas específicas a esse público, seguindo as deliberações do Decreto nº 5.626, de 2005. O documento de 2008 prevê que: “[...] uma política educacional que respeite a singularidade linguística desses alunos e as características específicas em relação às suas experiências, que se traduzem de forma visual e se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir da convivência entre pessoas com surdez”.

Nas entrevistas aos gestores responsáveis pela proposta bilíngue do município, ocorridas na Secretaria Municipal de Educação, no dia 26 de abril de 2013, as profissionais relataram que a escolha das escolas bilíngues procurou identificar as

que já tinham demanda de alunos surdos e onde já havia um trabalho sendo realizado com eles. Elas também comentaram que, antes de iniciar a implantação da política bilíngue, a Secretaria de Educação realizou reuniões para falar a respeito da política e dos profissionais que iriam fazer parte dela. Para essas reuniões, eram convidados o corpo docente da escola, o diretor e, também, o Conselho de Escola. Ao final da apresentação da proposta, era perguntado aos presentes se havia interesse em sediar a política bilíngue. Diante de uma resposta afirmativa, a Secretaria oficializava a política na escola.

Outro ponto esclarecido na entrevista com as gestoras diz respeito aos alunos surdos implantados que estão nas escolas bilíngues. Enfatizou-se que fica a critério da família matricular o filho em uma escola assim. Diante da confirmação da matrícula, o aluno segue a orientação dessa política, que tem como proposta utilizar a Libras como língua de instrução e também respeitar a experiência visual e linguística do aluno surdo no seu processo de ensino e aprendizagem. Não há nenhuma orientação específica para esses alunos implantados.

Assim, é de uma escola com política bilíngue que vamos tratar neste momento.

Para facilitar a visualização da organização das disciplinas oferecidas ao aluno surdo implantado, apresentamos um quadro com os horários das aulas durante a semana.

Quadro 5 - organização e distribuição das disciplinas durante a semana.

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Matemática	Português	Ciências	Educação Física	Educação Física
Matemática	Matemática	Português	Ciências	Matemática
Matemática	Matemática	Português	Ciências	Inglês
Artes (música)	Artes (música)	Inglês	Português	Português
Português	Educação Física	História e Geografia	História e Geografia	Português

O dia destinado à pesquisa de campo como foi citado anteriormente aconteceu nas terças-feiras, pois, nesse dia, a criança pesquisada frequentava a escola nos dois turnos: no matutino tinha a sua escolarização e, no vespertino, o AEE. Por se tratar de um dia específico, as disciplinas que pudemos acompanhar foram: português (ministrada na sala bilíngue com a professora bilíngue), Matemática e de Música (que aconteciam na sala de aula) e Educação Física (que dividia momentos em sala de aula e na quadra esportiva). Assim, participando de uma parte da vida escolar dessa criança, pudemos presenciar momentos importantes como fonte de dados para a pesquisa.

Nesses dias na escola, verificamos que o aluno passa por três momentos distintos: a escolarização na sala de aula, o intervalo do contraturno e o Atendimento Educacional Especializado. Nos movimentos internos que a escola proporciona ao aluno, observamos atitudes peculiares em relação à sua escolarização, cujos detalhes exporemos nas páginas a seguir.

Notamos que, para a inclusão de Tiago, a diretora da escola que assumiu essa função em 2010, por uma eleição democrática, promovida pela Secretaria de Educação, vem tomando algumas atitudes, como:

[...] dar o apoio possível, por exemplo, eles saem muito, às vezes para ir para a escola oral e auditiva, eles fazem trabalho diferenciado lá, então o que pode ser feito... o apoio, questão de 'Ah! Precisa de material'. Então Vamos comprar material, eu acho que é essa parte que eu posso fazer, correr atrás de algum material, correr atrás de profissionais, o que posso e tiver em mão eu tento fazer, porque eu acho que, se a gente cruzar os braços, é deixar para trás (DIRETORA da escola, 3-12-2012).

A fala da diretora da escola mostra a preocupação em oferecer condições de recursos humanos e didáticos aos profissionais bilíngues e aos alunos surdos da escola, com o objetivo de potencializar essa política e também contribuir com o processo escolar desses alunos.

Considerando o lugar ocupado pela diretora, por seus colegas de sala e pela pedagoga, suas visões são importantes. Vejamos como a diretora olha para Tiago:

Eu acho que não deve ser diferente. Assim, na diferença, aqui dentro da escola, na sala a gente está conseguindo mudar aos poucos, mas eu acho que tem que mudar muito para ele (Tiago) ter o espaço na escola. Uma possibilidade a mais de poder estar chegando a uma igualdade, mas não sei bem direito o que é, mas eu acho que é um diferencial (DIRETORA da escola, 3-12-2012).

A diretora fala de uma diferença que não consegue explicar bem, mas sabe que existe um diferencial entre Tiago e seus colegas surdos.

Esse olhar sobre a criança não segue com o da pedagoga do turno matutino, pois esta não percebe essa diferença em Tiago por conta de seu implante.

[...] grosseiramente eu acredito que tenha, mas eu não posso falar, porque eu nunca estudei nada sobre essas questões. Eu acredito que o aluno implantado possa escutar algum barulho, alguma coisa, um pouco mais, mas não sei se estou falando besteira. Mas o Tiago não me dá uma resposta auditiva (PEDAGOGA do matutino, 3-12-2012).

As falas da diretora e da pedagoga diferem em relação ao aluno surdo implantado. Um aspecto que precisa ser levado em consideração é a fala da pedagoga, a qual demonstrava desconhecimento do implante. Na sua visão, o Tiago não tem resposta auditiva, estando bem inserido na política bilíngue da escola. A fala dessa profissional vem ilustrar a pesquisa de Brazorotto (2008), que analisa o desempenho acadêmico de crianças que passaram por implante coclear. Na conclusão do seu estudo, ele aponta “[...] que os professores das crianças usuárias de implante coclear demonstram pouco conhecimento acerca do implante”. A fala da pesquisadora mostra essa falta de informação.

Contudo, a pedagoga dá sua opinião sobre essa política na sua escola:

Olha, a política bilíngue, para mim, é inserir nos alunos, principalmente nos surdos, a linguagem deles que é, realmente, a linguagem dos sinais, mas, além disso, é fazer com que toda a escola se insira nesse processo, uma coisa que a gente está muito longe. Como falei, no universo de 420 alunos, apenas um, este ano nós começamos com algumas aulas de vinte minutinhos, com um professor de Libras dando aula para os alunos de segundo ano a quarta série, mas foi um início muito curto, então, para mim, tanto os alunos normais, que escutam, quanto o aluno surdo necessitam conhecer essa linguagem dele (PEDAGOGA do matutino, 3-12-2012).

A pedagoga relata os desafios da política bilíngue na escola em relação a Libras e a sua utilização no espaço escolar, pois, como já mencionado, só há um aluno surdo no turno matutino. Essa situação, para a profissional, compromete a interação do Tiago e também dificulta a difusão da língua, pois as oficinas de Libras não são suficientes para uma língua praticada no ambiente escolar.

Nesse contexto, é importante destacar que nem todos os profissionais da escola foram informados que Tiago havia recebido um implante. Segundo relato da professora de Educação Física:

[...] ultimamente eu tenho escutado as crianças, eu mesma não sabia desta diferença, agora que estou sabendo, com você que está me falando. Eu não sabia que era implantado, ouvi algumas colegas de sua sala falando que ele ouve pouco, aí eu perguntei se ele ouve um pouquinho e ele me mostrou um ouvido. Aí isto me animou um pouco mais, já que eu não sei Libras direito, eu posso falar com ele que ele vai conseguir ouvir, mas eu ainda não percebi nenhuma resposta dele neste implante e para mim ele não ouve (PROFESSORA de Educação Física, 5-11-2012).

Considerando que a Política da Seme não faz distinção entre crianças surdas e implantadas, os profissionais da equipe bilíngue do turno matutino orientam o trabalho educativo para o aluno, sem considerar essa especificidade. Como não há nenhuma orientação específica aos professores, eles também conduzem a relação com a criança sem considerar o implante, como veremos adiante.

Diante do desafio de ter a Libras mais difundida na escola, as oficinas de Libras se tornam uma opção, mesmo que não atendam ao anseio de que se torne uma língua mais empregada. Na escola em questão, as oficinas acontecem nos turnos: matutino e vespertino, e a responsabilidade de ministrar essa aula é do instrutor surdo, tem duração de 20 minutos. Para Gurgel e Santos (2010, p. 56), “[...] o que se observa neste espaço, frente ao trabalho do instrutor surdo, são questões relacionadas à identidade e aos aspectos culturais – conhecimentos próprios dessa comunidade – e uma rica interação”. Essas oficinas se transformam em momentos que vão além de ensinar a língua de sinais e se configuram em um espaço para conhecer mais sobre a surdez e sobre as suas especificidades.

Na escola pesquisada, a professora bilíngue do vespertino informa que as oficinas estão ocorrendo:

Na aula de Matemática, que geralmente eles não gostam se disponibilizar aulas, já conseguimos juntamente com o professor desta disciplina dar espaço para o curso. A professora de português queria que a gente desse aula de Libras e que fosse durante a aula dela. Eu acho que é a forma como se conduz com o profissional e age com os outros, para conseguir esta troca (PROFESSORA bilíngue do vespertino, 5-11-2012).

De forma um pouco diferente do estudo de Gurgel e Santos (2010), para a professora bilíngue do turno vespertino, essas oficinas são momentos em que os instrutores usam para marcar território e para se fazerem mais presentes na escola. Segundo a profissional, eles mostram tudo o que estão fazendo para as pessoas que trabalham na escola perceberem a importância da política bilíngue e não haver diminuição de valor. Ela reforça que se trata de marcar espaço e procurar acompanhar o movimento da escola. A profissional também fala de suas atitudes frente à escola neste depoimento.

Eu tenho acompanhamento com a pedagoga, sempre estamos juntas. Nós temos uma pedagoga, das quintas séries, muito boa, então a gente está sempre juntas. Se vai ter uma atividade ou vai fazer outra coisa, eu sempre estou na cola dela, sempre dou uma passada na sala dela, para saber de alguma coisa ou atividade, e também sempre pergunto: 'Hoje vai ter novidade?'. Faço isso para a gente ficar bastante inserido na escola.

Na escola, tudo que eu preciso eu tenho. Eu tenho uma carta branca com a escola. Quando eu preciso de espaço, a diretora é bastante acessível e também os outros que passaram pela direção desta escola no período que estou trabalhando. Qualquer coisa que precisar [...] Hoje mesmo veio na escola um representante de material pedagógico, a diretora viu que tinha material em Libras, ela mesma foi olhando, escolhendo e comprando o material para a gente, então percebo que estamos demarcando território passo a passo, estamos vivendo, fazemos parte de tudo que está aqui. Foi discutido o PPP<sup>11</sup> da escola, foi falado da educação bilíngue, então não vejo entrave nesta escola. É um reconhecimento que parte da equipe bilíngue, somos o que fazemos, é ser visto pela escola, eu já estou muito tempo

---

<sup>11</sup> PPP - Projeto Político- Pedagógico é um documento que a escola elabora de forma participativa com os profissionais desse espaço, que visa a organizar o processo sistêmico e estratégico da instituição para a mediação da aprendizagem de seus alunos e na organização de espaço.

nesta escola, eu já era professora das séries iniciais, aí vim trabalhar com a equipe bilíngue de tarde. No geral, eu não sinto dificuldade nesta escola (PROFESSORA bilíngue do vespertino, 5-11-2012).

A fala da professora bilíngue mostra um esforço pelo trabalho coletivo, um espaço de negociação onde a escola deixa entrar os alunos surdos e, em contrapartida, os profissionais bilíngues têm que fazer a “ponte” com esses alunos no espaço escolar, em relação ao processo de ensino e aprendizagem e também viabilizar e instituir a política.

A educação bilíngue convida os profissionais da área para ocupar um espaço instituído pela própria Secretaria de Educação. Exige desses profissionais estratégias de sobrevivência e de influência, pois deles é esperado o êxito da proposta. Diante dessa missão de fazer uma educação de qualidade para o aluno surdo, segundo Vieira-Machado (2012, p.107), cabe aos profissionais a incumbência de “[...] se colocarem nesse lugar técnico e ético”, considerando a possibilidade de acesso do surdo ao saber sistematizado.

A escola vem promovendo sua organização em relação ao processo escolar de Tiago e, mesmo atravessando desafios pedagógicos e técnicos, ela vem praticando ações que visam ao seu aprendizado. Diante da condição de a criança ser implantada, evidencia-se certo desconhecimento por parte de alguns profissionais, que se pautam apenas na afirmação de que a “[...] política bilíngue atende seus anseios linguísticos”. Contudo, esse espaço precisa ser conhecido melhor perante os desafios já apontados.

### **5.3.1 Turno matutino: a escolarização de Tiago**

No turno matutino, momento em que ocorre a escolarização de Tiago, foi fundamental conhecer alguns profissionais, como as professoras de Matemática, de Música, de Educação Física, os profissionais da coordenação e também os

profissionais bilíngues e suas experiências com o aluno surdo implantado. Por meio desses profissionais, pudemos perceber que a escola vem se esforçando para atender às especificidades da criança surda com implante coclear.

Acompanhar e observar de que forma Tiago se envolve com o local e como interage nesse espaço, que é constituído de crianças e de adultos, trouxe um olhar diferenciado. Permitiu analisar a sua forma de diálogo com as pessoas que estão à sua volta bem como a maneira como se envolve com as situações de ensino e aprendizagem.

#### 5.3.1.1 Sala de aula regular

Na época da pesquisa, Tiago frequentava a quarta série do Ensino Fundamental e havia 22 alunos matriculados na sua turma. A organização dessa turma contou com um critério diferenciado. A escola avaliou e decidiu montar uma turma para alunos que estavam defasados ou que apresentavam dificuldade em sua aprendizagem. A pedagoga da escola relatou que isso foi uma organização interna e que não tinha registro dessa proposta. O aluno surdo implantado estava nesse remanejamento, segundo a professora de Matemática, devido à dificuldade apresentada em acompanhar a outra turma. Ela também acreditava que, por se tratar de uma sala que visa a um trabalho mais intensificado pelo número reduzido de alunos, Tiago seria mais bem atendido.

Entendemos que esse procedimento tomado pela escola visava a criar melhores condições de condução nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Entretanto, podemos questionar as reais contribuições que essa medida traz para o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos.

A postura da escola nos remete à ideia de uma organização de sala de aula que idealiza um espaço homogêneo, uma ação que propõe “padronização” de alunos que acredita que estejam com níveis de desenvolvimento cognitivo em comum. Remete, ainda, a uma não consideração do pluralismo e da multiplicidade desse



espaço. Indica desconhecimento de uma educação que deve considerar a diversidade e a diferença de cada educando, desenvolvendo ações voltadas para atender as especificidades de cada um. Capellini (2011, p.129) declara.

[...] muitos professores podem não estar preparados para enfrentar a diversidade na sala de aula, pois nossa formação foi voltada para o aluno 'ideal'. As escolas não são estruturadas para atender à diversidade, pois, historicamente, ensina a 'alguns' e de uma forma única.

Capellini (2011) comenta que, para reverter essa realidade do despreparo das escolas em lidar com uma realidade de diversidade em sala de aula, é necessário que as instituições de ensino se esforcem para uma maior articulação com as políticas sociais e econômicas que fundamentam uma educação para todos, com práticas que respondam e atendam verdadeiramente à diversidade que a sala de contém.

A escola também propunha outras formas de organização de sala de aula. As duas professoras que atuavam na sala de Tiago tinham a seguinte combinação: aulas de Matemática e História eram de responsabilidade de uma professora; Português e Ciências de outra professora. Essa organização fazia com que essas profissionais trabalhassem nas duas turmas de quarta série, o que fomentava comparações das duas turmas.

Essa turma era agitada e os professores sempre alertavam aos alunos que a escola estava dando oportunidades com uma sala de poucos alunos e que nem todos estavam dando o valor merecido; ressaltavam ainda que as outras turmas estavam mais adiantadas do que eles. Essa situação gerava uma cobrança maior em relação a essa turma.

Diante dessa situação, Tiago se mostrava alheio a essas condições, pois tinha acesso limitado a informações, mas, em alguns momentos, sinalizava quando a sala estava bagunçada e com muita conversa paralela.

Essa reclamação de Tiago a respeito da bagunça na sua sala pode ser devido ao implante coclear e também ao uso de aparelho auditivo. Talvez seja por isso que ele o desliga \_ uma queixa constante de sua mãe, que orientava aos profissionais bilíngues para verificarem seu aparelho.

Esse recurso tecnológico tem a função, segundo Santana (2007), de discriminação auditiva<sup>12</sup> de “sons e de fala”, mas não se pode esperar o mesmo resultado para todos, pois algumas crianças podem ter um ganho de audição melhor do que outras. Quanto à contribuição desse procedimento nas aulas, como possibilidade de uma audição que favoreça a aprendizagem, Brazorotto (2008, p. 52) destaca:

Os estudos na área do desempenho escolar em crianças implantadas ainda são iniciais e embora ressaltamos benefícios do implante coclear para as crianças com deficiência auditiva, destaca-se a necessidade, por exemplo, de se realizarem estudos de campos para verificar as condições do ambiente de escuta e atendimento educacional das crianças implantadas em sala de aula.

Como podemos ver, o implante coclear precisa ser mais estudado no âmbito escolar, pois esse recurso tecnológico tem como objetivo o estabelecimento da audição, mas pode não dar uma resposta favorável para todas as crianças. Um exemplo disso pode ser observado durante a aula de Educação Física: os alunos iam para a quadra, mas, antes, a professora entregou um bilhete sobre a reunião de pais. Tiago nos perguntou o que estava escrito, então interpretamos o bilhete e ele saiu satisfeito. Esse evento do bilhete tratava-se de uma comunicação, mas Tiago não entendeu, apesar de a professora já ter explicado, de forma oral. A falta de uma resposta auditiva faz com que o aluno surdo precise da Libras como forma linguística que atenda `as suas necessidades cognitivas e sociais. Outro aspecto encontrado no episódio foi a ausência do intérprete, o que, como podemos ver, compromete seu processo escolar. Como falar que a escola é bilíngue sem esse

---

<sup>12</sup> Diante da dificuldade que Tiago apresentava com os sons mais altos na sala de aula, ele tem um histórico de atendimentos específicos para a adaptação a esse aparelho.

profissional de forma constante nas propostas pedagógicas? A professora de Matemática também menciona essa ausência:

Eu tenho dificuldade em trabalhar com aluno surdo implantado, principalmente na hora da interpretação, da resolução de problemas em sala de aula, é aí onde eu peço ajuda à professora bilíngue, que vem na sala de aula e faz o papel do intérprete (PROFESSORA de matemática, 5-11-2012).

Segundo as professoras de Matemática, de Música e de Educação Física, esse profissional faz falta na sala de aula. A diretora revelou que precisa melhorar alguns pontos da educação de bilíngue na sua escola, principalmente no que diz respeito aos profissionais. Para ela, a Secretaria de Educação tem muitas escolas bilíngues com um número insuficiente de profissionais, os quais deveriam ser efetivados e mais bem remunerados. Ela reforça: “Eu acho que é a questão de melhorar a política pública para que a gente tenha um quadro efetivo na educação”.

A presença do intérprete em sala de aula é uma determinação do Decreto nº 5.626/2005, que trata, no seu capítulo V, do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa. Essa deliberação prevê que as pessoas surdas tenham “[...] acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior”. Esse capítulo define as medidas que asseguram aos surdos ou àqueles com deficiência auditiva, nos termos das leis que tratam sobre sua inclusão, o acesso à comunicação, à informação e à educação nas instituições.

Entre outras formas de orientação, o mesmo capítulo prevê, no art. 3º, que as escolas tenham tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Em estudo que trata da formação desse profissional integrante do contexto escolar, Xavier (2012) afirma que a sua presença vem crescendo nas escolas, mas há preocupação em relação à formação desses profissionais.

