

ESTUDO DE CASO DE DOIS SURDOS E SUAS INTERAÇÕES POR MEIO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA NO AMBIENTE ESCOLAR: RESPEITO OU APAGAMENTO DAS IDENTIDADES SURDAS?

Alex de Almeida Canto¹

Márcia Micaely Sales de Oliveira²

Rebeca dos Santos Soares³

Martha Zoni (orientadora)⁴

RESUMO: Este artigo mostra o resultado de uma pesquisa que procurou analisar o percurso de dois surdos em sua trajetória escolar desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. A base teórica parte de autores como Hall (2006), Perlin (2021), Santos (1997), Strobel (2008), Candau (2020), Fleury (2017), Quadros (2000), Gass e Selinker (2008), Mota (2008), Albres (2010). A metodologia de pesquisa é qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2001) e o tipo é o Estudo de Caso (JÚNIOR; MORAIS, 2018). Os dados foram coletados por meio de entrevistas durante 5 meses no Município de Macapá, Estado do Amapá. Os resultados demonstram que, geralmente, ainda é muito forte a presença de uma cultura (“monocultura”) na escola, sobretudo quando nos referimos a sujeitos que não são falantes da Língua Portuguesa. Nesse caso, ficam à parte do processo educacional e “imersos” ou “submersos” em uma cultura majoritariamente ouvinte e alijados do direito de ser sujeito surdo na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades Surdas. Bilinguismo (Libras/Língua Portuguesa). Interculturalidade crítica. Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

Entender o percurso de surdos ao longo de sua vida escolar, seja por meio de pesquisas do tipo Histórias de Vida, seja do tipo Estudo de Caso, é importante porque nos ajuda a entender, pela ótica do próprio sujeito da pesquisa o caminho escolar que percorreu até chegar ao Ensino Superior ou mesmo até se formar na universidade ou faculdade e chegar ao campo de trabalho.

Analisar a trajetória escolar de dois surdos foi o objetivo geral deste trabalho e os objetivos específicos foram: (i) entender como chegam crianças surdas na escola de modo geral e, no caso específico, na vivência dos surdos pesquisados; (ii) compreender quais

¹ Acadêmico do Curso de Letras Libras Português da Unifap. E-mail: alex.unifap1@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Letras Libras Português da Unifap. E-mail: marciaolivr053@gmail.com

³ Acadêmica do Curso de Letras Libras Português da Unifap. E-mail: rebecadosssoares1999@gmail.com

⁴ Professora Associada III do Departamento de Letras e Artes da Unifap em atuação no Curso de Letras Libras Português. E-mail: marthazoni@unifap.br

procedimentos a escola adota quando chega um surdo em sua escola e se está preparada para torna-lo um sujeito bilíngue (Libras e Português escrito); (iii) investigar a interação do surdo com ou ouvintes que frequentam o mesmo espaço escolar.

A base teórica deste trabalho está fundamentada em autores como Hall (2006), Perlin (2021), Santos (1997), Strobel (2008), Candau (2020), Fleury (2017), Quadros (2000), Gass e Selinker (2008), Mota (2008), Albres (2010). A metodologia de pesquisa é qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2001) e o tipo é o Estudo de Caso (JÚNIOR; MORAIS, 2018).

Este artigo está dividido em duas seções. São elas: (i) Referencial teórico com as subseções intituladas *Identidade e cultura surda e Interculturalidade crítica e Libras e a Língua Portuguesa como traços identitários de duas culturas: um embate no processo educacional*; (ii) Metodologia e Análise de Dados. Além dessas duas seções, está esta Introdução e as Considerações Finais seguida das referências utilizadas para fazer este trabalho.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 IDENTIDADE E CULTURA SURDA E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

O objetivo desta seção é trazer alguns conceitos relacionados ao conceito de identidade e identidade(s) e cultura(s) surda(s) e interculturalidade crítica. O conceito de identidade se alterou ao longo da história. Hall (2006) cita, ao menos, três concepções de identidade/sujeito. São elas: (i) sujeito do Iluminismo; (ii) sujeito sociológico; (iii) sujeito pós-moderno.