Um perigo que encontramos com isso é a formação aligeirada que compromete o trabalho do intérprete, principalmente no que tange a sua fluência em Libras. Algumas Secretarias de Educação, preocupadas em

resolver o problema da inclusão do surdo, mas sem possibilidades imediatas de fazê-lo de pronto, resumem a inclusão desse aluno à contratação de intérpretes de Libras para cada sala ou espaço onde houver aluno surdo, sem, no entanto, apresentar uma política definida do trabalho desse profissional, uma discussão ética e produtiva ou até mesmo um projeto pedagógico e político de inserção do intérprete de Libras no espaço escolar. Nesse contexto, observamos a contratação de intérpretes, pessoas com apenas os cursos de Libras básico, de 120 horas, e sem nenhuma reflexão sobre as especificidades de sua atuação no espaço educacional (XAVIER, 2012, p. 34).

Como vimos, existe uma escassez de intérpretes escolares e, diante dessa realidade, a Secretaria de Educação tem que se preocupar em contratar profissionais que estejam aptos a exercer essa função. Contribuirá. Mas sabemos que os alunos estão nas escolas e que precisam desse profissional que, segundo Xavier (2012, p. 113), dialogue “[...] com as questões da tradução, mas que também não negligencie o caráter mediador que a esfera educacional impõe. É ter um profissional que atua na escolarização do aluno surdo, potencializando seu processo de aprendizagem”. Diante dessa citação, vimos a importância desse profissional no processo escolar do aluno surdo na escola comum. Mesmo com a falta deste, de acordo com o relato da professora de Matemática, a escola faz tudo o que pode para ajudar Tiago. Ela acredita que a escola está muito acessível a ele, como também pensa a sua mãe. Ela cita que a escola precisa adaptar os horários dele em relação ao atendimento educacional e clínicos. Como sabemos, a criança tem um itinerário extenso com fonoaudiólogos, além de atividades escolares.

Outro ponto que precisa ser discutido são as aulas de Inglês de Tiago, mesmo que não tenham sido presenciadas por esta pesquisadora, já que, no dia destinado ao estudo de campo, essa disciplina não era ofertada. A professora bilíngue esclareceu que a Secretaria de Educação orientou que Tiago não iria participar das aulas de Inglês, mas iria para sala bilíngue ter aula de Libras com o instrutor surdo. Porém a escola recebeu a visita de uma das gestoras da Educação Especial da Secretaria, que informou que a criança teria que participar da aula, pois fazia parte do currículo escolar do aluno. Segundo a professora bilíngue, o intérprete esclareceu para a gestora que ele não iria para a sala de aula interpretar porque era intérprete de Língua Portuguesa.

Como esse impasse permaneceu, a professora bilíngue tentou ajudá-lo: “Eu fico com muita pena dele. Tiago ficava na sala de aula dependendo do intérprete, pois ele é dependente desse profissional”. A professora relatou que procurou a professora de Inglês para resolver a situação. Ela falou: “Quando eu podia, ficava com ele em sala de aula, mas, ao mesmo tempo tinha que atender sua colega surda do contraturno que também precisava de atendimento no AEE, já que ela não tinha intérprete na sala de aula à tarde”.

Então a equipe pedagógica e a professora de sala de aula colocaram a aluna surda que tem resíduo auditivo nas aulas com uma “intérprete de apoio”, já que ela se destacava nessa disciplina e a professora regular queria aproveitar esse conhecimento. Sua colega entrou nessa aula e começou a trabalhar com Tiago na aula de Inglês e, com seu auxílio nas aulas, a criança pegou o ritmo e também começou a se destacar. Essa dinâmica, segundo a professora bilíngue, acontecia da seguinte forma: *“A professora de Inglês explicava o conteúdo à aluna surda, ela ouvia um pouco e conseguia fazer a leitura labial, para depois explicar para Tiago em Libras. Mas, quando a aluna não entendia a explicação, a professora de inglês e ela me procuravam para ajudar e fazíamos da seguinte forma: a professora de Inglês explicava para mim e eu explicava para a aluna surda em Libras e, quando ela entendia, voltava para a sala de aula para explicar para Tiago”* (Diário de campo, dia 6 de maio de 2013).

Para a professora bilíngue, foi tranquilo para Tiago aprender o conteúdo ensinado nas aulas de Inglês, pois sua colega ensinava muito bem. A profissional também frisou que foi a partir do ano anterior que ele começou a participar dessa aula. Sendo assim, ele começou a frequentar as aulas de inglês a partir do mês de maio de 2013.

Vimos que a escola buscou solucionar esta situação da falta de interpretação na aula de Inglês de forma paliativa. Mesmo com resultado positivo, sabemos que não estamos falando de um ensino “ideal”, principalmente porque, nessa escola, tinha

um profissional direcionado para essa função. Diante desse fato, como a Seme pode reverter este caso de um profissional que tem o papel de interpretar as aulas, mas se nega a cumprir essa tarefa? Vimos, assim, a precariedade do ensino para o aluno surdo, para que ele possa, de fato, usufruir do que dispõe a legislação sobre intérprete, para não prejudicar seu aprendizado.

Esse fato acima faz problematizar sobre na finalidade da escola. Como sabemos, esse espaço tem a função de transmitir o saber sistematizado para o aluno, e os sistemas de ensino têm o dever de propiciar as condições para que essa função se efetive. Para Saviani (2003, p. 14), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não saber fragmentado; a cultura erudita e não popular”. Entretanto, Tiago não tem tido acesso a esse conhecimento por conta da barreira da língua, ainda que a legislação determine que as condições de acessibilidade sejam implantadas.

Para Tiago, a sala bilíngue acaba se tornando uma sala de aula também. É importante esclarecer que assim foi nomeada pois se refere ao aluno surdo e foi criada para atender à política bilíngue do município. Esse espaço é reconhecido pela escola, pelos profissionais e os alunos dali se referem à sala como sala dos surdos.

Nas aulas de Português, Tiago também é encaminhado para esse espaço pela professora bilíngue que tem a responsabilidade de ministrar essa disciplina. A professora diz: “Eu vou à sala, pego ele e, antecipadamente, faço o planejamento com a professora de Português e o trago para a sala bilíngue”. Para ela, é melhor, porque o aluno surdo é visual, tudo chama a atenção dele e é normal esse comportamento, já que a visão do surdo é mais aguçada que a do aluno ouvinte. Durante algumas aulas de Matemática, o mesmo ocorre.

Portanto, vemos que a sala de aula de Tiago se configura em dois espaços, a sala de aula regular e a sala bilíngue. São locais distintos, mas que, para a criança, se tornam conectados para sua escolarização, pois, quando uma sala não está dando conta, ele procura a outra, ou seja, são espaços que se cruzam no seu processo

escolar. A seguir, vamos trazer informações e análises mais detalhadas sobre a forma como as interações e o processo de ensino e aprendizagem ocorriam em relação a Tiago.

### 5.3.1.2 Aula de Matemática

A professora atuava ensinando Matemática nessa escola há oito anos, mas, ao todo, ela leciona há mais de 30 anos. Sua formação é em Letras e é pós-graduada em Psicopedagogia. Segundo ela, não fez nenhum curso na área da educação de surdos e seu ensino com Tiago é por experiência profissional e boa vontade, pois já teve várias experiências com esses alunos.

A professora relatou como se comunicava com Tiago: “Eu normalmente falo devagar para ele ou gesticulo”. Essa postura foi observada durante a pesquisa em sala, uma vez que, quando o aluno surdo solicitava ajuda dessa profissional, ela o ajudava mostrando o exemplo no quadro e utilizava a fala e a mímica quando ia à carteira da criança. A profissional contou que queria ser compreendida pelo aluno e é por isso que procura ter uma atitude dinâmica, indo à sua carteira para observar se Tiago cumpre as tarefas propostas.

O uso de gestos, mímicas e oralidade para se fazer entender por Tiago marcou a interação entre a professora e a criança, mesmo que, em alguns momentos, ele não compreendesse a mensagem. Ele ficava inquieto e cutucava a colega que se sentava à sua frente quando não entendia a explicação. Nesses momentos, a menina ajudava no exercício, utilizando um pouco de Libras para ensinar os conteúdos. Constatamos que, apesar do implante, Tiago tem muita dificuldade para compreender o que é dito pela professora, mesmo que ela fale devagar e se apoie também em gestos.

Essa dificuldade de interação foi confirmada pela professora de Matemática, que tinha dificuldade em trabalhar com aluno surdo implantado. Por isso, ela contava sempre com a professora bilíngue nas horas de atividades de interpretação e também de apresentação de conteúdos novos. Para ela, Tiago é um menino muito inteligente, mas o trabalho pedagógico precisa ocorrer junto com a equipe bilíngue: “Já faz uns dois anos que estou trabalhando com ele e, nestes anos, tivemos ajuda do intérprete por um período curto, o que foi bom para ele [aluno surdo].”

A professora de Matemática precisou se ausentar por problemas relacionados com a saúde na sua família e sua substituta informou que, nesse período em que estava no lugar da professora de Matemática na sala de aula de Tiago, percebeu que ele é muito dependente da professora bilíngue para fazer suas atividades. A profissional relatou que, durante sua aula, a professora bilíngue explica para o aluno como fazer a atividade, ele balança a cabeça afirmativamente, mas, quando ela sai da sala, ele se dispersa e começa a mexer com os colegas.

Um fato que pudemos presenciar foi a ausência de um trabalho mais efetivo dos profissionais bilíngues em sala, gerando essa incompletude de suas atividades.

A dificuldade de acompanhar na íntegra os assuntos abordados em sala de aula é muito séria para a vida escolar dessa criança, pois Tiago não conseguia acompanhar os momentos e o ritmo das atividades nesse espaço. As suas estratégias para conviver com as pessoas e realizações das tarefas nesse local eram muitas, pois ele precisava dar conta das demandas como aluno e colega. O episódio a seguir ilustra um pouco dessas demandas:

*“Quando chega a hora do recreio, os alunos começam a sair, e a professora falou que só vai sair para o recreio quem fizer o dever e que irá a cada cadeira para verificar. O aluno não entende o movimento do retorno dos colegas, pois também estava na direção da porta. Com esse retorno, me interroga com o olhar para saber o que estava acontecendo, então sinalizo que a professora quer ver o dever pronto. Ele abaixa a cabeça como se estivesse falando ‘Me dei mal’, pega o caderno e começa a fazer naquela hora o exercício. Quando termina, chama a professora*



*assim: ‘/aaaaaaa porfe/’, e ela desconsidera porque não identifica esse som. Quando ele percebe que ela não entendeu, levanta-se da cadeira e a procura para mostrar a atividade, aí ela faz um gesto de ‘positivo’, ele olha para mim e sorri de alívio. A professora se direciona para mim e fala: “Ele é esperto e já percebi que, se não cobrar a atividade, ele não faz, mas também já compreendi que ele tem um conhecimento bom em Matemática, mas precisa de um empurrãozinho” (Diário de campo, 23 de novembro de 2012).*

Analisando a situação de Tiago, observamos uma criança que precisa resistir nesse espaço e, para isso, cria estratégias de sobrevivência na relação com sua professora e com seus colegas, já que a escola e as pessoas cobram resultados. Ele busca dar respostas do seu jeito com afirmativas falsas, deveres incompletos e diálogos variados.

Também houve episódios interessantes na sua interação com os colegas de sala de aula, marcados pela tentativa de oralizar. Pudemos presenciar Tiago em um episódio buscando a oralidade para interagir com um colega, diante de uma frase que ele conseguiu compreender. O enunciado produzido pelo colega teve sentido para a criança:

*“O aluno surdo está sentado ao lado do seu colega, retoma a conversa utilizando gestos e língua oral, mas são poucas palavras que consegue pronunciar com clareza. Seu colega também dialoga com ele utilizando gestos e a fala. Os dois pareciam estar se divertindo, até que o colega falou: ‘Filho da puta’. Ele conseguiu ouvir e fazer leitura labial. Então, olhou para mim e fez sinal de que o colega falou palavrão. Tiago repetiu a frase através da oralidade e gestos: “Você falou ‘filho puta’, ouvi’, para o seu colega, na intenção de confirmar o que ele entendeu. Depois desse episódio, tirou sua cadeira de perto do seu colega, sentou sozinho e olhou para mim indignado. Perguntei para ele o que significava a frase, ele sorriu e colocou a mão na boca” (Diário de campo, 16 de outubro de 2012).*

Houve um diálogo em que as partes envolvidas compreenderam o sentido do que era verbalizado e responderam a isso, portanto, constituiu-se em um momento de diálogo ativo. Na interação verbal estabelecida com o outro, a compreensão do enunciado<sup>13</sup> “filho da puta”, provocou em Tiago espanto e indignação, produzindo como resposta “Você falou filho da puta, ouvi”. Além de oralizar, Tiago afastou-se do colega. Não é possível saber se Tiago conhecia o significado da expressão enunciada pelo colega, entretanto sabia que era algo que não era esperado que se falasse, pelos menos na sala de aula. Ao ser interrogado pela pesquisadora sobre o significado da expressão, ele não diz, mas faz o gesto de colocar a mão na boca e sorri, o que indica um entendimento sobre essa expressão. Não é possível saber se a criança ouviu ou fez a leitura labial ou as duas ao mesmo tempo, mas, de qualquer forma, a interação foi perpassada pela língua portuguesa.

Tiago também interagiu com os colegas por meio de gestos, embora nem sempre houvesse compreensão, como no episódio a seguir:

*“Em outra ocasião, também pude presenciar Tiago interagindo com sua colega. Ele fez língua para ela, que recorreu à professora avisando que ele tinha feito língua para ela, e a professora respondeu para a menina: ‘Cuide de sua vida, menina’. Ela olhou para ele com cara de brava e fez gestos que ele não entendeu, então ele olhou para mim e fez os gestos que ela havia feito, como se dissesse: ‘Não entendi nada’, e começou a rir da situação. Diante da não compreensão do que sua colega queria dizer, ele ignorou sua indignação” (Diário de campo, 30 de outubro de 2012).*

Em alguns momentos, as interações com seus colegas de sala superavam a dificuldade de um diálogo compreensivo. Nessas ocasiões, a brincadeira tinha um papel relevante, como aconteceu no episódio a seguir abaixo.

---

<sup>13</sup> A compreensão do enunciado também pode remeter à língua de sinais como ferramenta das manifestações das vozes dos usuários dessa língua, refletindo, principalmente, os sentidos e os valores na relação do sujeito surdo com o “outro”, propiciando, nesse sujeito, sua produção linguística e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento social e cognitivo como um procedimento deliberado pela cultura na qual essa pessoa está inserida.

*“A professora precisou sair da sala. Tiago começou a brincar de figurinha com dois colegas e a brincadeira estava divertida. Ele utilizava gestos, sinais e também pronunciava algumas palavras, mas com pouco entendimento. Naquele momento, o desejo da brincadeira prevalecia. Então, a professora retornou para a sala e os viu brincando. Chamou a atenção deles e tomou as figurinhas. Esse momento foi o primeiro em que o vi brincando com seus colegas de sala (Diário de campo, 23 de outubro de 2012).*

Vimos a brincadeira potencializando momentos de interação e comunicação entre Tiago e seus colegas, agora meninos, já que suas referências de amizades costumam ser as meninas. Segundo Vygotsky (2007), na brincadeira, a criança é livre para criar seus próprios atos. E foi o que aconteceu: o envolvimento com o jogo e suas regras o fizeram esquecer que estava em sala de aula e que tinha dever no quadro; naquele momento, a única regra era a regra do jogo. A dificuldade de comunicação com os colegas foi superada e as crianças se divertiam brincando, mas logo a professora retornou da coordenação e a brincadeira acabou.

Vimos, na aula de Matemática, que a criança tem a presença da professora bilíngue em alguns momentos, o que o não é suficiente. Para Tiago ter acesso às informações dessas aulas, são necessários momentos individualizados na sala bilíngue. Também vimos as suas interações com seus colegas e com a professora. Gestos e oralidade perpassam essas comunicações, embora nem sempre sejam compreendidos pelos intervalos.

### 5.3.1.3 Aula de Música

A professora de Artes, na Arte Musical, trabalha nessa função há 11 anos e é o seu primeiro ano nessa escola. Sua formação é Licenciatura em Música e fez pós-graduação em Arte e Educação. Já fez curso na área da educação de surdos: o

curso básico de Libras, no Centro de Referência para a Pessoa com Deficiência (CRPD) <sup>14</sup>.

Nesse pouco tempo com o Tiago, a professora percebeu que ele tem capacidade de aprender música, porém só fica preocupada que ele “[...] não ouve, ele só sente a vibração, ele não sente aquele gosto musical, mas, ele aprende, ele aprende o ritmo, não a melodia”. Segundo a professora, seu envolvimento na aula é bom, mas quando está com preguiça, é muito difícil. Só é tranquilo quando é a parte rítmica, que é quando ele se interessa. Assim, ao que tudo indica, o implante não estava possibilitando a Tiago apreciar a música e ter uma participação mais ativa nas aulas.

Sobre as aulas de Música, Tiago afirmava, em Libras, que “[...] não gostava, porque era surdo e não ouvia as músicas”, mesmo assim ia para a sala de aula, sem reclamar e sem a presença do intérprete. constatamos que o próprio Tiago se denomina como surdo e, assim, enuncia não ouvir música. Diante disso, não se interessa por essa aula.

Em um episódio da aula de Música, com um trabalho explorando a letra de uma música, Tiago se comportou da seguinte forma:

*“Enquanto seus colegas estavam conhecendo o contexto fazendo uma leitura crítica da música, Tiago ficava batendo palmas, alheio à aula que estava sendo ministrada. Já cansado das palmas e com a professora pedindo para ele parar, ele pega a cola e passa em sua mão e fica assoprando para secar. Essa atividade de colar a mão estava tão interessante, que sempre me buscava para mostrar sua mão colada. Seu entusiasmo com a cola também despertou o interesse de suas colegas, que fizeram o mesmo. A aula continuava e a professora chamou a atenção. Eles pararam com a*

---

<sup>14</sup> CRPD-. O programa é uma ação do Governo Estadual do Espírito Santo, lançado em 2005, e hoje mantido pela Prefeitura de Vitória.

*brincadeira, suas colegas se direcionam para aula e ele começou a desenhar no seu caderno” (Diário de campo, 28 de agosto de 2012).*

Essa aula teve pouca significação para a criança, pois se resumia a palmas, colar as mãos e desenhar.

É importante acreditar em processos e pessoas quando se fala de uma educação bilíngue, em como lidar com a fala da criança sobre a aula de Música e a sua postura durante esses momentos. De que forma se pode potencializar essa aula para torná-la significativa? Durante a pesquisa, observamos a dedicação da professora para se fazer entendida, pois dirigia-se sempre ao aluno surdo para ajudá-lo nas atividades. Nessas aulas, o intérprete nunca estava presente. Com um curso básico de Libras, a professora se relacionava “[...] com o aluno do jeito que podia”.

Na aula de Música do dia 12 de setembro de 2012, a mesma postura de desinteresse pela disciplina se repete. Tiago chega à sala agitado, disperso e brincando com uma colega de fazer unha postiça com durex colorido. Mostrava-nos o seu feito, mas a professora de Música observava e chamava a atenção dele, porém, logo em seguida, ele se voltava para sua unha. Durante essa aula, a professora até que tentava se comunicar com o aluno em Libras, mas ela mesma disse não ter conhecimento aprofundado na língua de sinais. Pudemos constatar o porquê da falta de interesse do aluno e do seu comportamento agitado nessa disciplina. Mesmo com o esforço da professora e também do aluno no envolvimento com a disciplina, essas atitudes não foram suficientes. Os dois vêm criando de soluções para conviver nesse espaço.

A professora de Música trouxe a questão do currículo da disciplina na entrevista:

O conteúdo que a gente tem, que a Seme encaminha, não é muito direcionado ao aluno surdo, então tive certa dificuldade nesta questão, mas, mesmo assim, dentro do conteúdo que me passaram, eu tentei que ele se integrasse mais, eu tentei incluí-lo nas minhas aulas (PROFESSORA de Música, 3-12-2012).

A fala da professora nos traz importante contribuição para analisar conteúdos ensinados que não atendiam às expectativas de Tiago: de que forma pensar em um currículo da disciplina de Música para crianças surdas? O que fazer para essa aula tornar-se mais significativa? Como podemos pensar em um currículo que se adapte a todos os alunos, mas respeitando a individualidade para que a criança surda implantada se sinta contemplada? De acordo com Klein (2009, p. 156):

O currículo é redesenhado, alterando as funções da escola. Se a modernidade exigiu um currículo que esquadrihava o tempo e o espaço para dar conta, entre outras coisas, de construir uma sociedade industrial capitalista, parece que estamos passando atualmente para outro momento. Trata-se de construir um currículo que possa ser flexível e adaptável às diferenças dos sujeitos.

Contudo, os conteúdos estão postos para a professora de Música e cabe a ela fazer a adaptação curricular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que define e regulariza o sistema de educação brasileiro, nº 9.394, de 1996, no art. 59, orienta que os sistemas de ensino “[...] assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Mas a professora tinha dificuldade em fazer essa adaptação no caso de Tiago.

Ela falou que tinha o desejo de fazer uma cantata de Natal e queria que Tiago participasse por meio da Libras, mas a professora bilíngue achou difícil a interpretação das músicas escolhidas. Diante disso, professora de Música pronunciou: “Já que eu não tive ajuda de nenhum profissional bilíngue na minha aula o ano todo, eu queria apenas esta ajuda”. Então, ela começou a treinar a cantata com os outros alunos e Tiago ficou à margem dessa atividade. De novo fala: “Como eu posso cobrar dele que ele fique me olhando, ele não entende o que está se passando. Eu fico triste, mas eu não tenho conhecimento em Libras o suficiente para interpretar para ele”.

Durante a pesquisa de campo, a professora foi questionada sobre o implante coclear a que Tiago se submeteu. Ela considerava que o implante não tem colaborado no

processo de aquisição na aula de Música. Disse ainda: “Por não ter me aprofundado nisto [no implante do aluno], trabalho com ele como se não fosse implantado”. Para a professora, ele não responde à audição. Ela também reforça que, mesmo não conhecendo muito sobre a política bilíngue da escola, considera interessante, já que faz com que a criança surda se socialize com as outras, e que essa política é o que vai, realmente, ajudá-la. Esse reconhecimento da professora mostra que a política bilíngue vem caminhando, mas também precisa ser revista.

Segundo a profissional, Tiago “[...] automaticamente falava toda hora, mas ela não entendia, ou tinha que ficar mais perto, ou ele ficava muito disperso, talvez não estivesse interessado, e isso, com implante ou sem implante, sempre acontece com o aluno surdo”. A professora demonstra os sentimentos que o estudo de Brazzorotto (2008) aponta: os professores de sala regular que trabalham com crianças com deficiência ou implantada se sentem receosos e incapacitados. Diante desses comentários da profissional, qual seria o papel da Secretaria de Educação e dos profissionais bilíngues em relação a essa professora de Artes que se esforça em ensinar, porém sente dificuldade pela falta de comunicação mais efetiva com Tiago? De que maneira fornecer o suporte que a professora necessita? Questões essas que demandam muito estudo e formações planejamento na escola.

Em um outro episódio na aula de Música, Tiago se ausenta da sala, mas a professora não percebe. Quando ele retorna à sala, brinca com o papel. No mesmo episódio, vemos a tentativa da professora em incluí-lo no movimento da aula:

*“Teve um dia que Tiago saiu da sala de aula e a professora nem percebeu; quando ele voltou, veio cheio de papel ofício em branco que começou a distribuir para alguns colegas de sala, os quais agradeciam com sinal de positivo. Tiago sentou, começou a recortar os papéis e a fazer peças de origami com a folha, descontextualizado da aula. Chegaram outros colegas e pediram folhas, ele não entendeu. Então os meninos pediram para o colega que estava sentado ao lado dele para interpretar, e ele usou gestos, apontando o dedo para folha e para o menino que estava pedindo, e o aluno surdo pronunciou ‘/é beu/’, querendo dizer ‘A folha é*

*minha'. Mas, com a insistência do colega, ele deu uma folha. A professora de Tiago perguntou sobre o dever, então ela olhou o caderno e falou para ele: 'Está errado, apaga o dever'. Ele sinalizou e falou para ela: 'Casa', com objetivo de dizer: 'Eu vou fazer em casa'. Como ela sabe um pouco de Libras, sinalizou: 'Casa não, aqui e agora', então ele retomou a atividade, mas quando a professora se afastou, ele parou de fazer" (Diário de campo, 30 de outubro de 2012).*

Considerando sua situação de criança surda que, embora implantada, não compreende grande parte do que os profissionais tentam dizer a ele na sala de aula ouvinte e tendo em vista a falta do intérprete, por vezes Tiago parece meio invisibilizado na sala, conforme apontou o relato. Mas pode ser que isso, para Tiago, seja interessante, já que ele sai da sala e ninguém percebe.

Outro aspecto significativo a ser comentado sobre esse episódio diz respeito aos recursos utilizados na interação: libras e oralidade. Tanto Tiago como a professora usam a fala e os sinais para se comunicarem. Vemos aqui indícios de que as práticas de oralização desenvolvidas na clínica se refletem na escola, mas de forma muito tímida, não permitindo à criança compreender muitas situações discursivas na sala de aula, como narrado no episódio a seguir:

*"A professora explica que teria um exercício para nota. Tiago está alheio a tudo e continua interagindo com o colega que está sentado ao seu lado, e agora o assunto era brincadeira no celular. A professora percebe esse movimento, vai até a cadeira e pergunta: 'Cadê o exercício?'. Ele responde em Libras e fala: '/Não sabe/'. A professora explica, ele começa a fazer. Ela vai ao quadro e explica para a turma toda a importância do caderno organizado e completo dos exercícios passados, pois esses assuntos irão cair na prova e, quem não estudar, vai 'dançar'. O seu colega, que estava sentado ao lado, faz gesto para ele escrever rápido e, depois, literalmente faz uma mímica de dança devido à fala da professora de que 'quem não estudar, vai dançar'. O aluno surdo vê o menino fazendo o movimento de dança, olha para a professora e não faz a ligação, manifestando sua incompreensão (Diário de campo, 30 de outubro de 2012).*



Observando os estudos sobre a Língua de Sinais, podemos perceber que as figuras de linguagem podem ter diferentes significados quando comparamos a Libras com o português. A professora usa o recurso linguístico da metáfora para dizer que os alunos não se darão bem na prova, quando afirma: “Quem não estudar, vai dançar”. Uma tradução para Libras dessa frase levaria em conta as diferenças das línguas. Porém, o colega, ao gesticular “dança”, não permite a Tiago a apreensão do significado do que a professora quis dizer. Sem o tradutor/intérprete na sala, a Libras passa a ser relegada a meros gestos. Uma escola bilíngue não se efetiva quando as línguas ocupam espaços diferentes de poder e de prestígio.

Com a chegada do final do ano, as provas finais são entregues. Como Tiago não teve intérprete nem a colaboração da professora bilíngue nessa aula, só contava com a professora de Música com seu curso básico de Libras fazendo o que podia para a criança participar. O dia da prova chegou e aconteceu o seguinte:

*“Ele começa a prova, sinalizando para mim que a prova está difícil e que não sabe fazer. A professora vai à cadeira dele e começa a explicar o que é para ele fazer, e ela sente dificuldade em passar a proposta e pede a minha ajuda para interpretar para ele. Então interpreto e o aluno começa a fazer a primeira questão da prova e sinaliza, querendo dizer: ‘/Agora está fácil’, mas a segunda questão era de escrever os nomes dos símbolos musicais, então ele me procura para falar que não sabe a resposta e eu também sinalizo para mostrar que não conheço aqueles símbolos. Ele chama a professora, pronunciando, com certo tom de desespero, ‘/profe/’, e também levanta a mão insistentemente para ser avistado por ela. Ela vai à mesa e sinaliza para ele escrever o nome, então ele sinaliza que não sabe e procura o seu caderno, ao que a professora sinaliza que não pode olhar no caderno porque hoje é prova. Aqui, ela pede para eu ensiná-la o sinal de prova. Falo para a professora que ele tem dificuldade de fazer essa questão, e ela responde: ‘Não tem importância, vou levar em conta outro olhar sobre esta avaliação, pois ele faltou muito quando eu estava explicando este conteúdo’. Ele entrega a prova à professora e pronuncia ‘/não sabi/’ ao apontar para a questão que ela não o deixou olhar a resposta no*

*caderno. Ela faz gestos para ele com os ombros com se falasse 'Fazer o quê?' (Diário de campo, 20 de novembro de 2012).*

Esta situação vivida pela criança mostra que a educação bilíngue precisa ser repensada em algumas questões importantes, pois vimos Tiago com acesso restrito às aulas de Música, aulas que ele sinalizou que não gostava, mesmo com a dedicação da professora dessa disciplina. Podemos identificar que foi uma aula limitada para a criança e, apesar disso, a prova cobrada era igual a de seus colegas ouvintes que tiveram outro acesso aos conteúdos. Diante dessa realidade, podemos pensar em um processo avaliativo no momento de construção do conhecimento, tendo o professor como papel facilitador.

Nesse evento, pudemos ver uma criança que, em alguns momentos, estava alheia às rotinas das aulas de música. Também a vimos preocupada principalmente durante a prova de final de ano, quando fez tentativas de oralização para chamar a atenção de sua professora, ante a falta de conhecimento do assunto. Nesse espaço escolar, a criança é cerceada de informações que circulam na sala de aula por falta de intérprete e, mesmo assim, é cobrada para dar um resultado.

Embora Tiago parecesse desinteressado nas aulas de Música, não estava alheio à sua condição de aluno e às expectativas em relação a sua situação:

*“No dia 23 de outubro, encontrei Tiago eufórico na aula de Educação Física. Mostrou para a professora a folha de um exercício em que conseguiu ponto na aula de Música. Foi mostrar o seu feito para sua professora e também pronunciou e sinalizou ‘eu passar’. A professora fez o sinal de parabéns (Diário de campo, 23 de novembro de 2013).*

Tiago estava eufórico porque havia sido bem-sucedido em uma avaliação da aula de Música, demonstrando que para ele é importante participar das atividades escolares e ter sucesso.

Constatamos que, nesse caso, o compromisso e a sensibilidade da professora não eram suficientes para tornar sua aula mais significativa para Tiago, já que havia um distanciamento da criança nessas aulas. Entretanto entendemos que não é possível responsabilizar a professora pelo não aprendizado do aluno. Embora implantada, a criança não entende o que a professora fala, necessita de um intérprete, já que a política bilíngue do município ocorre na escola comum. A professora tem alguns conhecimentos básicos de Libras, mas não são suficientes para interagir com o aluno e ensinar um conteúdo complexo para ser abordado com um surdo, necessitando de organização para isso.

Leis, decretos e programas foram designados de forma a se criar as condições para a inclusão de criança surda na escola comum, mas essas condições não se efetivam na sala de aula de Tiago que, dia após dia, permanece na escola sem estar incluído na dinâmica educativa.

#### 5.3.1.4 Educação Física

É o primeiro ano que a professora trabalha nessa função e nessa escola. Ela já atuou em projetos sociais e sua formação é Licenciatura em Educação Física. Tem duas pós-graduações, uma em Educação Inclusiva e outra em Educação Infantil. Iniciou um curso de Libras básico, que, segundo a professora, está contribuindo na comunicação com a criança. Ela relatou que Tiago foi o primeiro aluno surdo com quem trabalhou e que, no começo do ano letivo, não se comunicava com ele, mas agora está começando a utilizar os sinais que estava aprendendo no curso. Expôs também que ainda não conhece todos os sinais, então cria outra forma de conversação, já que o intérprete não participa das aulas. A professora demonstra na sua fala como vinha acontecendo seu trabalho com a criança:

Meu trabalho pedagógico junto com este aluno não está muito diferente dos demais, é a mesma coisa, eu tento inseri-lo da mesma forma, e dificuldades que tenho com ele são as mesmas que eu tenho com os outros, apesar da particularidade da surdez e da dificuldade de falar, e mesmo não conseguindo me fazer entender muitas vezes por ele. A minha dificuldade é

só mesmo na comunicação, mas eu desenvolvo o mesmo trabalho (PROFESSORA de Educação Física, 5-11-2012).

Um dia, a professora de Educação Física chega à sala, faz chamada e começa a conversar com os alunos sobre a história do futebol. Foi uma aula participativa, com várias perguntas. O aluno surdo, à mercê dessa aula, continuava brincando com as unhas postiças e com colegas ao seu lado. Foi uma aula que gerou momentos interessantes de conversa entre a professora e, principalmente, os meninos da sala, mas o aluno surdo ficava sem uma língua que lhe permitisse participar. A professora acredita que isso melhoraria, se houvesse mais interação com os profissionais bilíngues:

Eu acho que, se a gente tivesse uma interação melhor com a equipe bilíngue dentro da escola, se interagisse e participasse mais, seria melhor. Porque, nas minhas aulas, não tem intérpretes, a criança fica sozinha. Esse profissional deveria ficar até que ao menos a gente aprendesse a língua [Libras], para comunicar com ele [aluno surdo]. Até que na escola começou um período no início do ano nos momentos das nossas formações. Tivemos um curso que acontecia todas às sextas-feiras, com alguma introdução da linguagem de sinais. Exemplo: eu já recebi um sinal, o meu sinal eu recebi aqui na escola, no curso, também aprendemos um sinal em datilologia, mas não deu para aprofundar, precisava de um tempo maior, mas se tivesse uma persistência nesta formação e se fizesse parte do nosso cotidiano do dia a dia, favoreceria todo mundo (PROFESSORA de Educação Física, 5-11-2012)

A fala da professora é parecida com as de suas colegas do magistério sobre a carência de profissionais bilíngues. Ela vem buscando alternativas para suas aulas, como veremos no episódio a seguir:

*“A professora veio falar comigo que começou a fazer um curso de Libras, e que, quando estava planejando uma programação para o ‘Dia da Criança’, organizou uma atividade que explorava as cores, de maneira que, quando ela dava voz de comando, também sinalizava a cor. Ela relatou que ele conseguiu cumprir com a atividade que havia oferecido, e que ele demonstrou estar muito feliz nesta aula” (Diário de campo, 16 de outubro de 2012).*

Como a professora relatou, no início, Tiago não participava de suas aulas, ficava sentado ou andando pela escola sozinho. Com o passar do tempo, começou a interagir com ela por meio da Libras e, para a profissional, ele mudou o seu comportamento, além do seu interesse na aula. Essa mudança é um reconhecimento das peculiaridades do sujeito surdo e da sua língua. Diante do compromisso da profissional em relação à língua de sinais, ela também o reconhece, mesmo que recentemente, como usuário de implante coclear. De acordo com ela:

Quando Ele (Tiago) estava usando o aparelho, eu não sabia para que servia, eu só tinha conhecimento de fora (da escola) que o aparelho que ele usa pode, através do som ou barulho, causar um incômodo. Eu estava falando isso para turma, até que o instrutor veio me falar que não é o caso deste aparelho que ele utiliza, mas ninguém tinha me falado sobre isto (PROFESSORA de Educação Física, 5-11-2012).

A professora de Educação Física o reconhece como usuário do implante, porém informa que foi importante conhecer e utilizar a língua de seu aluno, uma vez que isso contribuiu para a aproximação da criança das suas aulas e, também, para a melhora das relações entre aluno e professor, de acordo com o que ela expressa:

Já tive muita dificuldade de trabalhar com ele, às vezes, ele me questiona algumas coisas e eu não sei o que ele está falando. Eu demoro muito para entender e percebo que ele não se sente bem. E também me sinto envergonhada por não saber responder as questões dele, pois eu percebo que ele não está interagindo com a turma porque eu não consigo me comunicar, mas, à medida que eu comecei a aprender (Libras), ele percebeu que eu estava aprendendo e começou a se aproximar de mim, e isto é muito bom (PROFESSORA de Educação Física, 5-11-2012).

A professora declarou que, quando começou a utilizar a Libras para se comunicar com Tiago, ele mudou até seu jeito de olhar para ela, e acha que Tiago ficou mais feliz e entusiasmado com a aula. A profissional relatou que antes, em dias normais, ele apresentava resistência em fazer as atividades e agora participa de tudo. Ela narrou: “Agora pude perceber como a Libras é importante para a comunicação dele e para mim enquanto professora, pois consegui me comunicar com ele.” A professora acrescenta:

Eu me sinto não só mal por meu aluno não poder participar, mas também por eu não poder me comunicar com ele, porque eu adoro me comunicar. Eu acho muito chato estar em lugar que tem um grupo de surdos se comunicando e eu não sei me comunicar nem sei o que eles estão falando. É muito importante e todo mundo tem que aprender a se comunicar com todo mundo, com os ouvintes e com quem não é. Saber se comunicar é fundamental (PROFESSORA de Educação Física, 5-11-2012).

Segundo Vygotsky (2010, p. 168), no “[...] êxito do ensino e da aprendizagem, o mestre deve assegurar não só todas as condições do desenvolvimento correto das reações, mas, o que é mais importante, uma atitude correta.” Essa professora teve uma atitude correta em conhecer a língua de seu aluno, contribuindo para a interação com ele, tornando suas aulas um momento em que a criança se sentia mais à vontade, participando das brincadeiras e dos jogos com seus colegas. A profissional também verificou que, na quadra, ele interagia com as meninas, principalmente nas brincadeiras de corre-corre. Termina a aula, ele sai todo suado e a professora fala: “Isto nunca acontecia antes”.

Percebe-se a postura da professora em buscar a interação com o aluno, ela se preocupa em inseri-lo nas suas aulas, promovendo um ensino que, de acordo com Vygotsky (2010, p.169), “Exige que o aluno não só eduque a si mesmo com seus próprios atos e que o mestre oriente e regule os fatores determinantes desses atos, mas também que o mestre e o aluno tenham consciência do fim de tais atos”. Verifica-se a intencionalidade da professora em seu ato de aproximação com a criança, por meio da língua, buscando que Tiago vivenciasse uma aula significativa, pois, como diz a professora, “[...] deixar uma criança na escola ficando sentado num canto, de forma alguma. Ele é meu aluno, eu tenho que me envolver com ele, fazer com que ele se envolva e que a turma se envolva com ele”.

Nesse contexto, a possibilidade de oralização do aluno não se coloca nessas aulas, que se tornaram significativas a partir do momento em que a professora se distancia da oralidade e utiliza sinais e outros recursos visuais na relação com a criança e na busca de seu envolvimento nas aulas.

### 5.3.1.5 Sala bilíngue

Durante a pesquisa, foi possível perceber que a sala bilíngue se constitui no espaço dos profissionais que atuam nessa política: a professora bilíngue, o instrutor surdo e o intérprete, que saiu no início do segundo semestre, no ano letivo de 2012.

Diante da ausência do intérprete, temos poucas referências sobre esse profissional e seu trabalho. O instrutor surdo raramente trabalha com Tiago. Na entrevista realizada no dia 3-12-2012, ele comentou:

Eu não trabalho com o Tiago, só com a sua colega surda quando ela vem para o contraturno. E, na hora da minha oficina na sala do Tiago, ele não está presente, pois, nessa hora, fica na sala bilíngue aprendendo português com a professora bilíngue, o que dificulta ainda mais o nosso contato.

Sendo assim, Tiago não tem um contato sistematizado com o instrutor surdo do seu turno de escolarização.

A professora bilíngue começou nessa função no final de 2010. Sua formação é Licenciatura em Química e, atualmente, está fazendo uma pós-graduação de Libras no Centro de Estudo Aplicado Avançado em Pós-graduação e Pesquisa (Cesap). Já fez curso na área de educação de surdos: Curso de Libras básico e intermediário. O instrutor surdo que trabalha com a professora bilíngue também tem formação em Pedagogia e estava fazendo pós-graduação pelo Cesap. Segundo ele, ainda não tinha feito nenhum curso na área da educação de surdos.

No início da pesquisa, a professora bilíngue enfatizou sua concepção de que Tiago é uma criança surda, mesmo com implante. Ela reforçou esse pensamento: “Para mim, ele não possui nenhum resquício de audição, ele é bastante desenvolvido na Libras, a sua comunicação é toda em Libras e está obedecendo a todas as etapas de desenvolvimento de qualquer criança surda. Quando ele tenta falar e eu não entendo, eu falo logo: ‘Faz Libras’”.