- (i) Sujeito do Iluminismo – indivíduo centrado, dotado de plena razão – o sujeito já nascia com essas características que já definia sua personalidade; sua identidade;
- (ii) Sujeito sociológico – indivíduo que tem sua personalidade formada na interação com outros sujeitos;
- (iii) Sujeito pós-moderno – indivíduo que não possui uma identidade única, mas várias identidades fragmentadas. Segundo Hall (2006, p. 12), “o próprio

processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”.

No âmbito dos estudos surdos, Perlin (2021) identifica essa fluidez também ao se referir aos surdos. Segundo a autora, os surdos não são uma massa homogênea que age, pensa e se comporta sempre da mesma maneira uns em relação aos outros. Como exemplo, ela cita algumas identidades surdas. São elas:

- (i) identidade surda política – surdos que tem identidade fortemente marcada pela política e pela luta pelos direitos de uso das línguas de sinais e de acessibilidade nas diversas esferas sociais, normalmente pertencem à comunidade surda do local onde vivem;
- (ii) identidade surda híbrida – surdos que nasceram ouvintes, mas com o tempo (por motivos diversos como acidente, doença etc.) ficaram surdos;
- (iii) identidade surda flutuante – surdos que não têm contato com a comunidade surda e são fortemente influenciados pela comunidade ouvinte;
- (iv) identidade surda embaçada – surdos que nem estão imersos na comunidade ouvinte nem na surda (não possuem uma língua de comunicação), não entendem a surdez como questão cultural;
- (v) identidade surda de transição – surdos que viveram em contato com a comunidade surda ou que se afastaram dela;
- (vi) identidade surda de diáspora- surdos que passam de uma comunidade a outra (país, Estado, grupo surdo);
- (vii) identidades intermediárias – surdos que apresentam algum grau de surdez, mas agem determinados pela cultura ouvinte; têm dificuldade de encontrar sua identidade, pois não é nem surdo nem ouvinte.

A partir do que já vimos, é possível perceber que as identidades são fluídas, como afirma Hall (2006). Esses sujeitos, na escola, também vão se deparar com outras identidades iguais ou diversas das suas, com experiências de vida próprias, grupos próprios, modos de viver e ver a vida diversos. Se os sujeitos são diversos e fragmentados, as culturas das comunidades também são diferentes e o contato com a diferença tanto dentro quanto fora da escola é importante para o crescimento do sujeito no respeito ao outro. Segundo Santos (1997, p. 122),

uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e,

portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Apesar de reconhecermos as diferenças de grupo, usualmente, somos determinados pelo grupo ou grupos majoritários. No caso dos surdos, a cultura majoritária é a ouvinte. É ela que determina a maioria das ações desses sujeitos. Entender a cultura surda e toda a diversidade de identidades presentes nos sujeitos que nela estão inseridos é fundamental para que a escola possa de fato ter práticas interculturais críticas. Acerca da cultura surda, Strobell (2008, p. 22) afirma que ela

é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Acerca do termo interculturalidade crítica, antes de explicarmos o que esse termo é, devemos trazer uma discussão que Candau (2020), pautada em Fleury (2017), faz em relação à ambivalência que o termo interculturalidade assumiu desde sua ascensão na década de 1970. Segundo a autora, hoje, o termo interculturalidade é fluido e carrega muitas concepções advindas de muitos grupos de pesquisadores diversos.

Assim, para distinguir o conceito de interculturalidade como sendo apenas aquele que admite a diferença, mas não atua no sentido de torná-la parte do que uma sociedade plural é, a autora traz o termo interculturalidade crítica, que é o que defendemos também neste trabalho. Segundo a Candau (2012, apud CANDAU, 2020, p. 680), a interculturalidade crítica

[...] questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Se concebemos que vivemos em um país com múltiplas diferenças, é necessário pensar também em uma educação que esteja afinada a esse pensamento. Nesse sentido, pensar a interculturalidade crítica nos faz refletir que a escola também deva primar por uma educação intercultural para que possa:

desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas. Reconhecê-las e nomeá-las, como afirma Maldonado-Torres (2007), ‘nos textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna (p.13)’ (CANDAUI, 2020, p. 681).

Uma educação intercultural crítica que insira o sujeito surdo de fato nas práticas sociais e educativas na escola precisa entender que “a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente medido pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas [...] pela linguagem”.

A escola majoritariamente ouvinte se depara com o surdo que “usa” outro modo de se expressar: ou é pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou utiliza, ainda, uma linguagem gestual que aprendeu em sua casa. Como agir, então, com esse sujeito tão diverso dentro do espaço escolar? Como garantir que a escola seja de fato um espaço aberto às diferenças não só por reconhecer o surdo, mas por dar garantias de acesso ao conhecimento. No caso do surdo, isso deve acontecer por meio da Libras (sua primeira língua – L1) e por meio da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2). A seção seguinte vai explicar, de forma breve, como deve se dar esse processo.

1.2 LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO TRAÇOS IDENTITÁRIOS DE DUAS CULTURAS: UM EMBATE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Explicar sobre o ensino de português não é uma tarefa fácil porque esse ensino envolve muitos fatores e diferentes sujeitos. Por exemplo, não é a mesma coisa ensinar português para falantes de português; ensinar português para estrangeiros; português para sujeitos que falam outras línguas como os indígenas, por exemplo. Também não é a mesma coisa ensinar português para sujeitos surdos que nasceram e vivem no Brasil. Apesar de serem brasileiros, sua primeira língua é a Libras.

A maioria dos surdos só vai ter contato com o processo de ensino-aprendizagem do português quando chega na escola. Esta (a escola, com raras exceções), infelizmente, não está preparada para receber e incluir os sujeitos surdos no processo formal de ensino. Não entende, muitas vezes, que o surdo vai precisar aprender português como segunda língua e que não tem familiaridade com as estruturas morfosintáticas e semântico-pragmáticas do português, pois se comunica em outra língua: a Libras.

É importante que a escola tenha claro em seu projeto político pedagógico que o sujeito surdo, ao aprender português, se tornará bilíngue. Quadros (2000), que defende o bilinguismo, aponta que “a língua natural [...] constitui a forma ideal para ensinar uma criança. [...] obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional [...]”.

Entender o surdo na escola a partir da perspectiva do bilinguismo é respeitar seu direito de ser surdo e de pertencer a uma comunidade que tem língua e cultura próprias. As escolas, de modo geral, ao desconsiderarem a língua do surdo, desconsideram também seu direito de ter acesso à sua identidade e cultura.

O que é, então, entender a língua portuguesa como segunda língua para surdos? Como colocar em prática o que diz a lei 10.436/2002 acerca da necessidade de se ensinar a língua portuguesa na modalidade escrita para surdos? Primeiro é preciso entender um pouco o conceito de segunda língua. Tomando como base uma corrente da psicologia social pautada em Vygotsky, podemos dizer que a aquisição não é um fenômeno apenas mental. Ela é um processo situado contextualmente e mediado pela interação social e cultural (GASS; SELINKER, 2008). Assim,

Os processos de desenvolvimento cognitivo são implementados através da participação do indivíduo em contextos com estrutura cultural, linguística e histórica. Exemplos de tais contextos são a vida em família, a interação entre colegas e contextos institucionais tais como escola, as atividades esportivas organizadas e o local de trabalho (LANTOLF; THORNE, 2007, apud, MOTA, 2008, p. 35).