A fala da professora bilíngue mostra sua expectativa em relação ao aluno surdo implantado, já que, para ela, Tiago não está respondendo na audição nem na fala, não está dando certo. Para ela, Tiago tem a Libras, um discurso que limita qualquer outra possibilidade para a criança. O posicionamento da professora frente ao trabalho com a oralidade lembra-nos uma das fonoaudiólogas que o atendem e que, durante seu atendimento, falou: “Aqui não é a escola, e ele precisa falar”. Certa estamos de que são duas profissionais embasadas nas suas propostas de trabalho, em que cada uma segue as orientações de suas instituições: a professora bilíngue, a trabalhar na função de ensinar os conteúdos por meio da língua de sinais; e a fonoaudióloga, a exercer a função de estimulação da audição e fala.

Mas, diante desse posicionamento de ambas as profissionais, que ora exclui a Libras, ora a oralidade, como fica Tiago, que tem que interagir nesses dois espaços, além de dar conta das expectativas de cada profissional que está, em resumo, falando para ele: “Aqui não pode”, referindo-se à oralidade ou à Libras? Onde será que “pode”. Na sua casa? Na igreja? Será que também nesses espaços ele está sendo “vigiado”? Sua mãe pode estar presente, algum parente ou vizinho e, para eles, o que não pode? Onde fica a decisão da criança em optar por uma língua que mais atenda às suas necessidades sociais e cognitivas ou, se quiser, também ter as duas línguas como forma de se comunicar?

A professora bilíngue, que utiliza a língua de sinais como língua de instrução, posicionou-se sobre o implante do Tiago: “Olha, eu não vejo, não, também tenho experiência com outros alunos implantados, eles sempre precisaram da Libras”. Ela pontuou que sempre utiliza a Língua de Sinais e que ainda não achou nenhum aluno surdo implantado que falasse bem ou que ouvisse bem. Ela reforçou seu argumento dizendo que já teve experiência de trabalhar com três crianças implantadas. Ela confirma que não sabe diferenciar o aluno surdo do aluno surdo implantado: “Eu ainda não consigo ver aquela diferença na fala e na audição, não consigo ver”.

No primeiro dia em que comparecemos à sala bilíngue, estavam presentes o intérprete e o instrutor surdo, fazendo daquele ambiente um espaço onde a língua



de sinais se torna uma língua possível e necessária. Entretanto, observamos que esses profissionais estavam fazendo outras atividades que não eram de intervenção com o aluno, porém utilizavam a língua de sinais. Discorrendo sobre a educação bilíngue, Lodi e Lacerda (2010, p. 12) chamam a atenção para a importância da interação dessas crianças com pessoas que empregam a língua de sinais, dizendo que “[...] estes sujeitos devem interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível”.

Deve-se propiciar ao aluno surdo uma educação bilíngue para que ele possa interagir com seus pares linguísticos. Como não é possível que isso ocorra com outros alunos surdos, já que Tiago está sozinho no seu turno, que seja com intervenção de adultos usuários da língua de sinais, como os profissionais bilíngues. Deve-se torná-la uma língua praticável, pois é necessária para o processo de desenvolvimento escolar da criança. Entretanto, nem todos os profissionais utilizavam o potencial que a sala bilíngue possibilitava à criança em termos de interação e comunicação em Libras.

A sala bilíngue tem um papel a desempenhar com Tiago: trabalhar o português como L2. Essa organização é uma prática que, segundo a professora, é recente no município, pois esses momentos se davam no AEE. Quando a criança tinha aula de Português, ele já sabia da troca de sala e se encaminhava para a outra sala, nem esperava a professora bilíngue pegá-lo. Segundo a professora bilíngue, essa circulação começou em 2012. Diante desse novo desafio de ministrar o Português, ela vem se organizando da seguinte forma:

Eu pego os conteúdos em Português e ensino em Libras. Eu tenho planejamento com o professor regente, aí eu vejo o que ele está passando, principalmente na disciplina de Português, pois, nesta aula, tiro o aluno de sala de aula e trago para sala bilíngue e dou o mesmo conteúdo que está sendo passado na sala dele. Mas o problema é que eu também tenho que dar atenção a outra aluna que vem para o contraturno de manhã, aí eu tenho que me dividir entre os dois, e fica um embaraço, mas eu tenho me esforçado o máximo no Português, ou seja, nesses momentos me direciono mais ao Tiago. Eu e a professora fazemos o planejamento semanal juntas para saber o que ela vai passar de conteúdo para a turma que ele estuda, eu entro com a adaptação e também com o ensino através da Libras na sala bilíngue (PROFESSORA bilíngue do matutino, 13-11-2012).

A situação de as aulas de Português serem na sala bilíngue não é formalizada no documento da política bilíngue do município. Ela se apresenta ainda como uma demanda percebida pelos profissionais da escola. Para ajudar na seleção dos conteúdos ensinados para Tiago, a professora bilíngue, como vimos, procura a professora que ministra a disciplina de Português na sala de aula da criança e as duas seguem as mesmas propostas de trabalho. Na sala bilíngue, a língua de instrução é a Libras. A professora relata que a criança

[...] consegue acompanhar os conteúdos ensinados, e esses conteúdos são os mesmos lecionados para seus colegas. O mais interessante é que suas dúvidas são parecidas com as de seus colegas, pois, quando ele apresenta dificuldade de entender os conteúdos ensinados, procuro a professora e peço ajuda dela e ela me responde que seus colegas de sala também apresentaram as mesmas dificuldades (PROFESSORA bilíngue do matutino, 13-11-2012).

A professora bilíngue entende que Tiago vem tendo um desenvolvimento satisfatório nas aulas de Português e, também, que ela vem buscando estratégias para que ele possa acompanhar os conteúdos ensinados em sala. Porém, a profissional traz, ainda, insegurança sobre a sua atuação, de acordo com sua fala:

Olha, eu acho que ainda tenho pouca experiência de trabalho nesta área, e confesso que estou ainda meio perdida, porque ainda não sei muito bem a minha função. Já no contraturno, a gente fica com as perguntas: ajuda na tarefa de casa? Ajuda no português? Ainda não fica muito esclarecida para a gente a nossa função. Mas a intenção da Política Bilíngue de estar ensinando Português, em Libras, é essencial, pois eu acho que o intérprete interpretando aula de Português não é suficiente para o aluno surdo (PROFESSORA bilíngue do matutino, 13-11-2012).

Mesmo apresentando pouca experiência nessa função, a professora bilíngue reconhece que a política bilíngue ainda é nova e que precisa definir melhor a atuação do professor bilíngue e as políticas de atendimentos educacionais no processo escolar do aluno surdo. Esclarecendo: os profissionais que atuam na educação bilíngue têm funções instituídas no documento de 2008, elaborado pela Secretaria de Educação, que define atribuições para todos os que são estimados no Ensino Fundamental, de acordo com o Quadro 6:

Quadro 6 \_ Atribuições dos profissionais bilíngues no ensino fundamental

Professores bilíngues	Garantir o ensino de Língua Portuguesa aos alunos com Surdez da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, incluindo EJA; ministrar aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a Libras como língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua
Instrutor de Libras	Apoiar o uso e a difusão da Libras; ministrar aulas de Libras na Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo EJA e no Atendimento Educacional Especializado
Tradutor e Intérprete de Libras	Realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Língua Portuguesa) de maneira simultânea e consecutiva; viabilizar o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas, colocando-se como mediador da comunicação e não como facilitador da aprendizagem

Fonte: Educação Bilíngue no Sistema Municipal de Ensino de Vitória/2008.

Vemos que a Secretaria de Educação elaborou um documento sobre a educação bilíngue, no qual esclarece a política, a orientação e a função de cada profissional envolvido nessa proposta. Mesmo com essa ação, a professora bilíngue ainda se sente insegura com a sua função em relação à prática bilíngue. É necessário esclarecer que o encaminhamento de crianças surdas das aulas de Português para a sala bilíngue vem se mostrando uma prática motivada pelo argumento de que, para os surdos, o Português é a sua segunda língua, algo que direciona para uma língua estrangeira. Podemos perceber que esse momento exige planejamento da professora bilíngue e da professora que trabalha com essa disciplina na sala de aula. Diante desses desafios que são postos para a professora bilíngue, ela relata:

A política bilíngue não é nova mais, podemos dizer porque já está implantada desde o ano de 2008 e nós já estamos em 2012 caminhando para 2013 e as funções ainda não são claras, porque já estou aqui nesta escola desde 2010, já procurei para saber minha função, já passei também em duas escolas e trabalhei na Educação de Jovens e Adultos e sempre procurando informação da minha função e as pessoas falavam; 'Faz isto, faz aquilo, ajuda nisto, ajuda naquilo'. Não esclareceram ainda a minha função (PROFESSORA bilíngue do matutino, 13-11-2012).

Diante de um desafio de uma política de educação nova, é necessário pensar na formação desses profissionais bilíngues que estão nas escolas, mas que não conhecem ao certo a sua função, como relatou um deles.

Diante da situação da professora, as gestoras que respondem pela proposta bilíngue do município, durante a entrevista no dia 26 de abril de 2013, afirmaram que a Secretaria tem a preocupação de fornecer formações periódicas que envolvem tanto os profissionais bilíngues, como também outros profissionais das escolas do município. Sobre a falta de informação por parte da escola sobre essa política bilíngue, segundo as gestoras, o grande problema é a “[...] rotatividade de profissional, sempre existe uma perda ou uma falta de sequência de um trabalho”. Elas esclarecem que cabe aos profissionais bilíngues essa manutenção e divulgação da educação bilíngue nas suas escolas e também à Secretaria, por meio de reuniões e formações.

Então, os estudos e formações vêm como proposta para enfrentar os desafios que esses profissionais bilíngues encontraram e têm que responder a essa demanda da educação bilíngue, práticas que ainda precisam ser referenciadas e experimentadas. Ao final dessa discussão sobre a sala bilíngue, consideramos importante marcar a posição da professora bilíngue diante da condição de Tiago como criança surda implantada. A professora faz uma opção radical pela língua de sinais e isso inviabiliza qualquer possibilidade de estímulo à oralidade. Nesse espaço, Tiago interage com ela por meio de Libras. Entretanto, isso parece não causar nenhum tipo de incômodo para ele.

### 5.3.1.6 Recreio

O recreio é um momento escolar que, em geral, é muito esperado pelo aluno. Quando bate o sinal, observamos a felicidade e também a espontaneidade dos alunos da sala do Tiago, saindo de suas cadeiras, esquecendo todo o rigor que é solicitado na sala de aula pelos professores presentes. Essa ocasião desperta nessas crianças a sensação de liberdade, de poder realizar seus desejos e movimentos corporais; um momento em que podem criar suas próprias regras. Para Góes e Barbeti (2010), o recreio oferta encontros com pouca duração, porém são momentos que proporcionam vivências que colaboram no modo como o aluno significa o mundo e a si.

Para nossa surpresa, no começo da pesquisa, deparamo-nos com Tiago tímido e dependente da professora bilíngue que, na hora do recreio, fica trabalhando na cantina para ajudar no orçamento da escola. Observamos que ele ficava o tempo todo em torno desse espaço, quando a professora sinalizava para ele ficar com a colega surda, ele se dirigia para sua amiga surda, mas ficava pouco tempo com ela e retornava para a professora.

A coordenadora da escola relatou que essa conduta era frequente, mas que era característica dele, pois a escola tinha e teve outros surdos que não apresentavam essa dependência da professora bilíngue. A profissional acredita que quem influencia um pouco esse comportamento é sua mãe, que sempre está na escola e aparenta protegê-lo muito, comprometendo a sua autonomia. A professora comentou que é comum ele estar próximo dela no recreio, mas que ela sempre o orienta para que fique perto de sua colega.

Um dia, quando foi para o pátio, Tiago viu o instrutor jogando no celular em frente à sala bilíngue e buscou interagir com ele. Outros alunos também fizeram o mesmo, o profissional retirou-se e Tiago ficou sozinho novamente. Essa atitude de ficar sozinho no refeitório e com a professora bilíngue durante o recreio foi verificada em vários dias da pesquisa.

Diante da realidade de uma criança que não interage durante o recreio, fica uma pergunta para ser respondida: onde está o instrutor surdo que, em nenhum momento procura o aluno? E, no momento em que o aluno o procura, não encontra um retorno positivo do seu par linguístico no seu turno de escolarização. A própria professora bilíngue questiona a sua atuação, relatando:

Aqui, o instrutor surdo fica ensinando sinal, sinal, sinal... é uma coisa meio perdida, não por culpa dele, pois também não esclarecem a função dele, que vai para a sala ensinar Libras para aluno ouvinte através de oficinas. Ele não tem apoio pedagógico da direção e da Seme (PROFESSORA bilíngue do matutino, 13-11-2012).

O instrutor também comenta que não fica com Tiago, pois, na escola, há dois alunos surdos em turnos diferentes. Então só trabalha com a aluna que vem para fazer o contraturno no turno matutino.

Na escola, há um instrutor surdo que não tem nenhum momento com Tiago. Diante dessa circunstância, é preciso pensar que essa criança estava sendo privada de um profissional que poderia colaborar com os aspectos cognitivos e linguísticos de seu desenvolvimento. Refletir sobre esse profissional é algo novo no espaço escolar, pois é uma figura que está buscando sua formação nessa nova área de atuação. Diante dessa conquista histórica e da importância desses profissionais para os alunos surdos, isso pode representar novos caminhos e possibilidades de desenvolver elementos mediadores entre esses sujeitos e o ambiente social em que vivem, por meio de algo que eles têm em comum, que é viver e sentir pela experiência visual, e não auditiva. Entretanto, ser surdo não é suficiente para que um instrutor atue de forma adequada no espaço educacional, onde o objetivo maior é a instrução e o desenvolvimento do aluno. Para que o profissional surdo atue nessa instituição, há a necessidade de formação e de planejamento.

Quando chega o final do ano, observamos Tiago menos dependente da presença da professora bilíngue e mais interagido com outras crianças. Pudemos constatar que o aluno demonstrou mudanças de comportamento no refeitório, pois não estava

sozinho, mas com suas colegas de sala, interagindo durante a refeição. Depois de lanchar, iam brincar no pátio e parecia que a brincadeira era prazerosa. Nesse período, ele interagia por meio da fala, de sinais e de gestos, e havia uma reciprocidade por parte de suas colegas e, como já referenciado, sua interação acontecia, na maior parte, com meninas e elas eram, na maioria das vezes, as mesmas colegas. Segundo Góes e Barbeti (2010, p. 130), numa pesquisa intitulada de “As interações da criança surda no espaço do recreio e a sua formação bilíngue”,

Em diversos momentos na relação entre as crianças, a diferença linguística não era empecilho para as brincadeiras, mas em geral a falta de um território linguístico comum dificulta o compartilhamento de brincadeiras. Se a criança ouvinte dominava alguns sinais e fazia ajustes de comunicação, as parcerias com surdos tornavam-se mais prováveis.

De acordo com Góes e Barbeti e (2010), essa afinidade aumentava quando crianças ouvintes tinham acesso a colegas surdos e também a oficinas de Libras na sala de aula. Essa realidade acontecia na turma de Tiago e acreditamos que esses fatores colaboraram para essa criança mudar seu comportamento no recreio e começar a interagir com suas colegas, tornando esses momentos únicos de descontração e de relações socioafetivas.

Observamos mudanças na maneira como Tiago interagia com os colegas durante o recreio. No começo, era como uma criança tímida que só se comunicava em Libras com a professora bilíngue e sua colega surda, quando ela estava presente. Com o decorrer dos dias, ele passou a se relacionar com mais pessoas, agora suas colegas de sala. Nessas relações que estabelecia com as colegas ouvintes na hora do recreio, tinha que utilizar várias formas de comunicação, então fazia gestos, tentativas de oralidade e também utilizava Libras. Quando uma linguagem não dava certo, partia para outra, pois o importante era participar da brincadeira. É interessante observar que uma das maiores motivações para Tiago se arriscar a oralizar é a brincadeira com outras crianças, o que nos indica o potencial que essa atividade lúdica tem para a promoção do desenvolvimento do ser humano (VYGOTSKY, 2007).

### 5.2.2 Intervalos entre os turnos

Quando as aulas do turno matutino acabam, inicia-se uma nova rotina na escola. No intervalo entre os turnos, permanecem na escola os seguintes alunos: alunos que ficam para o reforço escolar no outro turno e os alunos surdos para o AEE (alguns dias da semana a sua colega surda esta presente neste momento), formando por um grupo de oito crianças, de várias idades e séries. Elas tinham direito ao almoço e ficavam sob a responsabilidade da professora de Matemática que tinha extensão de carga horária.

O intervalo entre os dois turnos é um momento em que começam a se formar novos grupos de alunos e, mais uma vez, observamos que Tiago ficava sozinho tanto na espera do refeitório para o almoço servido quanto durante a refeição. A professora falou que, na maioria das vezes, é o que acontece e que, quando necessita de alguma coisa, ele faz gestos e tenta falar, mas tem palavras que ela não consegue entender, ficando difícil a comunicação entre eles, e isso também acontece com seus colegas ouvintes. Essa professora também relatou que, nos dois dias na semana em que sua colega surda faz o AEE de manhã e participa na hora do almoço, ele fica mais com ela. São dias em que ele interage mais, porém apenas com essa menina. Nesse período, não há profissional da equipe bilíngue para acompanhar a mudança de turno.

A professora que acompanha esse grupo de alunos relatou que sente falta de um profissional bilíngue para facilitar a interação com Tiago. Ela expôs que, na hora do almoço era preciso que, a criança ficasse, também, com seus colegas ouvintes. Ela acha que seus colegas já estão muito acostumados com Tiago, pois, quando esquece de colocar a legenda nos filmes, eles cobram: “Professora, você não vai colocar a legenda para o Tiago?”. Eles têm preocupação com o aluno.

A professora que acompanhava essas crianças informou que, no começo do ano letivo, elas não tinham espaço definido para ficar e que era difícil não ter um espaço também para Tiago, que sempre queria ficar na sala bilíngue. Como essa sala era



um local onde cabiam todas as crianças e um ambiente do qual a criança surda gostava, a escola decidiu que esse grupo ficaria na sala bilíngue até o início das suas atividades do contraturno. Essa situação foi esclarecida pela profissional:

Eu fico com ele na hora almoço. No início, Tiago não queria me obedecer, porque eu ficava com mais alunos para o reforço escolar. Eu sempre arrumava uma forma de distrair com um filme, colocava ele para brincar até chegar uma hora e entregar para os professores do vespertino. Ele sempre queria fazer suas vontades ficando na sala de Libras (bilíngue) e no computador. Quando eu percebi este interesse dele pela sala, achei melhor eu ir junto com os outros alunos, ficarmos nesta sala também, e hoje ele está melhor com as crianças deste grupo. Então, agora, quando todas as crianças estão juntas com ele, você não vê diferença nenhuma, ele se comunica com elas através da fala e, de vez em quando, dá para entender, também faz gestos (PROFESSORA de Matemática e responsável em acompanhar no intervalo, 3-11-2012).

O depoimento da professora permite constatar que, mais uma vez, a iniciativa de falar ocorre na interação com outras crianças, ao lado do uso de gestos. Porém, de forma semelhante ao que ocorreu algumas vezes no turno matutino, Tiago também fazia tentativas de se comunicar oralmente com a professora. Um dia, as crianças escolheram um filme para assistir e, durante a escolha, Tiago pronunciou para a professora: “/Já vi/”, ela compreendeu o enunciado e falou que foi a maioria dos alunos que escolheu o filme. Ele olhou para mim, também pronunciou e sinalizou, em Libras, a mesma frase. Então respondi para ele, em língua de sinais: “Foram seus colegas que preferiram esse filme.” Nesse episódio, vimos que a criança usa sua oralidade para se comunicar com a professora e, com essa ação, houve compreensão, por parte da profissional, que também respondeu para ele. São momentos em que vemos Tiago usar sua oralidade como forma de apoio nas suas tentativas de comunicar o que pensa e deseja.