Se formos levar em consideração o modo como o surdo aprende a língua portuguesa como segunda língua (L2) a partir dessa perspectiva da interação social, podemos perceber que, se a escola não fizer essa ponte entre a primeira língua do surdo (a L1) – Libras – e a L2 – o português, dificilmente o surdo vai ter um aprendizado satisfatório.

Para que o ensino de LP como L2 na modalidade escrita ocorra de maneira adequada, é preciso que os professores conheçam não só a língua portuguesa como a Libras e saibam como transpor didaticamente os conhecimentos de uma língua a outra. O que acontece é que, segundo Albres (2010, p. 151-154),

(i) A Língua Portuguesa escrita é um sistema alfabético e representa a produção oral da Língua Portuguesa. Como as crianças que não ouvem não desenvolvem essa língua naturalmente, não têm esse elo para representá-la na escrita; (ii) as

crianças surdas, em muitos casos, pouco ou nada conhecem da Língua Portuguesa oral, ou apenas dominam a Língua de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual, que não serve de ponte para a apropriação da Língua Portuguesa escrita com uso de metodologias tradicionais de alfabetização; (iii) os surdos não são alfabetizados na forma escrita de uma primeira língua e, assim, não podem fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna em auxílio à leitura e escrita.

Este artigo traz a análise de como os surdos, sujeitos desta pesquisa, relatam o modo como aprenderam a língua portuguesa e se aprenderam de forma suficiente para comunicação em contextos de uso da escrita. Procurou entender também se os professores, principalmente os de língua portuguesa, souberam utilizar metodologias bilíngues ou se ensinaram a escrita apenas levando em conta a cultura majoritária e os sujeitos ouvintes. A seção, a seguir, relata como foi feita a pesquisa e análise dos dados.

2 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa que fizemos foi qualitativa (Cf. LAKATOS; MARCONI, 2001). Essa abordagem de pesquisa prevê que os sujeitos constroem a realidade. Então, os dados coletados não são sempre os mesmos porque os indivíduos interferem com suas impressões e isso precisa ser levado em conta no momento da observação.

O tipo de pesquisa é o Estudo de Caso. Segundo Júnior e Moraes, baseando-se em autores como Chizzotti (2010), Yin (2001), Ludke e André (2013) e Mazzotti (2006),

O estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa evidenciado no âmbito das ciências humanas e educacionais, tendo como função realizara diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social dando indícios eficazes de como resolvê-los, sendo utilizado para investigar unidades única ou múltiplas percorrido em um indivíduo, um grupo ou uma organização [...] (JÚNIOR; MORAIS, 2018, p.27).

No caso desta pesquisa, para analisar a vivência dos sujeitos pesquisados foram considerados dois surdos – ambos nascidos e ainda residindo no Estado do Amapá. Por questões de ética de pesquisa, os sujeitos surdos serão identificados como R e Y.

A pesquisa teve duração de aproximadamente quatro meses e foi feita em Macapá por meio de entrevista por três pesquisadores (dois surdos e uma ouvinte). A entrevista em Libras foi traduzida para o Português por uma pesquisadora ouvinte bilíngue (Libras/Português). Os dados coletados foram registrados em notas de campo.

As perguntas para os dois sujeitos surdos estavam relacionadas cidade onde nasceu, vivência no período escolar, como aprendeu Libras e Língua Portuguesa, como funcionou o AEE e como está hoje na vida adulta e já cursando faculdade. Esses dados serão mostrados e discutidos a partir dos quadros a seguir.

Quadro 1 – Informações sobre o sujeito R

Nacionalidade/Naturalidade	Brasileiro/Amapaense
Idade	30 anos
Escola onde cursou o Ensino Fundamental	Não lembra o nome, mas demonstrou (não com certeza) o sinal da escola em Libras.
Escola onde cursou o Ensino Médio	Informação inexistente na entrevista
Tem ou cursa nível superior?	Está cursando o nível superior
Se sim, qual curso?	Fisioterapia (FAMA)

Fonte: pesquisa de campo (CANTO, OLIVEIRA, SOARES, ZONI, 2022)

Quadro 2 – Informações sobre o sujeito Y

Nacionalidade/Naturalidade	Brasileiro/Amapaense
Idade	25
Escola onde cursou o Ensino Fundamental	E.E Castro Alves
Escola onde cursou o Ensino Médio	E.E Gabriel de Almeida Café (CCA)
Tem ou cursa nível superior?	Está cursando o nível superior
Se sim, qual curso?	Biomedicina (FAMA)

Fonte: pesquisa de campo (CANTO, OLIVEIRA, SOARES, ZONI, 2022)

A partir dessas informações mais gerais sobre os indivíduos pesquisados, entraremos na vivência deles no ambiente escolar tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio e Superior. Pelos dados acima, podemos perceber que R estudou a Educação Básica toda em escola pública e faz faculdade particular. Já Y não traz dados concretos para sabermos se estudou na Educação Básica em escola pública ou particular, mas também faz faculdade particular.

Os quadros abaixo, trazem informações sobre pontos específicos sobre como aprenderam Libras e Língua Portuguesa; como foi a experiência no AEE; se tiveram intérpretes e como interagiram com os demais sujeitos na escola.

Quadro 3 – Experiência no Ensino Fundamental de R e Y

Depoimento de R	“Quando eu era criança a comunicação era bem complicada, eu não sabia como me fazer entender nem para o meus pais. Quando eu ia brincar na escola e eu não sabia como funcionam as coisas, por exemplo, eu ia para a rua e não tinha cuidado nenhum, estava ali apenas andando despreocupado e distraído com as coisas que eu via, nem eu nem meu
-----------------	---

	irmão tínhamos muita informação, lembro que às vezes brincávamos de luta com meu irmão e alguns outros amigos ouvintes. Lembro que até sofri um acidente de bicicleta quando eu tinha mais ou menos uns 7 anos de idade pois eu não sabia dos cuidados que eu precisava tomar com os carros e até hoje tenho algumas cicatrizes.
Depoimento de Y	<p>“Quando eu estava no fundamental, eu não tinha intérprete e com a surdez, via os professores falando e eu não sabia como...opa, problemas com o carregador...Então, os professores falavam e eu não conseguia entender nada e acabava que fiquei reprovado duas vezes. Então meu pai decidiu me trocar de escola para escola [*faz o sinal da escola], pois lá tinha o atendimento com o AEE e foi quando, de fato, comecei a aprender os conteúdos e a ser aprovado nas disciplinas”</p> <p>“Como não tinha intérprete, às vezes o professor escrevia um bilhete para tentar se comunicar, eu conseguia apenas copiar o que havia no quadro sem entender nada”</p> <p>“eu lembrei que quando estava no ensino fundamental tinha uma mulher, alta e magra, que sabia um pouco de libras e ela me ajudou a pegar o básico como o alfabeto para aprender o básico mesmo”</p> <p>“eu era o único surdo da turma”</p> <p>“lembro que havia alguns colegas que me chamavam para brincar, mas era somente isso, sem comunicação”</p>

Fonte: pesquisa de campo (CANTO, OLIVEIRA, SOARES, ZONI, 2022)

A experiência de R com o Ensino Fundamental foi tão pouco significativa que, ao relatar o que vivenciou, não mencionou a sala de aula, os professores, a escola. Ficou narrando o que acontecia quando ia para a escola brincar. Essa ausência de informações muito provavelmente se deu porque o processo educacional dele foi fraco e a escola não pode atender às suas necessidades de interação por meio da Libras (ou mesmo ensino desta) e ensino da Língua Portuguesa.

Esse fato dificulta até mesmo o desenvolvimento cognitivo porque a aquisição de uma língua é importante e, segundo a Vygostky (apud GASS; SELINKER, 2008) a aquisição não é apenas um processo mental, mas também social e interativo. No caso de Y, como e pode ver a seguir, já se percebe a interferência familiar para que o filho fosse de fato incluído e os familiares procuraram mecanismos para que o filho pudesse ter acesso ao conhecimento na escola com o apoio do AEE e de intérpretes a fim de garantir um ensino real ao surdo (QUADROS, 2000).