Nesse espaço, observamos outras situações de uso da oralidade por Tiago, na relação com outras crianças. Um dia, ele procura, na sala, papel ofício branco para desenhar e também uma régua com figuras de animais para contornar. Começa a brincar com essa régua, mostrando os bichos que conseguiu formar e faz os sinais dos animais e tentativas de pronunciar os nomes deles. Seus colegas se interessam por esse recurso e uma menina pede para ele emprestar a régua. Ela utiliza gestos e também oraliza, ele entende e empresta a régua para ela. Como houve um maior

interesse pela brincadeira por parte das outras crianças, passou a existir um rodízio, que era respeitado por elas. Quando era o aluno surdo que queria a régua, ele gesticulava, fazia Libras e também falava; entretanto, nem sempre com pronúncia certa. Mas se faziam entendidos, já que o importante era todos compartilharem o material.

Um aspecto interessante em relação ao uso da oralidade nesse espaço – e nas demais situações que pudemos observar, na escola\_é que a interação por meio da fala surge a partir de uma iniciativa de Tiago e ocorre em contextos de uso efetivo dessa modalidade de linguagem nas relações estabelecidas com os outros. Tiago não treina a fala, mas efetivamente fala, embora muitas vezes não seja compreendido pelos outros nem tenha estimuladas suas iniciativas.

Nesse movimento também havia, por parte das crianças ouvintes, interesse em aprender Libras. Em um dos momentos observados, durante o intervalo das aulas, a professora propôs uma atividade de pintura e percebemos o seguinte episódio:

*“Todos pintavam quando uma aluna ouvinte me perguntou se eu sabia Libras, ao que respondi que sim e, então, ela falou: ‘Me ensina a palavra ‘desculpa’, então ensinei o sinal de ‘desculpa’ e ela ficou fazendo esse sinal toda hora para o aluno surdo, que olhou mim, como se quisesse dizer: ‘Que chatice’. Depois que eles souberam do meu conhecimento em Libras, pediram-me para ensinar os sinais de ‘cores’, já que eles estavam pintando e, depois, os sinais de ‘obrigado’ e ‘por favor’. Foram ensinados poucos sinais, mas foi interessante, porque puderam colocar em prática o que aprenderam com o Tiago” (Diário de campo, 23 de outubro de 2012).*

Nesse episódio, vimos o interesse das crianças ouvintes pela Libras e a necessidade de um profissional bilíngue para mediar a relação entre as crianças, pois, como a professora que acompanha a turma já comentou, eles têm um bom relacionamento com o Tiago. Esse comportamento de coleguismo é importante, mas é necessária uma língua que reforce ainda mais os laços de amizade, e não fique apenas em tentativas.

O intervalo entre os turnos é um momento que a escola oportuniza a Tiago, mas que não era muito diferente dos outros em relação aos profissionais bilíngues. A comunicação de Tiago com os colegas ouvintes existia por meio de gestos e tentativas de oralidade. Segundo a professora que o acompanhava nos dias em que sua colega surda estava presente, ele interagia mais com a aluna surda por meio da Libras. Diante de um momento que configura um período curto de transição entre os dois turnos, a escola poderia otimizar esse tempo, organizando momentos que estabeleçam diálogos e parcerias entre o aluno surdo, seus colegas e a professora que os acompanhava, fazendo dessa ocasião uma possibilidade de desenvolvimento de Tiago e de seus colegas. Porém, para isso, investimentos e planejamentos são fundamentais.

### **5.3.3 Turno vespertino: AEE**

O turno vespertino é o momento em que ocorre AEE, que deve ser realizado no contraturno da escolarização. Essas tardes no AEE eram intercaladas aos atendimentos clínicos com as fonoaudiólogas.

O AEE tem como função, de acordo com a nota técnica (Seesp/GAB/Nº 11/2010), “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Para alunos com surdez também prevê: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e ensino da Língua Portuguesa escrita. Diante dessa proposta de trabalho, o turno vespertino traz uma nova configuração na vida escolar de Tiago, com a presença das profissionais bilíngues: a instrutora surda e a professora bilíngue.

Segundo o documento elaborado pela Secretaria de Educação do município, instituído em 2008, o AEE busca “[...] variar espaços escolares para o ensino de

LIBRAS e em LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa para os alunos com surdez (legalmente contraturno numa proposta de horário integral)”.

A professora bilíngue trabalha na função há cinco anos. Sua formação é em Pedagogia para séries iniciais. É também pós-graduada em Educação Inclusiva, com um trabalho final sobre “o aluno surdo no ensino regular”. Já fez curso na área da educação de surdos, como curso de Libras e também participou de formações fornecidas pela Secretaria de Educação e de seminários e congressos que potencializam a discussão na área da educação de surdos.

A instrutora surda do vespertino trabalha nessa função há quase quatro anos. A sua formação é Letras-Libras. Fez alguns cursos na área da educação de surdos em 2006, oferecidos pela Feneis<sup>15</sup>. Segundo a profissional, seu foco é ensinar Libras a Tiago. Sobre o aluno, ela diz que ele é bom e inteligente. Para a instrutora, está faltando um grupo maior de alunos surdos nessa escola, pois só tem dois e eles estão sempre sozinhos, por isso elas são sempre muito solicitadas.

A frequência de Tiago no AEE ocorre três vezes por semana: nas segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, e há mais um dia reservado para ele, que seria às quintas-feiras, mas, como ele vai à fonoaudióloga nesse dia, não pode ir ao colégio. O horário dele nesse espaço é das 13h às 16h.

A professora bilíngue do vespertino fala um pouco da rotina de Tiago na escola:

Eu vejo que esta rotina é muito cansativa, aí eu faço estas estratégias, eu falo com ele. Se está cansado, vamos beber uma água, um cafezinho, eu tenho sempre biscoito na sala, chamo ele para lanchar, aí ele dá uma energizada e volta à atividade e rende mais um pouco, mas tem dia que não rende nada. O AEE pode colaborar no processo escolar dele, eu percebo isto, muitas atividades em sala de aula, quando o aluno entra na sala que vai de 7h às 11h20min, é bem pesado até para quem não é surdo. Aqui é só um aluno para a gente dar atenção, a gente está mais próximo para ensinar

---

<sup>15</sup> Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, uma entidade sem fins lucrativos, que busca a defesa e luta dos direitos da comunidade surda brasileira, segundo o *site* <http://www.feneis.com.br/page/index.asp>

e tirar dúvidas, a gente procura outras estratégias quando ele não está entendendo. A sala regular tem um tempo para todos e aí a professora de sala não vai poder parar para dar o conteúdo só pensando no Tiago, ele acaba não entendendo, e também tem a questão da língua (PROFESSORA bilíngue do vespertino, 3-11-2012).

A professora bilíngue reforçou que a rotina de Tiago é extensa e, mesmo que a mãe dele e alguns profissionais falem que ele é preguiçoso, para ela, ele é um herói, pois, desde pequeno, tem uma carga horária imensa, tanto na escola como na clínica, já que a criança implantada precisa de acompanhamento intenso de profissionais da área da fonoaudiologia e, também, de um atendimento pedagógico previsto para pessoas surdas, o que acontece no turno e no contraturno.

Durante a pesquisa, pudemos acompanhar os trabalhos produzidos no AEE e percebemos o cansaço físico de Tiago, pois via-se nele um esforço para se concentrar e participar da aula, nos momentos em que as atividades são abordadas de forma intensiva e sistematizadas. Segundo as profissionais responsáveis por esse trabalho, existem várias propostas pedagógicas nos seus atendimentos.

A carga horária de estudo extensa para crianças surdas que frequentam o AEE também foi citada por Cortes (2012), em estudo que teve como objetivo analisar a apropriação da Libras por crianças na escola comum. Em sua pesquisa, Cortes (2012, p. 89) cita as condições em que essas crianças realizam o AEE: “[...] muitas vezes precisam ser despertadas do sono para as atividades, o que compromete o trabalho realizado”. Diante disso, como fica a vida dessas crianças e das suas necessidades de crianças, já que a escola a cada dia que passa vem envolvendo-as com mais atividades extraescolares? Com Tiago isso acontecia. Ele demonstrava cansaço e desânimo pelas atividades, mesmo com a preocupação dos profissionais bilíngues em elaborar dinâmicas diferentes no seu processo de ensino.

Analisando o AEE como forma de elaborar propostas novas de atividade e também de trabalhar os conteúdos abordados no currículo da escola, as profissionais se veem na responsabilidade de utilizar a Libras como língua de instrução e também de confeccionar materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, levando em conta as necessidades educacionais específicas de cada aluno e se preocupando em tornar a

aula mais atrativa para Tiago. Segundo a professora bilíngue, “O turno vespertino representa para Tiago um momento em que se pode trabalhar mais direcionado para as suas necessidades”.

Cabe uma ressalva sobre o momento do AEE: vimos que Tiago conta com profissionais que conhecem e utilizam a língua de sinais, o que favorece um ambiente de educação bilíngue pelo uso da Libras e de pessoas que a empregam como forma de interação, mas, ao mesmo tempo em que traz benefícios para o aluno surdo, o AEE pode interferir de forma negativa em sua inclusão na escola. Segundo Vieira- Machado (2012 p 160),

O que o AEE acaba criando é o perigo do não funcionamento da própria sala de aula regular, já que dimensiona toda a Libras para o contraturno, deixando o turno a cargo do professor que não sabe lidar com esse aluno e que não sabe Libras.

Diante dessa observação, o sistema educacional tem que se preocupar para que a educação bilíngue aconteça em todo momento no processo escolar do aluno surdo. Segundo a professora bilíngue do AEE, o trabalho delas estava configurado com projetos que surgem dos movimentos que acontecem na escola, buscando atender às necessidades do turno da manhã. Então, foram elaborados três projetos que faziam parte do currículo da série que Tiago cursava: Energia, Transporte e Meio Ambiente. Na conclusão de cada projeto, confecciona-se um livro que ficava com as profissionais ao final do ano, eles foram entregues às criança.

Sendo assim, temos uma escola que vem se organizando para atender à criança surda e implantada, embora não conseguindo suprir todas as suas necessidades. Ela vem se movimentando em prol de uma educação bilíngue que, de fato, possa fazer um ensino significativo para Tiago.

Diante do esforço da escola em atender melhor Tiago no seu processo escolar, surge uma interrogação: como fica sua infância? Vimos que a vida da criança é cheia de atividades e rotinas que são pontualmente cumpridas por sua mãe, tanto na escola quanto nas clínicas fonoaudiológicas. Uma infância marcada e vivida em

instituições de ensino e clínica. De novo, como fica a sua infância? Drago (2007, p. 61) nos alerta que “[...] com o passar, do tempo a concepção de infância vai se modificando de acordo com contexto histórico, social e cultural das pessoas”. Embora a concepção de infância se altere com o passar do tempo e o contexto, mantemos a questão da infância da criança com implante coclear como uma forma de manter o debate sobre a vida dessas crianças, transitando entre escolas, clínicas e hospitais.

Vimos que a infância vem passando por modificações históricas e conceituais. A vida de Tiago se destaca muito em alguns espaços e pessoas, o que a enquadra como uma criança com vida restringida e cuidada. A rotina de Tiago é marcada pela busca de “normalização”, com tratamentos e encaminhamentos que procuravam reverter a sua condição de não ouvinte. A procura pela modificação de um quadro de “deficiência” tem sido comum para muitas crianças surdas.

Drago, (2007 p. 59), afirma que muitas vezes a “[...] criança em geral era vista pela ótica da falta, do ser em construção que precisa da colaboração para ser alguém num futuro próximo [...]”. Essa afirmação é apropriada para a criança surda, que tem sido pensada pelo olhar da falta, de um ser que está em construção, algo que remete a ser cuidado e direcionado.

Na condição de criança, Tiago é criança surda e implantada, essa realidade torna esses movimentos de escola e clínica necessários, uma visão que remete a um planejamento ou uma preparação para seu futuro, ou seja, “cuidar da infância para ser um adulto melhor”. Como fica a infância voltada para o seu futuro, se no presente Tiago não tem livre-arbítrio para fazer escolhas, viver e fazer “coisas de criança”, já que sua vida, na maioria das vezes, é dirigida por adultos, faltando tempo para sua liberdade de ação e vivência de seus interesses e desejos.

Com este breve questionamento e reflexões sobre a infância, retomamos a escola de Tiago que permanece como parte de sua rotina por meio da professora bilíngue, que disponibiliza esses projetos, pois é possível introduzir um vocabulário novo e contextualizar as palavras que Tiago já está aprendendo, para ajudá-lo a decorar. A

fim de sistematizar os trabalhos, são produzidos livrinhos, e essas produções são uma forma diferente de anotar no caderno e estimular Tiago a escrever. Gesueli (2012, p. 173) fomenta esse discurso sobre a alfabetização da criança surda: “Pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição”.

Diante de um processo de alfabetização direcionada ao visual do aluno, a professora bilíngue conta que percebe que, com Tiago, seu trabalho é mais demorado, pois, para a aprendizagem dele, faz-se necessário repetir a explicação várias vezes para que ele consiga entender. Para ela, “Porque ele não tem o viés da audição, então o meu maior desafio é ser compreendida pelo aluno, mesmo explicando em Libras”. Ela observou que ele entende todo o processo de ensino, mas, na hora de trabalhar a escrita da palavra, ele demora mais para decorá-la.

Ela afirma que, com a explicação dos conceitos por meio da Libras, Tiago aprende sem maiores dificuldades. Entretanto, ela também usa o recurso da leitura labial por considerar que ele precisa se preparar para situações em que estiver em contato com pessoas que não sabem Libras. Segundo a professora:

[...] ele consegue dialogar com a instrutora em Libras, mas comigo ele tenta falar, ele usa Libras também, mas sempre vem falando. Nem sempre eu entendo o que ele quer falar na língua oral, eu sinto que é igual quando seu filho está aprendendo a falar, você é mãe e entende porque está no convívio com a criança. É isto que tem hora que eu percebo no falar dele, eu só entendo porque eu convivo, mas não é uma fala que outra pessoa que não convive vai conseguir entender (PROFESSORA bilíngue do vespertino, 03-11-2012).

Nesse evento, vemos que a professora bilíngue do vespertino vem tendo um olhar diferente em relação ao da professora bilíngue do matutino, no que diz respeito ao implante e à possibilidade de utilizar a oralidade da criança. Mesmo com essa atitude de propiciar um ambiente que não recrimina a oralidade da criança, reconhece que tem dificuldade de entender o que Tiago fala, e o que facilita sua compreensão são os anos de convivência com a criança.



A profissional ressalta que, na maioria das vezes, atende por meio da Libras e, em alguns momentos, com a oralidade; no entanto, nesses momentos, a criança intervém e pede Libras:

Nosso maior recurso aqui é a Libras, eu trabalho o Português, algumas vezes fazia ditado para ver se ele compreendia de fato a leitura labial, pois eu penso que a gente tem que trabalhar o aluno para tudo, já que ele não vai ter o tempo todo pessoas que sabem Libras no caminho dele, então pratico atividade escrita utilizando a leitura labial, mas ele logo me corrige dizendo, em língua de sinais: 'Eu quero em Libras, eu não estou entendendo nada', mas ele compreende [a leitura labial], ele é inteligente, mas eu percebo que ele é muito cansado pelo excessos de atividades, e isto também atrapalha no rendimento dele (PROFESSORA bilíngue do vespertino 03/11/2012).

Observamos a preocupação da professora bilíngue em explorar a oralidade da criança, mas Tiago é resistente a isso. A professora acrescenta que percebe que ele vem melhorando na fala, mesmo não sendo seu foco de trabalho, mas há momentos em que fica na dúvida se outra pessoa vai entendê-lo, porque só compreende sua fala pela convivência. Afirma que, no AEE, ele tenta falar, mas ele se identifica mais com Libras.

Outro assunto trazido pela professora bilíngue é em relação ao implante coclear: "Eu ouço dos surdos adultos que tudo o que não é natural deles não é legal, O implante coclear é um deles". Ela comenta sobre um assunto bastante pontuado na comunidade surda, que é a resistência dos surdos ao procedimento cirúrgico. Não vamos nos aprofundar nessa questão por não ser o alvo deste trabalho, porém consideramos necessário conhecer um pouco mais sobre o tema. A tese de Patrícia Luiza Ferreira Rezende (2010, p. 159) intitulada "Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos", traz esse ponto para debate. A autora afirma que:

[...] as resistências surdas vão constituir uma constância, uma força e uma fúria contra o império do implante coclear. Se for possível uma negociação para que o bilinguismo reine no território do IC<sup>16</sup>, talvez os mares da

---

<sup>16</sup> Sigla IC- implante coclear.

resistência surda sejam amainados. Mares amainados ou furiosos. Depende dos próximos discursos que vão ser circulados e inscritos na constituição dos sujeitos surdos.

Esta discussão sobre a resistência da comunidade surda em relação ao implante coclear é importante e necessária, contudo a pesquisadora Rezende (2010, p. 159) aponta para uma orientação: “Não podemos fugir da tecnologia, não podemos negar o avanço dessa parafernália na nossa vida e na comunidade surda, ainda que seja uma tecnologia para a normalização surda. Mas podemos, sim, negociar com essa tecnologia”. Diante de uma realidade de crianças com implantes nas escolas, vemos a necessidade de negociar com essa tecnologia.

Retornando à rotina de Tiago no AEE, destacamos uma passagem do projeto sobre trânsito. Havia material visual interessante na sala. Tratava-se de uma maquete feita de papel e que representava um cenário de trânsito. Constavam, nesse brinquedo: ruas, casas, semáforo, carros, pedestres etc. Nesse trabalho, pudemos presenciar a instrutora explicando noções básicas de trânsito a Tiago. Ela sinalizava essas noções e também explorava o que o aluno já sabia sobre esse assunto. Nessa dinâmica, aconteceu o seguinte:

*“Era para Tiago escrever o significado das placas. Ele sabia o significado, mas apresentava dificuldade na hora de escrever, então a instrutora dava dicas para ele: ‘Quando tem uma faixa vermelha no meio da placa, sempre tem a palavra ‘proibido’”. Esse aviso facilitou os meios para ele escrever a palavra “proibido”, e outra dica foi a respeito da palavra ‘estacionamento’. Ela deu a orientação que começava com a letra E, então seria de ‘estacionamento’. Foi interessante observar essas dicas da instrutora, pois são estratégias para a construção da escrita dele” (Diário de campo, 16 de outubro de 2012).*

Diante da estratégia de usar exemplos para a escrita de Tiago, vemos a importância desse profissional na política bilíngue, pois ele sabe o que é ser uma pessoa que tem uma experiência que passa pelo visual e não pelo auditivo. A profissional também reforçou a importância de trabalhar essa temática com um material rico em visual, sinalizando que o tema está presente na vida do aluno e que, a partir dessa

atividade, dá para trabalhar muitos assuntos, como alfabetização, com a escrita dos nomes apresentados pela Libras.

Para Vygotsky (2007, p. 130), a utilização de recursos, como brinquedos, pode colaborar no desenvolvimento da criança, pois “[...] o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com ele, um gesto representativo”. A instrutora, fazendo uso de recursos visuais e com estímulos lúdicos para trabalhar o trânsito, incentivou Tiago a participar, e ele se mostrou um sujeito ativo e receptivo ao assunto.

A atitude da instrutora em utilizar material visual que estimula a função simbólica da criança faz com que seus aprendizados se tornem mais significativos e representativos. Ela relatou que, nesse assunto, também poderia trabalhar a Matemática, para contar a como de carros, pessoas etc., e ainda conseguiria trabalhar a consciência como pedestre e como futuro motorista. Diante desse empreendimento da instrutora, o AEE torna-se um programa sistematizado, com atividades que cultivam no aluno o conhecimento e o reconhecimento de vários assuntos do seu dia a dia. Para Vygotsky (2010, p. 428),

A educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre se parte de formas de comportamento já dadas e acabadas e fala-se de sua mudança, procura-se a sua substituição, mas não o absolutamente novo. Nesse sentido, toda educação é a reeducação do já realizado.