Y já narra situações mais concretas como a ausência de intérprete em sala e os professores falando sem que ele entendesse até que precisou mudar para uma escola que tinha atendimento no AEE. Ele aponta um dado importante: a interferência da família no auxílio de uma melhor qualidade de educação para o filho (o pai mudou ele de escola). Ele menciona a ausência de intérprete nas duas escolas e que o professor escrevia bilhete para ele entender alguma coisa. Menciona também a presença de uma pessoa que ensinou o básico de Libras e o alfabeto para ele. Interagia com os colegas, mas sem uma comunicação efetiva direta.

Quadro 3 – Experiência no Ensino Médio de R e Y

Depoimento de R	“Quando eu estava no ensino médio o intérprete era um homem grande (ou gordo) de pele morena. Lembro que quando estava no primeiro ano eu tinha muita dificuldade e o intérprete vinha e me ajudava a entender os conteúdos. O sinal dele é algo assim [*faz o sinal]”
Depoimento de Y	“O ensino médio estudei na escola CCA no período da manhã e recordo também ser o único surdo na sala de aula, a turma era composta por ouvintes e não possuía intérprete e isso tornava um pouco mais difícil. Eu não entendi muitas coisas nas aulas, mas tinha um amigo que sempre me ajudava, na disciplina de matemática ele me ajudava a responder e o professor também me ajudava, mas na hora de responder a avaliação ninguém podia me ajudar, eu ficava ali tentando, pensando e acabava respondendo e marcando de qualquer jeito e as questões e no final sempre tirava nota zero e por isso reprovei no meu primeiro ano” Mudou para a noite, “pois tinha intérprete”.

Fonte: pesquisa de campo (CANTO, OLIVEIRA, SOARES, ZONI, 2022)

Nos dois relatos sobre o ensino médio, tanto R quanto Y já citam a presença de intérprete nas escolas. Y, inclusive, mudou de turno porque só tinha intérprete à noite. R menciona que o intérprete o ajudava a entender os conteúdos (uma atividade que não é da função desse profissional) e Y cita que um aluno e mesmo o professor ajudava a fazer as atividades, mas na hora da prova ele tirava nota zero. Isso demonstra que ele não aprendia de fato e tanto o colega quanto o professor faziam a atividade por ele (em uma atitude assistencialista).

A interação ocorrida, mesmo com o auxílio de intérpretes, não era uma interação real. Não ocorreu troca de culturas entre surdos e ouvintes. O surdo ficou submisso às

práticas ouvintes da escola (sendo ajudado pelos ouvintes – professor e colega de sala) na contramão do que defende a interculturalidade crítica (CANDAUI, 2020) que prega uma escola que não só recebe o diferente, mas aprende e cresce na diferença e no respeito às identidades presentes (HALL, 2006; STROBEL, 2008; PERLIN, 2021).

Quadro 3 – Experiência no Ensino Superior de R e Y

Depoimento de R	<p>“Estou estudando na FAMA. Antes eu estava estudando na ESTÁCIO, mas mudei para FAMA, na ESTÁCIO estava muito caro”</p> <p>“Tenho alguns problemas com o português e algumas coisas envolvendo cálculos”</p> <p>“A intérprete [*faz sinal da intérprete] está agora grávida de alguns meses e está de licença, agora virá um novo, meu pai pagou outro intérprete”</p>
Depoimento de Y	<p>“Estudo na FAMA”</p> <p>“É bem legal. Consigo entender bem e, sim, tenho intérprete”.</p>

Fonte: pesquisa de campo (CANTO, OLIVEIRA, SOARES, ZONI, 2022)

No Ensino Superior, os dois surdos relatam estar entendendo o assunto e confirmam estarem tendo aulas com o auxílio de intérprete. Um deles relata que o pai paga o serviço de intérprete. Isso se deve ao fato de ambos estudarem em uma instituição particular.