O autor nos leva a pensar que o ensino não começa de um vazio, mas que já existe, de certa forma, um conhecimento sobre o assunto trabalhado. Com esse reconhecimento do saber do aluno, cabe aos profissionais da educação aproveitá-lo e utilizá-lo como um recurso para fazer um ensino que envolva ambas as partes, o aluno e a professora. Observamos esse comportamento na instrutora, que sempre perguntava para Tiago sobre o assunto, como já vimos e, também no episódio a seguir:

*“A instrutora mostrava um mapa do município de Vitória e apontava que estava faltando colocar nomes nos pontos turísticos nos locais certos, então o aluno destacava a figura que representava esse ponto turístico e colava no espaço reservado. Um dos locais era a associação das paneleiras de barro, que ele reconheceu rápido e falou que já conhecia o local. Tiago informou que pôde ver as pessoas fazendo as panelas e a profissional aproveitou o ensejo e explicou como que era feita a panela. Foi uma aula bastante interessante pelo fato de ter havido interação entre os dois (instrutora e aluno surdo) e a língua de sinais ter atuado como suporte” (Diário de campo, 23 de outubro de 2012).*

A atitude da instrutora surda em aceitar o conhecimento prévio do aluno mostra sua preocupação em considerar as informações trazidas por Tiago durante o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo na criança a história de sua vivência e contribuindo em seu desenvolvimento escolar e social. Essa ação da profissional também é referenciada por Vygotsky (2010, p. 64).

Por isso a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo.

Vimos que o saber da criança fazia parte do seu processo de ensino. A tônica do trabalho realizado no AEE era por meio das Libras, que criava interação contribuindo para o ensino. Esse trabalho era potencializado pela presença e atuação apropriada da instrutora surda, com quem a criança poderia dialogar e também estabelecer processos de identificação. Na intervenção da profissional é possível constatar pares linguísticos em uma interação que proporciona uma troca de saberes. Era possível ver, no olhar de Tiago, a sua satisfação em fazer parte daquela situação de ensino e aprendizagem.

O contraturno vem se apresentando com um espaço em que a criança tem condições, de fato, de trabalhar sua singularidade linguística, pois o número reduzido de alunos colabora na interação entre sujeitos envolvidos nesse processo.

São momentos destinados ao aluno surdo, com trabalhos que podem ser coletivos e individuais, cooperando para o que Vygotsky (2010, p. 431) escreve: “A exigência de individualização dos procedimentos educativos também constitui exigência geral da pedagogia e se estende a qualquer criança”. O autor propõe também momentos com atividades individualizadas, a fim de colaborar no processo escolar.

Como a escola tem 2 alunos surdos, o trabalho individualizado era possível. Durante o AEE, observamos as profissionais bilíngues trabalhando juntas em alguns momentos, e cada uma transcende o que é orientado pela Secretaria de Educação.

Mas pudemos constatar que existem aspectos a serem discutidos na organização do trabalho educativo para a criança surda na escola. Outro movimento gerado no AEE foi o que a instrutora e a professora bilíngue relataram: a dificuldade de Tiago expor seus sentimentos e opiniões. A instrutora lembrou que ela tinha elaborado *slides* com figuras que poderiam ensinar muitas coisas em relação ao assunto. Nessa intervenção para ensinar as formas de sentimentos, ela passava figura por figura e explicava o sentido que representavam. Depois das intervenções, perguntou o que ele estava sentindo e, na mesma hora, ele respondeu: “Cansado”. Realmente, ele se apresentava cansado. Mas, quando a instrutora continuou a perguntar sobre o que estava sentindo, ele demonstrou dificuldade em desvendar seus sentimentos.

Segundo a professora bilíngue, existe uma proposta para trabalhar esse assunto com Tiago:

No nosso trabalho, procuramos desenvolver a sua criatividade na escrita, registrando o que pensa ou sente, porque ele apresenta certa dificuldade para se expressar. Ele conta muita história, mas quando você pergunta e pede a opinião dele, não consegue expressar seus sentimentos e opiniões nem em Libras e nem em Português. Agora, o foco principal é este, fazer com que ele consiga se expressar não só sobre o que ele vê ou o que está acontecendo, mas sobre o que está sentindo e pensando. Na escrita, ele vem mostrando que está em processo de aquisição, já na demonstração de expressão dos sentimentos, ele tem melhorado com a ajuda da instrutora, ela ajuda muito, pois ela tem uma boa compreensão de Libras (PROFESSORA bilíngue do vespertino, 3-11-2012).

A fala da professora bilíngue mostra sua preocupação com o processo de aprendizagem de Tiago, sua dificuldade em entender o que ele fala e, também, a dificuldade dele em se expressar e declarar seus sentimentos. De acordo com Vygotsky (2007, p. 92), “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”, o que implica ver no aprendizado um processo que vai além da dimensão cognitiva do aluno.

Nos últimos dias de pesquisa na escola, a professora bilíngue relatou que a mãe de Tiago solicitou que ele escrevesse uma carta a Papai Noel para entregar nos Correios. Abaixo, a proposta da professora para ele escrever essa carta para o Papai Noel dos Correios:<sup>17</sup>

*“A professora fala sobre a carta e a criança fica animada com a possibilidade de ganhar presente. A professora bilíngue orienta que, na mensagem, tem que falar um pouco sobre ele, o que quer ganhar e o por quê. Ele começa a carta escrevendo: ‘Olá, Papai Natal’, e a professora esclarece que é ‘Papai Noel’ e não ‘Papai Natal’, mas ele sinaliza que o sinal de Natal e Papai Noel são iguais. Então, a professora explanou que o sinal de Natal e do Papai Noel são semelhantes, mas na escrita é Noel e não Natal. Ele fez o sinal e fala: ‘/Etendi/’, querendo dizer ‘Eu entendi’, e voltou a dar continuidade, mas sentiu dificuldade em escrever sobre ele, então a professora pergunta para ele: ‘Quem é Tiago?’. Nesse momento, a instrutora entra no assunto e ajuda o aluno a pensar sobre a pergunta e quer saber: ‘Você é feliz? Você é educado?’. Ele entende e volta a escrever, mas logo pede ajuda à professora bilíngue, que pergunta, em Libras, que palavra ele quer escrever e ele sinaliza “educado”, então ela pede para fazer a datilologia da palavra, ele começa ‘e-d-a-d-b’ e, quando estava a fazer a datilologia, tenta pronunciar a palavra com dificuldade. A professora bilíngue fala: ‘Mesmo ele sabendo pronunciar a palavra, ele faz certa ligação com a forma escrita da palavra, ele escreve diferente’, então a professora faz*

---

<sup>17</sup> Papai Noel dos Correios é uma Campanha dos Correios que integra as ações de Responsabilidade Social da empresa, em que cartas são enviadas ao Papai Noel e chegam de todas as partes do País. Podem participar crianças, jovens e até adultos que expressam seus desejos por meio da escrita. Esta campanha acontece há 23 anos. Site - <http://www.correios.com.br/papainoelcorreios2012/pontosAju>. Acesso no dia 16 de outubro de 2012.

*a datilologia da palavra correta e pede para ele repetir várias vezes, depois fala para ele não esquecer mais da palavra. Ele continuou a carta e, durante o pedido ao Papai Noel, pediu um urso de pelúcia. A instrutora, perguntou: ‘Você quer o quê?’. Ele explicou, em Libras, que, em São Paulo<sup>18</sup>, é muito frio e ele vai dormir juntinho com o ursinho. A instrutora fez uma cara para mostrar que não tinha entendido e falou para a professora bilíngue: ‘Mas ele já está grande, não precisa de ursinho’. A professora bilíngue explicou para ela que ele está livre para escrever o que quiser e a instrutora aceitou. Ele continuou escrevendo a carta e pediu um par de luvas para quando viajar para São Paulo, e assim ele foi, expressando o desejo de obter esses presentes do Papai Noel” (Diário de campo, 17 de dezembro de 2012).*

A partir do relato, podemos ver uma criança cuja fantasia está aguçada e cheia de esperança em conseguir seus presentes do Papai Noel. Também nesse episódio, vemos o esforço dessa criança para escrever a sua carta, utilizando a língua de sinais, a datilologia e a oralidade. Ele sabia pronunciar a palavra e fazia tentativas de ligação com a escrita. Gesueli (2012, p. 175), destaca “[...] a importância de um distanciamento da oralidade, o que não significa substituí-la pelo uso efetivo de língua de sinais como pré-requisito [...]”.

A partir da citação, enfatizamos a importância de distanciar a surdez da oralidade, mas sem substituí-la completamente pela com língua de sinais. O aprendizado do português escrito é essencial para uma criança surda que vive num mundo de ouvintes.

Vemos Tiago escrever uma carta como atividade de produção de texto, episódio em que utilizava as duas línguas, mostrando a sua busca em fazer a relação da escrita com a fala e também da escrita no campo visual. E vimos que sua maneira de escrever indica tanto a compreensão de uma das funções sociais da escrita, a comunicação, como mostra seu desenvolvimento em relação à apropriação da

---

<sup>18</sup> A criança se reporta ao Estado de São Paulo, referindo-se ao seu acompanhamento do implante coclear, que acontece periodicamente de seis em seis meses no hospital em Ribeirão Preto.

escrita alfabética.<sup>19</sup> Havia, na construção dessa escrita, as duas línguas, que davam suporte à interação e à análise da escrita alfabética.

A professora bilíngue comenta que, mesmo que Tiago busque utilizar a oralidade, há dificuldade de o aluno ser compreendido. A profissional diz que procura falar mais com ele, mas, fora isso, no aprendizado, não consegue ver diferença na sua audição: “O que Tiago difere dos seus colegas surdos, é que ele tenta falar mais do que os outros surdos”. Ela também relatou que percebeu que ele vem melhorando na fala, mesmo que seu foco de trabalho não seja esse.

O relato da professora bilíngue sobre a criança surda implantada e de práticas pedagógicas instituídas no AEE apontam um contexto propício ao aprendizado da criança surda implantada. Um espaço que reconhece sua condição de criança surda, mas, ao mesmo tempo, não desconsidera sua condição, também, de criança implantada. Assim, a Libras é a língua de instrução da criança e o português oral uma possibilidade de apoio à interação com o outro.

Um ponto apontado pela professora bilíngue é a falta do planejamento. Para a profissional, o professor regente poderia fazer um trabalho mais voltado para o surdo, com um material visual mais interessante para ser visto. Porém, a professora relata que os professores regentes focam mais nos alunos ouvintes e, mesmo com intérprete, o surdo perde. Diante dessa situação, a professora bilíngue relatou que procura fazer o máximo possível para criar um ambiente bilíngue que respeite o surdo e faça valer seus direitos. Contudo, para ela, é complicado:

[...] fazer o outro compreender sem forçar uma situação, aqui nós trabalhamos a sensibilização destes profissionais através de cursos, participando ao máximo de atividades em sala. Agora mesmo vai ter a semana da consciência negra, a nossa aluna surda vai cantar a música que a professora escolheu a para turma dela e ela vai cantar em Libras. Esta ação é para chamar a atenção para questão do bilinguismo, que esta escola é uma escola bilíngue, então fazemos de tudo para que ela consiga ser bilíngue (PROFESSORA bilíngue do vespertino, 3-11-2012).

---

<sup>19</sup> A criança produz uma escrita que indica conhecimentos sobre a relação entre fonemas e grafemas na língua portuguesa.



Sua fala nos reporta para uma profissional que quer ser incluída na escola, com os alunos que acompanha e também no desenvolvimento de uma política que respalde suas práticas e ações dentro do local, que torne visível seu trabalho e, conseqüentemente, o aluno pelo qual é responsável nesse espaço.

Essa atuação nos faz pensar sobre a educação bilíngue no espaço escolar. Será que temos uma receita para essa educação? Vieira-Machado (2012, p. 94) fomenta essa discussão quando fala:

A ideia de educação bilíngue não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo; ela é constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação de surdos.

Diante de uma educação bilíngue que, para a autora, não possui um método fechado, como ficam os profissionais que estão nessa lida diária de fornecer uma educação para os alunos surdos, mas se deparam com uma escola que não se apropriou da política bilíngue? E como dar uma resposta a essa realidade que encontram? Essa situação estimula a pensar em um espaço que colabore com o profissional bilíngue e com o aluno surdo. Vieira-Machado (2012, p. 81) diz que “No espaço dessas lutas de saberes e poderes é que o profissional que atua com alunos surdos hoje vem se constituindo”.

Diante de um espaço de luta e de negociação, os profissionais bilíngues são chamados a “arregaçar suas mangas” com a educação de surdos. Afinal, o papel dos profissionais que estão nessa política (que é considerada nova, ainda) é fazer a sua história e a de suas práticas a própria política bilíngue. De acordo com Lima (2012, p. 329),

[...] é preciso reestruturar o sistema educacional, com o intuito de transformar a escola em um espaço democrático, onde as múltiplas relações entre o eu e o outro se estabeleçam de forma menos assimétrica; onde os interlocutores ouvintes reconheçam não só a condição bilíngue do ser surdo, suas diferenças e potencialidades, mas também outras questões

que discutem a surdez como diferença política, enfim, um currículo que esteja envolvido num processo culturalmente engajado.

Assim, é importante investir na escola como um espaço democrático, onde os saberes e as múltiplas relações se estabelecem de forma a contemplar todos os ocupantes do local, tornando esses momentos significativos e interativos, fazendo com que os ouvintes possam ver os surdos como sujeitos diferentes e com possibilidades. Essas são atitudes que propiciam um currículo que não privilegia só um grupo de alunos, mas que considera as peculiaridades de cada criança, em que o aluno surdo se sinta contemplado e se levem em conta suas particularidades linguísticas.

A escola de Tiago buscava a democratização do saber e das múltiplas relações. Vimos que havia articulações e movimentações entre os profissionais que atuam no local em prol do processo escolar da criança surda implantada. Vimos o empenho dos profissionais em colaborar com o processo escolar do aluno, apesar dos entraves à comunicação, como a ausência do intérprete de Libras e as dificuldades linguísticas nas práticas pedagógicas. Como é uma escola bilíngue, precisa oferecer melhores condições de trabalho para os professores e para a criança, além de conhecer mais seus alunos e suas necessidades específicas.

Outro ponto que pudemos perceber durante os dias de pesquisa na escola de Tiago diz respeito às formas de interação. Tiago buscava se comunicar de diferentes modos, usando a Libras e a oralidade, apesar de sua dificuldade de compreender e ser compreendido. Percebemos que a Língua de Sinais era a língua com que mais ele se identificava, e houve um episódio em que Tiago justificou que não gostava da aula de Música porque era surdo e não ouvia, ou seja, via-se como surdo e usuário da Libras. Porém, também entendemos que seu implante coclear despertou na criança a iniciativa de oralidade, principalmente nos momentos de brincadeiras com seus colegas ouvintes e em alguns contextos em sala de aula, em especial quando estava aflito por algum motivo com o seu professor ou com seus colegas de sala.

Diante desses fatos, vimos uma criança que tinha a oralidade como apoio no seu processo escolar, principalmente na sua interação com os professores e colegas ouvintes, enquanto a Libras se apresentava como uma língua em que demonstrava certo domínio e que também colaborava no seu processo escolar. É importante dizer que a Libras ia além da função comunicativa, pois contribuía na elaboração de pensamentos e também na produção de conhecimento no processo escolar e nas suas relações dialógicas. Diante desses indícios do Tiago de como lidava no espaço escolar no aspecto linguístico, que influenciava também no seu social e cognitivo. Agora será apreciado no próximo subcapítulo, reflexões sobre perspectivas de trabalho educativo da criança.

#### 5.4 PERSPECTIVAS DE TRABALHO EDUCATIVO COM A CRIANÇA IMPLANTADA NA ESCOLA COMUM

No capítulo anterior conhecemos o modo de organização da escola para atender a criança com implante coclear. Vimos que a instituição, juntamente com Tiago e os profissionais, criava formas para tornar esse ambiente mais propício ao acesso ao saber sistematizado e de relações sociais, cumprindo seu papel de um espaço formal de transmissão do conhecimento. Porém essa forma de organização e prática pedagógica não era suficiente para atender à necessidade escolar da criança, como sinalizado anteriormente.

Diante da constatação da dificuldade da escola em ofertar um ensino de qualidade para a criança, este subitem propõe discutir essa realidade apresentada.

Um ponto que precisa ser refletido é o trabalho do pedagogo escolar, como uma fonte de organização e articulação no processo pedagógico da escola.

Possuindo uma função de articulação e organização, o pedagogo se torna um agente que tem a oportunidade de potencializar e organizar o rumo da política de

educação bilíngue, tornando-se importante na educação de alunos surdos. A política de educação para surdos disponibiliza profissionais na área bilíngüe, que atua com uma linguística específica (língua de sinais). Diante dessa condição, é necessário que os profissionais da escola conheçam a política bilíngue e as suas implicações na escola, pois não basta inserir o aluno e os profissionais bilíngues, é necessário saber o que fazer e se envolver com eles. E o pedagogo pode contribuir muito nesse processo. No relato a seguir, veremos a visão da pedagoga do turno matutino sobre a política bilíngue na sua escola. Afirma a pedagoga que afirma

[...] ela está longe ainda de ser realizada e concretizada, até mesmo pela defasagem de profissionais, porque muitos dos profissionais como, realmente, o professor de Libras, ele não é um professor de Libras, ainda, agora que ele foi inserido como professor, tanto que ele fazia parte da administrativa, tem uma carga horária diferente, então ele está um pouco distante de chegar a questão, realmente, estruturada, mas importante. (PEDAGOGA do matutino, 3-12-2012).

A pedagoga sinaliza a falta de estrutura na política bilíngue, principalmente na forma como os profissionais atuam nessa área. Na sua fala mostra a necessidade de uma escola mais planejada para os alunos surdos.

Diante dessa demanda apresentada pela pedagoga, é necessário ampliar essa problemática e trazer a Secretaria de Educação do município como gerenciadora de algumas demandas, como: contratação de profissionais qualificados e formação dos profissionais, tornando-se parceira da escola, e não só um órgão fiscalizador. Essa união entre escola e Secretaria fortalece a política bilíngue no município. Uma política fortalecida contribui para sua permanência e aceitação.

Outros entraves foram percebidos durante o estudo de campo, como a ausência de intérprete para o aluno surdo, situação que gerou desconforto para Tiago e os profissionais. A falta desse profissional era citado pelas pessoas envolvidas na pesquisa. Essa situação foi pontuada no capítulo anterior, mostrando que foi uma perda para a criança surda, já que a Libras é a língua que mais colaborava para seu processo social e cognitivo. A criança só não teve um prejuízo maior porque a

professora bilíngue ia na sua sala aula para interpretá-lo quando era solicitada. Mas essa ação era paliativa e não atendia de fato às necessidades específicas da criança, dos profissionais bilíngues e dos professores regentes. Diante desse fato, a escola se justificava, dizendo que estavam fazendo o que podiam mediante essa carência. E de fato estavam fazendo o que podiam.

Um dos aspectos também constados na pesquisa refere-se a um certo isolamento de Tiago em relação aos colegas. Como não havia outros alunos surdos no turno em que Tiago estudava e seus colegas ouvintes sabiam pouco de Libras, as possibilidades de interação eram reduzidas.

Um dos possíveis caminhos para solucionar esse problema é a intensificação das oficinas de Libras para as crianças ouvintes. Outra possibilidade seria estimular a matrícula de outras crianças surdas nessa escola e no turno de Tiago.

Além de um quadro de déficit da escola com profissionais bilíngues e do número reduzido de alunos surdos, temos outra questão, o implante coclear de Tiago. A possibilidade da criança de ouvir era quase despercebida ou não utilizada no seu processo escolar, já que Tiago não respondia bem ao implante, mesmo que em alguns momentos utilizasse a oralidade como apoio na interação social, principalmente com seus colegas ouvintes e profissionais que não sabiam Libras. A condição de a criança ser implantada era inviabilizada pelos profissionais por sua boa resposta à língua de sinais. Colaboravam para poucas tentativas de um ensino voltado para o estímulo oral da criança nas várias vezes em que ela ficava na sala de aula sem o intérprete, só com a professora regente que explicava o conteúdo por meio da fala. Ou seja, existia um estímulo auditivo e oral de forma não intencionada em sala de aula, pela ausência do intérprete de Libras, mas esse estímulo não era valorizado.

A defesa do implante e a crença de que a criança surda implantada terá uma resposta auditiva e oral conduz, de acordo com muitos fonoaudiólogos, à ideia de

que a criança não necessita da língua de sinais e esse entendimento é também encaminhado para o espaço escolar. Mas, segundo Elert (2008, p. 73),

[...] no caso do implante coclear, esse processo exige muito treinamento e disciplinamento, que inclui várias visitas ao médico e ao fonoaudiólogo para “mapear os eletrodos”, além da participação em inúmeras sessões de terapia de fala para “aprender a escutar” e logicamente a falar.