Sobre a situação de bilinguismo que deveria ser proporcionado pela escola, não foram vistos dados significativos na pesquisa, diferente do que pregam os estudos surdos atualmente (Cf. ALBRES, 2010). A maior informação que se tem é da interação do surdo, principalmente no Fundamental II e no Ensino Médio, no AEE com conteúdos explicados por meio da Libras e de interações, também por meio da Libras no CAS.

Nenhum dos dois surdos mencionou que aprendeu português com metodologias adaptadas ou em uma perspectiva bilíngue na escola e que esse aprendizado foi acontecendo mais por meio de um ensino informal, isto é, fora das salas de aula de língua portuguesa. Eles mencionam em suas entrevistas o seguinte: “quando criança eu não sabia nada, hoje eu já sei” (sujeito Y); “comecei a decorar algumas palavras [...] venho aumentando o vocabulário desde então”. Eles não mencionam onde aprenderam português e qual o nível de português em que estão, pois não há essa informação na resposta deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa mostram que, de forma geral, a interação dos dois surdos ao longo do processo escolar foi deficitária. As escolas em que estudaram, principalmente o Ensino Fundamental, não estavam preparadas para receber uma pessoa diferente. Os surdos relataram que foram aprender Libras depois (ou com auxílio de uma pessoa isolada, ou na sala do AEE ou no CAS). Isso demonstra que a escola ainda é um espaço em que se privilegia a “monocultura” como se isso de fato existisse.

Em relação aos surdos e à sua cultura e identidades, pouco ou nada se leva em consideração, uma vez que não foi propiciado a ele uma educação em sua primeira língua (a Libras) porque o surdo não sabia a língua de sinais e a escola não proporcionou esse conhecimento a ele e não envolveu a família nessa problemática de se ter na escola alguém que já deveria ser fluente na Libras e, com auxílio do intérprete (que deveria ser obrigatoriamente providenciado pela escola/poder público) entender os conteúdos que eram passados. Os surdos disseram que ficavam reprovados. Um, inclusive, afirmou que tinha ajuda nas aulas, mas nas provas era deixado sozinho e tirava zero.

A pesquisa relatada aqui, como já algumas outras pesquisas, reforça que o surdo ainda é tratado como um problema e que a escola, usualmente, não está preparada para receber esse sujeitos com especificidades relacionadas à sua identidade, cultura e língua diversa da língua majoritária da escola – o português. Pensar um projeto bilíngue é urgente e tem de mobilizar não apenas uma ou outra escola, mas a Secretaria de Educação e o Estado em formação de professores e capacitação para o trabalho com o surdo em uma perspectiva intercultural crítica em que o surdo realmente tenha lugar e direito de ser surdo na escola.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N.A. **Surdos e Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

BRASIL. **Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

CANDAU, V.M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.

FLEURY, R. **Educação intercultural e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

GASS, S.M; SELINKER, L. (2008). **Second language acquisition: an introductory course** (3rd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

GÓES, M. C. R. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JÚNIOR, A.L; MORAIS, R. Estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa em educação. **Estudos Pedagógicos** (Sorocaba). Vol. 2, n. 1, jan-fev. 2018, p. 26-33.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4ed. SP: Atlas, 2001.

MOTA, M.B. **Aquisição de segunda língua**. Material de ensino. Florianópolis. 2008.

PERLIN, G. **As diferentes identidades surdas**. Disponível em <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/04/diferentes-identidades-surdas.pdf> Acesso em 01/07/2021.

QUADROS, R. **Alfabetização e o Ensino de Língua de Sinais**. Textura, Canoas, n.3, p. 53-62. 2000.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Lua Nova** (online), n. 39, p.105-124, 1997.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.