Diante de um procedimento que exige muito treino, envolve vários profissionais e tempo para uma boa resposta, como lidar com essa criança implantada que está na escola, que necessita de ensino sistematizado e não dá conta da língua oral? Como dialogar com alguns pais que não aceitam a Libras? Em contrapartida, as escolas, com seus discursos em prol da política bilíngue, também desconsideram o implante na vida dessa criança. Tiago fazia parte dessa discussão, implante coclear e política bilíngue, e várias orientações que determinam a vida de uma criança implantada. Em essa razão, o próximo capítulo contará a trajetória de Tiago, dialogando sobre si próprio, ou seja, destinado a ser um espaço para ouvir a tentativa de voz à criança e tratar dos contextos em que ele interage e convive: a mãe, as fonoaudiólogas e a escola.

## 5.5 A FALA DE TIAGO SOBRE SI PRÓPRIO

Como podemos conferir, Tiago tem uma vida marcada e constituída por vários espaços, como: a casa, a clínica e a escola; além da mãe, fonoaudiólogos, professores e crianças ouvintes e surdas que compõem o contexto de relações em que ele se insere nesses diferentes espaços. Diante disso, como fica essa criança em frente a esses “outros” que participam de sua constituição como criança surda implantada?

Vigotski (2000, p. 24) afirma que, “Através dos outros constituímos-nos”. Reconhecendo que o “outro” nos constitui, em capítulos anteriores, buscamos a fala

desses outros sobre Tiago. Nesse momento, a proposta é dialogar com Tiago, saber o que ele pensa desses “outros” e de si próprio.

Vemos Tiago como um sujeito histórico-cultural que faz parte desses vários contextos sociais e com eles interage. Um deles é a sua casa, que mostrou ser um espaço onde a criança aparentava ser acolhida por sua família, com uma mãe que pelejava em seu favor, levando-o a uma escola bilíngue e às clínicas para o atendimento com as fonoaudiólogas. Em sua casa, ele fazia tentativas de oralização, mesmo com dificuldade. Em poucos momentos, também sinalizava para apoiar sua fala. Nessa ocasião, era sua mãe quem cobrava a atitude da fala mais do que a sinalização, mesmo reconhecendo que a Libras é importante para seu filho.

Outro espaço de pesquisa foi a clínica, com os atendimentos fonoaudiológicos, realizados em dois locais e por duas profissionais, com o propósito de estimular a audição e a oralidade. Como Tiago é implantado, esses atendimentos eram frequentes. Nesses ambientes, vimos uma criança mostrando-se familiarizada com os locais e com a rotina que era posta. Uma fonoaudióloga aceitava a Libras durante as sessões, vimos também uma criança mais à vontade e disposta a falar, demonstrando interesse nas atividades propostas pela profissional. Em outro espaço e com outra fonoaudióloga, percebemos Tiago, na sala de espera, já tentando se comunicar por meio da oralidade, pois, durante o atendimento, era cobrada essa postura de sempre falar e não utilizar a língua de sinais. Ele demonstrava preocupação e dedicação de seguir essa orientação. Diante disso, Tiago dá seu depoimento sobre esses atendimentos, por meio da Libras:

São dois profissionais: duas fonoaudiólogas. Eu sempre vou às segundas, quintas. Eu vou à fonoaudióloga para aprender a falar. Lá a gente brinca e pronuncia palavras. Por exemplo: bola, uva, menino, bolo, várias palavras que sou treinado para falar (TIAGO, 6-5-2013).

Vimos que Tiago entende o papel dessas profissionais. Outro local da pesquisa foi a escola, que mostrou várias peculiaridades, pois tratava-se de uma escola bilíngue e, diante dessa condição, Tiago convivia com outros surdos e também com ouvintes. Ele podia utilizar a Libras como língua de instrução e também fazer iniciativas de

oralização, principalmente com profissionais e colegas ouvintes que não sabiam Libras. Em relação ao seu implante coclear, alguns profissionais mostravam desconhecimento, mas havia os que sabiam; contudo, ignoravam o fato, já que a escola adotava a política bilíngue e ele acompanha a turma. Também se justificavam afirmando que não estimulavam sua fala pela dificuldade de compreensão.

Vimos que existem entraves nesse espaço e Tiago também dá seu depoimento:

Tenho poucos amigos na escola. Amigos meus são as pessoas que trabalham aqui, as professoras bilíngues, os instrutores surdos e o intérprete. No meu turno não tem colega surdo. Na Educação Física sempre tenho amigos com quem a gente brinca. Nessa aula, a gente comunica assim 'vamos brincar', 'vamos fazer alguma coisa'. Nesse momento, eu uso as duas línguas, faço sinal e falo. Exemplo, quando eu falo 'vamos brincar', eu uso a língua de sinais e também falo. (Tiago, 6-5-2013).

Tiago demonstra, no seu relato, a dificuldade de ter amigos no espaço escolar e cita como os principais os profissionais bilíngues, situação que é fomentada pela ausência de outros surdos no seu turno de escolarização. Também relata que é nas aulas de Educação Física que faz amigos. Para estimular essas amizades, buscava a oralização para mediar a interação com seus colegas ouvintes.

Entre as crianças com quem Tiago tem laços de amizade mais estreitos, destacamos Carol. Ela tem 13 anos, mas um corpo de 10 anos; é magra, tem cabelo crespo e sempre amarrado para trás; tem deficiência mental leve, um sorriso encantador, é simpática e conhece um pouco de Libras, principalmente a frase "Eu vou falar para sua mãe". Essa mensagem vem sempre quando ele apronta com ela, mas, assim que esquece as travessuras de Tiago, os dois começam a brincar e brigar novamente.

Diante desses vários espaços, Tiago conseguiu, ou aprendeu a transitar entre eles, uma vez que parecia tentar responder às expectativas de cada local e de cada pessoa com quem tinha de conviver. Esses espaços tinham como foco a comunicação e cada instituição defendia um ponto de vista: a fala ou a língua de sinais. Tiago ficava no meio dessa batalha entre concepções e propostas distintas



de educação de surdos tentando dar uma resposta positiva para cada um, como: “bom filho implantado”, “bom paciente surdo implantado” e “bom aluno surdo”. Diante dessas práticas diferenciadas, ele dá seu depoimento, no dia 6 de maio de 2013:

Eu prefiro comunicar com Libras, porque o português é complicado falar, é difícil, tem que articular a boca. E, quando a professora bilíngue me explica em língua de sinais, eu entendo.

Alguns alunos ouvintes sabem Libras, e eu ensino alguns sinais. Exemplo: ‘maçã’, aí eu falo, faço datilologia da palavra ‘maçã’ e faço sinal. Na fonoaudióloga, eu aprendo a falar, eu também estou começando a entender quando o professor fala na sala de aula, eu também estou percebendo que meus colegas estão começando a entender o que eu falo. Eles falam ‘tendi’.

Nesse depoimento, houve o mínimo de alterações possíveis para que os leitores possam perceber a construção do raciocínio da criança ao apresentar sua resposta, que mostra sua preferência e escolha pela Libras e a dificuldade do português falado somada à dificuldade de articulação.

Outro ponto do depoimento foi o atendimento fonoaudiológico: ele reconhece que está aprendendo a falar e a entender seu professor falando em sala de aula, trazendo indício de ser compreendido e de compreender por meio da fala de seus colegas e professores. Sente-se à vontade ao lado de colegas surdos que utilizam Libras. Isso pode ser constatado em eventos promovidos por escolas, em comemoração do Dia do Surdo.

Tiago participou de dois eventos no Dia do Surdo,<sup>20</sup> promovidos por duas instituições, uma estadual e uma municipal. A Unidade de Ensino do município organizou uma programação especial para os alunos surdos, com uma semana de eventos.

Em um dos dias desse evento, encontramos o aluno no refeitório com outros alunos surdos, que são crianças que já estudaram com ele no CMEI, outras crianças surdas que foram acompanhadas de seus colegas. Foi a primeira vez que o vimos cercado

---

<sup>20</sup> Essa data foi criada pela Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008, instituindo o Dia Nacional dos Surdos. A data comemorativa representa, também, a luta surda em busca de melhorias para a vida desses sujeitos.

de colegas, interagindo, demonstrando uma grande satisfação. Quando nos viu, foi correndo avisar que, naquele espaço, havia muitos surdos e também nos mostrou a colega que estudou com ele na Educação Infantil. Vivia uma alegria que contagiava. Pudemos ver uma criança, que sempre come sozinha na sua escola, rodeada de colegas com quem podia interagir. Nesse dia, aconteceu o seguinte episódio:

*“Durante a gincana de Matemática, foi explicado, em Libras, o propósito da brincadeira e também as regras. Entregaram as provas, que continham três níveis de dificuldade para atingir as variadas realidades de alunos que estavam participando, e foi dito que teriam o prazo de 30 minutos para concluir a tarefa. A prova do aluno foi de nível um, devido à série que cursava. Quando foi entregue a prova, ele já falava para os colegas e para os profissionais que o estavam acompanhando que a prova estava fácil. Dando início à gincana, ele terminou a prova em cinco minutos, tendo sido o primeiro a terminar dentre os alunos do seu nível. Diante da facilidade de fazer a prova e dos acertos [acertou tudo], foi entregue a prova de nível dois, que ele conseguiu terminar dentro do prazo estabelecido, também acertando muito, só não conseguindo fazer uma atividade que tratava do assunto ‘horas’. Então, a professora bilíngue relatou que ele não tinha sido apresentado a esse assunto. Diante desse resultado, ele estava muito feliz e falava para todos sobre a sua conquista naquele dia. Foi um dia ímpar para ele, com seus colegas surdos e também com sua vitória. Era visível sua alegria diante de tudo o que estava acontecendo. No outro dia, ele retorna para essa escola e tudo se repete: a alegria de ficar com seus amigos e participar da exposição cultural com apresentações, mas, infelizmente, ele não pôde aproveitar a semana toda de festividades, pois já estava com uma viagem marcada para São Paulo, para fazer um acompanhamento na clínica do implante”.*

Nesse episódio, vemos em Tiago uma identificação com o grupo de surdos. Ele estava à vontade e feliz nesse espaço e com as pessoas que estavam à sua volta. Pôde participar de gincanas e mostrar seu potencial. Nesse espaço se constituía como uma criança que sabia e podia realizar as tarefas que lhe eram solicitadas, o

que fortalecia sua autoestima como criança surda. Para Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 128),

Enfim, ser surdo pode ser compreendido como a possibilidade de ter uma existência construída sobre os marcadores que afirmam a produtividade da diferença, a presença imperiosa do ser sobre o si – um ser que não se remete a uma essência, mas a uma subjetividade construída e comungada a partir do outro surdo.

No dia 2 de outubro de 2012, foi a vez de a escola Oral e Auditiva de Vitória fazer uma semana de programação voltada para os surdos e ouvintes que estão envolvidos, de alguma forma, com a causa surda.

No espaço que antecede o auditório, foram colocados *banners* a respeito da escola, dos funcionários e dos trabalhos que foram e que estavam sendo realizados, além de um que trazia as comemorações do Dia do Surdo dos anos anteriores. No ano de 2010, o aluno participou das três olimpíadas: Libras, Português e Matemática e, em todas as modalidades, ficou em primeiro lugar. Diante dessa façanha, ele mostrava para seus colegas surdos as suas fotos participando da olimpíada e recebendo os prêmios. A hora do almoço foi um momento interessante em que os surdos puderam dialogar sobre vários assuntos e temas, o que só era atrapalhado quando os talheres estavam nas mãos, pois, de certa forma, isso prejudica seus diálogos. Ali, o aluno surdo implantado interagiu muito bem por meio da Libras com os colegas que conseguiu conhecer no evento.

Um surdo olhou para Tiago e, em Libras, perguntou: “Você usa aparelho auditivo?” e ele respondeu, também em Libras, que era para ele ouvir e falar, então o seu amigo surdo perguntou para ele: “É bom?”, e ele respondeu que sim.

Esse questionamento sobre aparelho auditivo e implante coclear é um ponto muito debatido pela comunidade surda. Sobre essa comunidade e os seus movimentos, Perlin (2005, p. 69) diz que “[...] forças de resistência são construídas no interior de processos de representações de alteridade. O movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida do surdo contra coesão ouvinte”. Percebe-se uma ação

que busca dar voz (Libras) ao surdo na sua própria vida e destino, ampliando uma discussão que vai além de um tema, com debate e posicionamento político diante das demandas existentes com o grupo.

A respeito desse assunto, Tiago dá seu depoimento:

Eles [comunidade surda] não gostam quando ponho o aparelho. Uma vez perguntei pro instrutor surdo se ele gosta do aparelho, ele disse que não, que não tinha interesse em colocar. Lá na oral tem vários surdos e eles falam em sinais. Eu percebo que, quando eu falo para as pessoas como funciona o aparelho, elas se surpreendem, ficam encantadas quando digo que isso me ajuda a ouvir.

No seu depoimento sobre a opinião de outros surdos sobre esse procedimento cirúrgico, buscava entender esse julgamento que acontece com a comunidade surda, procurava informações sobre essa rejeição com o instrutor surdo. Tiago é uma criança surda implantada constituída por diferentes vozes e essas vozes atravessam sua fala sobre si mesmo. Essa é uma construção que existe nos discursos em que estamos inseridos e que remete a uma língua que potencializa a relação dialógica, de natureza social e, portanto, ideológica. Para Bakhtin (2010, p.16), “[...] se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a ‘atividade mental’, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia”, o que mostra como a linguagem é condicionada pelo contexto social. Não é apenas a voz da Comunidade Surda que rejeita o implante que perpassa sua fala. A experiência com o atendimento clínico, o investimento da mãe em seu tratamento, a relação com os ouvintes perpassada pela oralidade indicam outras possibilidades de ser.

Para Bakhtin (2010), as relações dialógicas nos remetem a vermos o “outro” como pertencente a uma comunidade discursiva. A linguagem torna-se uma ferramenta mediadora e influenciadora no comportamento do “outro”.

Em outro depoimento, ele também esclarece pontos a respeito do implante coclear:

Ouçõ sons altos. Eu tenho um fio na minha cabeça que vai para a orelha, eu tenho um microfone que está conectado ao meu aparelho, eu falo e, dentro

da minha cabeça, tem uma parte deste aparelho. Eu fiz uma cirurgia. O aparelho eu posso tirar e colocar, tem um ímã que segura ele. O ímã, quando estou passando pelo armário de ferro, o ímã puxa. O aparelho me atrapalha quando tem muitas crianças fazendo barulho no pátio, aí eu tiro. Este som me atrapalha, aí que eu vejo que eles foram para sala, eu coloco o aparelho de novo.

Como vimos, Tiago tem consciência de seu implante coclear e de sua função, consegue avaliar a funcionalidade e também a não funcionalidade dessa cirurgia na sua vida. Mostra, mais uma vez, sua capacidade de se adaptar, interagir e transitar nessa realidade que está posta.

No evento descrito, o intervalo do almoço mostrou-se como um momento de integração, de trocas. Tiago propôs o jogo de “Uno” e, apresentando domínio sobre essa brincadeira, fez com que os colegas de jogo o respeitassem, até mesmo um senhor surdo. Vemos, assim, uma língua significativa para todos mediando a interação. Constatamos a importância de tornar possível um espaço como esse, onde o surdo pode interagir com seus pares linguísticos, independentemente da idade, de ser implantado ou ser surdo; onde pode viver experiências novas e adquirir conhecimento os quais podem ser levados para a vida toda e que podem ser construídos de maneira informal, em uma conversa de grupo ou em uma roda de jogo.

Esse evento confirmou as possibilidades do aluno em jogos, tendo conseguido vencer duas categorias de três, a saber, de Português e proficiência em Libras. Ele levou para casa duas medalhas. A única que não levou foi a de Matemática, tendo ficado em segundo lugar.

A vida de Tiago mostra que temos que dar mais espaço às crianças, respeitando-as em sua singularidade e especificidade. Segundo Drago (2011, p. 55), a “[...] criança também é um ser ativo, em transformação, mediador de cultura e produtor de conhecimento”. Neste trabalho tratamos da infância de uma criança que é surda. Só que ela tem um ponto a mais na surdez, pois é implantada, o que gera outras aspirações e expectativas nos adultos que podem levar a arbitrariedades com esse sujeito, uma vez que alguns esperam que ele fale e ouça e outros que não mude

em nada e que a Libras seja a sua única forma de se comunicar. Tiago mostrou que, mesmo havendo diferentes expectativas sobre seu futuro, é possível ir além de propostas fechadas e limitadas, criando novas possibilidades para sua vida.

Tiago fala um pouco dessa sua infância, atravessada pelo implante e pelas práticas da clínica:

Sim, eu tenho dois amigos implantados, uma menina e um menino de oito anos de idade que têm implante. Esse menino está quase falando tudo e, quando estou junto com ele, nós brincamos de ensinar palavras um para o outro, a gente fica corrigindo, exemplo: 'bola', estou ensinando a palavra, ele fala errado 'bolo', aí eu falo para ele, é diferente, o som é diferente.

Diante desse depoimento, vimos uma infância de que buscava ter brincadeiras, com Tiago tentando falar e corrigir falas com pronúncia errada. Vimos, também, Tiago brincando com seus colegas surdos por meio da língua de sinais. Uma brincadeira que representa também sua vida cheia de desejos e aspirações de criança. Sendo assim, Tiago se mostrou um sujeito especial e de especificidade para pesquisar, conseguindo transitar por vários espaços e pessoas. Mas sempre dava seu tom, ensinando-nos, mesmo com ações e desejos alheios, outras possibilidades para sua vida, driblando visões limitadas e direcionadas sobre o seu futuro. Ele relata suas táticas para lidar com esses anseios paralelos: “Eu ando mais com surdos, tenho amigos ouvintes e surdos, mas ando com surdos. Aí eu tiro o aparelho e fico com os surdos, não ouço nada. Quando coloco o aparelho, volto a perceber alguns sons”. Isso mostra para nós, que fechamos as possibilidades, que ele vem abrindo e dando indícios de convivência com a surdez e o implante, e que, portanto, devemos ter menos negações e ampliar nossa forma de ver e tratar uma criança surda implantada.

Essa atitude de Tiago em se posicionar diante desses movimentos e de propostas políticas que vêm da sua família, da clínica e da escola, mostra que, apesar das pressões diferentes, ele vem apresentando e dando indício da sua busca para uma identidade surda. Partindo do princípio de que identidade se constitui por meio do “outro”, que o sujeito se espelha no outro, Perlin (2005, p. 53), diz que “A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de

necessidade diante da identidade surda”. Isso demonstra que o sujeito surdo, mesmo estando nas múltiplas identidades, buscará, com intencionalidade ou não, a sua identidade surda, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas, tornando a aquisição da língua de sinais mais significativa para esse reconhecimento de identidade.

## **CONSIDERAÇÕES... FINAIS?**

Ciente da necessidade de finalização da pesquisa, aqui seguem as últimas considerações deste estudo. Sabemos desde já que se trata de um assunto que não se esgota, pois o implante coclear em crianças surdas é uma realidade que vem acontecendo em nossa atualidade o que torna uma questão do nosso tempo e por isso é importante que mais estudos se desenvolvam em torno dessa temática. Inclusive estudos voltados para essa discussão na área da educação, pois foi constatada carência de pesquisa sobre o assunto nesse campo. O compromisso de concluirmos os debates a que nos propusemos para esta dissertação se fecha por hora, mas reconhecemos que há necessidade de novas pesquisas que analisem os impactos do implante coclear na vida de uma criança surda, favorecendo melhores condições para essas crianças surdas implantadas.

Compromissada com um estudo que contribua com essas crianças surdas implantadas, estamos ciente da nossa responsabilidade em trazer um tema que mexe com o futuro desses sujeitos e também com o de suas famílias. Afinal, quando um filho nasce surdo, vemos que existe uma relação de culpa ou de fracasso por parte dos pais, fazendo com que busquem alternativas para compensar essa situação, e o implante coclear uma é possibilidade. Diante dessa oportunidade, muitos tutores dessas crianças optam por esse procedimento cirúrgico, seguindo todas as orientações. Mas esses direcionamentos nem sempre atendem às necessidades e opções de seus filhos, gerando atravessamentos na questão da língua (Libras ou oralidade), que repercutem na vida social e escolar desses sujeitos.

Inicialmente, a pesquisa buscou uma breve retomada histórica da educação de surdos, mostrando o movimento da sociedade em buscar a “normalização” desses sujeitos, iniciativa que não media esforços e até vidas. A busca desse ideal de pessoa vem sendo alimentada pelo modelo clínico e pelo avanço tecnológico, sobressaindo e despertando interesse de famílias com criança surda. O modelo



clínico volta-se para a “correção” da surdez, não compartilhando a ideia de que o surdo é linguisticamente diferente do ouvinte.

A partir dos Estudos Surdos, colocamo-nos o desafio de nos desviar dessa visão da “normalização da surdez”, uma perspectiva voltada e referenciada no clínico e reabilitador. Nessa perspectiva, olhamos a pessoa surda como sujeito ativo e participativo na sociedade, agente legítimo do processo de produção de políticas e estudos sobre a surdez. As peculiaridades do sujeito surdo passam pela língua de sinais, suas experiências passam pelo visual e não auditivo.

Buscando compreender a infância da criança surda implantada, reportamo-nos a estudos que indicam que as crianças são seres sociais, sujeitos ativos. A infância é uma fase da vida carregada de histórias e de singularidades. Existem vários tipos de infâncias, as quais são marcadas pelos múltiplos contextos em que as crianças vivem.

Outro destaque são as contribuições do referencial teórico histórico-cultural, que reconhece a importância da linguagem no processo de desenvolvimento do sujeito surdo, partindo do princípio de que todos somos constituídos no plano social. A linguagem é fundamental no processo de apropriação da cultura. No caso do surdo, a Libras é sua primeira língua, a qual se insere nas relações sociais e possibilita sua constituição, por meio da aproximação e relação de referência, principalmente com seus pares linguísticos.

Por fim, a análise dos dados possibilitou investigar uma criança surda implantada em vários espaços, como: em sua casa, nas clínicas fonoaudiológicas e na sua escola. A pesquisa de campo permitiu a aproximação da realidade vivenciada pela criança surda nos diferentes espaços que frequenta durante a semana, possibilitando o contato com profissionais que atuam com ela nesses espaços. Como pesquisadora, demos prioridade à escuta da “voz” desse sujeito e de todas as outras pessoas que fazem parte da sua vida, de forma a compreender sua constituição como criança surda implantada em espaços que valorizam de forma distinta a libras e a oralidade.

No processo de análise, foram considerados três eixos de discussão, configurados em espaços que fazem parte da vida de Tiago: a casa e a mãe, o consultório e as fonoaudiólogas, a escola. Na análise, buscamos compreender: a maneira como Tiago, criança implantada, era visto pelos adultos que cuidavam dele e o instruíam; a forma como se relacionavam com ele e o lugar que a Libras e a oralidade ocupavam nessas relações; o modo como Tiago se via como criança implantada.

Com a sua mãe, vimos uma preocupação de fornecer o que era possível para colaborar com o desenvolvimento de Tiago. A mãe demonstrava muita dedicação e também um desejo de que a criança falasse. Vimos também uma pessoa aberta para as demandas e direcionamentos que o filho apresentasse, na questão de utilizar a oralidade ou a língua de sinais. Sua preocupação descansava sempre na sua intenção e declaração de que estava dando tudo que podia na busca de qualidade de vida para seu filho.

As fonoaudiólogas tinham uma visão diferente de Tiago e priorizavam outros aspectos em seus atendimentos. Uma delas considerava importante que Tiago tivesse acesso à oralidade e à Libras durante as sessões; a outra não permitia a Libras, com a argumentação de que só na escola a criança poderia usar Libras. Nessas diferenças de posicionamento, vimos que a criança entendia e buscava seguir os pareceres de cada profissional, mas a falta de um acordo pelo uso da língua de sinais nos atendimentos precisa ser discutida para não criar um afastamento das duas línguas, já que vimos que a criança consegue conviver com as duas, mesmo direcionado mais para Libras.

Outro espaço que se mostrou interessante foi a escola, onde foram verificadas várias situações e relatos que possibilitaram discutir sobre a vida da criança implantada. Na análise de interações estabelecidas nas aulas de diferentes disciplinas, constatamos que, na maior parte do período da pesquisa, não houve intérprete para essa criança, e as professoras tentavam interagir com ela por meio da oralidade e de alguns sinais que conheciam. Mesmo havendo dificuldades na

interação, vimos que havia interesse dos profissionais em oferecer melhores condições para a criança.

Dessa maneira, demos abertura para as pessoas envolvidas na educação de Tiago se posicionarem sobre ele. O que observamos em relação à criança? Constatamos que Tiago era uma criança que inicialmente ficava isolada e só interagia com as pessoas que sabiam Libras. Entretanto, no transcorrer da pesquisa, percebemos um movimento da criança no sentido de se comunicar com outras crianças ouvintes, por meio da Libras e também da oralidade como apoio, em alguns momentos. Observamos que o implante coclear e o atendimento clínico despertaram na criança a iniciativa de oralizar, mesmo com dificuldade, em momentos de brincadeiras com seus colegas ouvintes e em sala de aula, em especial, quando estava ansioso com algum fato.

Há alguns anos, na conclusão da monografia já referenciada que estudou alguns aspectos da vida de Tiago, foram apresentadas as seguintes considerações:

[...] desejo hoje que Tiago seja simplesmente uma pessoa que tem autonomia de decidir o que acha melhor pra si, que busque sua identificação com o grupo que o cerca e que seja simplesmente ele mesmo porque TODOS falavam dele, mas quem era Tiago na perspectiva de Tiago? Ninguém ousou perguntar (SILVA, 2010, p. 66).

Porém, nesta dissertação, ousamos perguntar. E Tiago nos respondeu.

Em suas declarações e por meio do seu comportamento, ele fala do seu implante: “Quando tem muito barulho, eu não consigo me concentrar, está atrapalhando, eu tiro. Mas quando eu vejo que o professor chegou, que vai começar a atividade, eu volto a colocar o aparelho”. Esse relato mostra sua habilidade de tornar o aparelho auditivo útil nos momentos em que sente necessário. Também enfatiza que, quando está com os outras pessoas surdas, tira o aparelho e fica com os surdos. Tiago parece estar aprendendo a transitar no mundo dos ouvintes e dos surdos.

Sua postura faz refletir sobre como lida com os espaços do atendimento clínico e da escola, como vai aprendendo a reconhecer situações em que pode e não utilizar Libras. Diante disso, reportamo-nos a uma orientação de uma das fonoaudiólogas, quando diz que, durante os atendimentos, não pode usar Libras, e também retomamos o pensamento da professora bilíngue do turno matutino que não aceita que ele fale, pois não consegue compreender. Essas posições ou imposições do “não”, por questões de políticas ou de propostas de trabalho, mostram um Tiago que vai aprendendo a transitar nesses espaços e também a encontrar oportunidade diante desses “nãos”. Como criança implantada, nesse momento, ele não apresenta resistência à possibilidade da oralização, mesmo que relate que, no futuro, vai se comunicar mais por meio da “Libras”. Diante disso, entendemos que Tiago se constitui como uma criança que aos poucos busca uma autonomia na escolha de sua língua de expressão e diante da vida.

Vimos um Tiago consciente e informado sobre a sua vida e o seu futuro, dando indícios de que se reconhece como surdo e que a língua de sinais é a que mais o completa como usuário, contudo não negando as novas possibilidades com a oralidade, mostrando que é digno de ser o sujeito desta pesquisa. Fechamos esta dissertação com as falas de Tiago expondo o que pensa sobre todo esse movimento das pessoas e de propostas educacionais e clínicas, quando sinaliza a funcionalidade do seu implante. Acreditamos que esta pesquisa procurou trazer com sua história conhecimentos sobre o implante coclear.

Porém, estamos ciente de que Tiago não representa o todo, mas faz parte do todo, que precisa ser estudado. Um pouco da vida de Tiago precisou ser mostrada para despertar nosso interesse em conhecer a realidade de outras crianças implantadas. É para Tiago que reservamos o momento final deste estudo. Apresentamos uma foto do jornal (on-line) “A Gazeta” do dia 27 de junho de 2013, em que Tiago foi fotografado com um cartaz em prol de política bilíngue, num movimento que tomou as ruas, como aconteceu em todo o País. Ele, como cidadão, está fazendo a sua reivindicação e se posicionando.



## Pedido de educação de qualidade para surdos

• Cerca de 30 pessoas protestaram pacificamente ontem pela educação de qualidade para os surdos no Brasil. “Lutamos por um padrão Fifa no ensino

de Libras e no cumprimento das leis sobre a comunicação bilingue”, afirma o secretário-geral dos intérpretes de Libras do Espírito Santo, Júlio Reis.

Transcrição da Reportagem “Cerca de 30 pessoas protestaram pacificamente ontem pela educação de qualidade para os surdos no Brasil. Lutamos por um padrão Fifa no ensino de Libras e no cumprimento das leis sobre a comunidade bilingue, afirma o secretário-geral dos intérpretes de Libras do Espírito Santo, Júlio Reis”.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARIÉS, P. **História da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, M.(V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRAZOTTO, J. S. **Crianças usuárias de implante coclear: desempenho acadêmico, expectativas dos pais e dos professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2008.

BREGONCI, M. Aline. **Estudantes surdos no proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos**. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2012.

CAPELLINE, Verá Lúcia M. F.. Infância e inclusão escolar de criança com necessidades educacionais especiais. In: Victor, Sonia Lopes, DRAGO Rogério, CHICON José Francisco (Org.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. São Paulo, Junqueira & Marin, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciência humana e social**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

CÔRTEZ, M. Diolira. **Brincar Vem**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2012.

COSTA, Lucylene Matos. **Um País chamado infância e um país chamado surdez**: A criança surda como sobrevivente das fronteiras. 2008.

DRAGO, Rogério. **Infância, educação infantil e inclusão**. Vitória: Aquarius, 2007.

\_\_\_\_\_ **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ELERT, H. **Corpos em fronteiras identitárias**: os implantes cocleares instituindo e ensinando “novas” maneiras de ser ouvinte. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Luterana do Brasil – Ulbra, Canoas, Rio Grande do Sul, 2008.

FONTANA, Roseli A. Caçao. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA Ana Luiza; GÓES Maria Cecilia Rafael de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygostsky e a construção do conhecimento . Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa Freitas; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (Org.) **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FÜLBER, G. G. **Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação)\_ Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas praticas discursivas de alunos. In: LODI, Ana, Claudia Baliero; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDOS, Eulalia. (Org.). **Letramento, bilingüismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GÓES, Maria Cecilia Rafael; BARBETI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, Ana, Claudia Baliero; Lacerda, Cristina Feitosa (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GURGEL, tais Margutti do Amaral; SANTOS, Lara Ferreira. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. . In: LODI, Ana, Claudia Baliero; Lacerda, Cristina Feitosa (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KLEIN, Rejane Ramos. Reprovação escolar: prática que governa. In LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). **Inclusão escolar: conjuntos de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

LACERDA, Cristina B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. **CEDES**, Campinas, v.19, n.46, set.1998. Disponível em: < [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br) >. Acesso em: 15 jul. 2012.



LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, Ana, Claudia Baliero; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDOS, Eulalia. (Org.). **Letramento, bilingüismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, Ana, Claudia Baliero; Lacerda, Cristina Feitosa. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana, Claudia Baliero; Lacerda, Cristina Feitosa (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PELLICCIOTTI, Thais Helena Figueiredo; MICHELETTI, Carmen Sílvia Cretella. Importância da interação entre o fonoaudiólogo e a escola no atendimento clínico. In GIROTO, Claudia Regina (Org.). **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. 3. ed.- São Paulo: Plexus, 2001.

PERLIN, Gládis. Identidade surda. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, R.S.: Mediação, 2005.

QUEIROZ, E. F. **A escrita de uma criança surda com implante coclear**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) \_ Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P. (Org.). **Por uma cultura da**

**infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa.** Tradução de Antonio Angonese. Bauru: Edusc, 2001.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes:** Uma jornada pelo mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Iolanda Montano. Um corpo perfeito. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (Orgs. **Inclusão escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: < [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br) >. Acesso em: 23 maio 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** Primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ahnert Siqueira Jaqueline. **Discursos sobre o aluno surdo na escola inclusiva:** reflexões sobre a infância e a surdez. 2010. Monografia (Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu*, Especialização em Infância e Educação Inclusiva). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**, Mendonça: EDIUNC, 1997.

\_\_\_\_\_. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

SOUZA, Solange Jobim. Dialogismo e alteridade na utilização de imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa Freitas; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. C. **(PER)cursos na formação de professores de surdos capixabas**: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo. 2012. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação. **Educação bilíngue**: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. São Paul: Editora Vozes S.A., 2009.

XAVIER, Simões Keli. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A \_ Roteiro de observação da mediação pedagógica**

Observar a organização do ambiente escolar e a mediação pedagógica na sala de aula:

- Quantos alunos surdos há na escola?
- Há surdos matriculados na sala do aluno surdo implantado?
- Qual é o mapa de sala de aluno?
- Como o profissional bilíngue se envolve no processo escolar da criança implantada?
- Acompanhar as professoras regentes nas suas propostas de ensino com o aluno surdo implantado, observando quais são as atividades estabelecidas para o aluno. Existem diferenças de atividades para os outros alunos?

Observar como ocorre a mediação pedagógica na sala bilíngue, como os profissionais atuam nessa política:

- Quantos profissionais a escola proporciona para atuar com os alunos surdos?
- Quais as suas propostas de trabalho?
- Quais são os recursos utilizados por esses profissionais?
- Que propostas pedagógicas (atividades) são utilizadas por eles?

Observar a mediação pedagógica dos diferentes espaços das quais o aluno surdo implantado participa, como também as atividades propostas nesses espaços:

- Sala de Informática
- Aula de Música
- Aula de Educação Física
- Biblioteca

## **APÊNDICE B \_ Roteiro de entrevista semiestruturada para ser aplicada: com Tiago**

- 1- Seu nome?
- 2- Sua idade?
- 3- Nome da sua escola?
- 4- Série que você estuda?
- 5- Do que você gosta? Do menos gosta na escola?
- 6- Na sua escola tem profissionais bilíngues? Comente sobre eles.
- 7- Você sabe Libras?
- 8- Você falar?
- 9- Qual é a mais fácil Libras ou falar? Por quê?
- 10- Na escola você pode falar?
- 11- Você tem amigos? Quem são ouvintes ou surdos?
- 12- Você conhece outras crianças implantadas?
- 13- Você vai a fonoaudiólogas? Quantas? De a sua opinião sobre as profissionais?
- 14- Quando está no atendimento com as fonoaudiólogas, você usa a língua oral ou Libras?
- 15- Qual da língua mais fácil de entender e fazer? Por quê?
- 16- Você ouve? Se a resposta for sim, que tipo de som?
- 17- Você consegue ouvir a voz da professora de sala de aula?
- 18- Você precisa de intérprete na sua sala de aula? Por quê?
- 19- Você gosta de usar as duas línguas?
- 20- O implante o ajuda?
- 21- O implante ajuda da sua vida? No seu estudo?
- 22- Os surdos questionam sobre seu implante?
- 23- em seu futuro, você vai fazer uso de Libras ou falar?
- 24- Você gosta de usar o aparelho?

**APÊNDICE C \_ Roteiro de entrevista semiestruturada para ser aplicada: profissionais da fonoaudiologia**

- 1- Qual a sua função?
- 2- Há quantos anos você trabalha nessa função?
- 3- Qual a sua formação?
- 4- Já fez algum curso de especialização na educação de surdo? Se a resposta for afirmativa, cite alguns.
- 5- Com quantas crianças surdas implantadas você trabalha?
- 6- O que é a política bilíngue para você?
- 7- O que você acha da política bilíngue?
- 8- Você tem alguma dificuldade em trabalhar com os alunos surdos implantados?
- 9- Como tem sido o seu olhar sobre o trabalho pedagógico realizado com o surdo implantado?
- 10- Você oferece algum apoio na escola para lidar com essa criança? Quais?
- 11- Como você vê a escola potencializando o seu trabalho?
- 12- Existe alguma orientação por parte dessa instituição em relação à criança surda com implante?
- 13- Percebe alguma diferença entre o aluno surdo e o surdo implantado? Qual?
- 14- Qual é sua maior dificuldade em lidar com aluno surdo implantado?
- 15- Como vê o aluno surdo implantado na escola que oferta a política bilíngue?
- 16- Para você, como deveria ser uma escola para a criança surda com implante?
- 17- Como vê a participação da família na educação da criança surda implantada?

**APÊNDICE D \_ Roteiro de entrevista semiestruturada para ser aplicada: para os pais ou responsável pelo aluno surdo com implante.**

- 1- Quantos filhos você tem?
- 2- Quando e como você descobriu a surdez de seu filho? O que fez diante disso?
- 3- Qual a sua formação?
- 4- Como você foi apresentada ao procedimento do implante?
- 5- Como iniciou seu interesse nesse procedimento com seu filho?
- 6- Em qual instituição médica seu filho fez o implante?
- 7- Recebeu alguma orientação para fazer essa operação? Qual?
- 8- Qual critério você utilizou para escolher a escola de seu filho?
- 9- Você conhece a política bilíngue? O que você acha da política bilíngue?
- 10-Em sua opinião, qual a maior dificuldade da escola em trabalhar com o seu filho?
- 11- Como tem sido o seu olhar sobre o trabalho pedagógico realizado com seu filho?
- 12-Você oferece algum apoio para a escola?
- 13- Para você, há alguma diferença entre o aluno surdo e o surdo implantado?
- 14- Para você, seu filho é surdo ou implantado? Se não for nenhuma dessas nomenclaturas, qual seria a mais apropriada?
- 15-Qual é sua maior dificuldade em lidar com seu filho?
- 16-Como vê o aluno surdo implantado na escola que oferta a Política Bilíngue?
- 17-Para você, como deveria ser uma escola para a criança surda com implante?



**APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada para ser aplicada: a pedagoga da escola; a diretora; as professoras de Matemática, Artes e Educação Física; as professoras bilíngues, e os dois instrutores surdos.**

- 1- Qual a sua função?
- 2- Há quantos anos você trabalha nessa função?
- 3- Qual a sua formação?
- 4- Já fez algum curso na área da educação de surdo? Se a resposta for afirmativa, cite alguns.
- 5- Com quantos alunos você trabalha? O que pode dizer sobre eles?
- 6- O que é a política bilíngue para você?
- 7- O que você acha da política bilíngue?
- 8- Você tem ou já teve alguma dificuldade em trabalhar com os alunos surdos implantados? Qual?
- 9- Como tem sido seu trabalho pedagógico com os alunos surdos implantados?
- 10- Você recebe algum apoio para lidar com esses alunos? Quais?
- 11- Como você vê a escola potencializando o seu trabalho?
- 12- Tem contato com alguma orientação por parte da Secretaria ou da escola em relação ao aluno surdo com implante?
- 13- Há alguma diferença entre o aluno surdo e o surdo implantado? Qual?
- 14- Você tem alguma dificuldade em trabalhar com aluno surdo implantado?
- 15- Como a escola vê o aluno surdo implantado?
- 16- Como você vê o aluno surdo implantado?

## **ANEXOS**

## **ANEXO A- Termo de consentimento livre e esclarecido**

Você está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa intitulada “**A Infância do aluno surdo na escola inclusiva: Infância, A Surdez e o Implante Coclear**”, que tem por objetivo \_\_\_\_\_, de autoria da mestranda \_\_\_\_\_, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O estudo será realizado por meio de observação do cotidiano do CMEI, entrevistas com profissionais da escola, pais e profissionais que atendem a criança em outros espaços. Os registros do material coletado serão feitos em diário de campo, fotografias, entrevistas e análise documental.

Esclarecemos, também, que a participação é **voluntária** e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Jaqueline Ahnert Siqueira da Silva

Mestranda em Educação PPGE/UFES

Tel.: 027-33432170.

e-mail: .jaquelineahnert@yahoo.com.br

PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES

Tel.: 4009-2547.

---