

**Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

BIANCA SALLES CONCEIÇÃO

**PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE A SURDEZ E A EDUCAÇÃO
INFANTIL: DIÁLOGO COM FAMILIARES**

São Carlos
2019

BIANCA SALLES CONCEIÇÃO

**PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE A SURDEZ E A EDUCAÇÃO
INFANTIL: DIÁLOGO COM FAMILIARES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Regina de Oliveira Martins

São Carlos
2019

Conceição, Bianca Salles

PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE A SURDEZ E A EDUCAÇÃO
INFANTIL: DIÁLOGO COM FAMILIARES / Bianca Salles Conceição. --
2019.

158 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Vanessa Regina de Oliveira Martins

Banca examinadora: Lara Ferreira dos Santos; Cristina Feitosa Broglia de
Lacerda; Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

Bibliografia

1. Educação Bilingue. 2. Surdez. 3. Família. I. Orientador. II.
Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Bianca Salles Conceição, realizada em 27/02/2019:

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins
UFSCar

Lara Ferreira dos Santos

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos
UFSCar

Cristina Braglia Feitosa de Lacerda

Profa. Dra. Cristina Braglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Lucyenne Vieira Machado

Profa. Dra. Lucyenne Vieira Machado
UFES

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins

A todos aqueles que resistem por uma educação outra: professores, alunos, intérpretes, famílias, pesquisadores! E, principalmente, aos personagens principais dessa luta: os surdos, que me fizeram encontrar o propósito de minha vida, “Nada sobre nós sem nós”.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, por ter me dado tanta força durante as minhas orações; por não ter me deixado desistir em momento algum, por mais que a vontade, às vezes, tenha sido enorme; por ter me trazido calma, fé, sabedoria de que eu conseguiria, no final das contas; e, principalmente, por ter me iluminado do início ao fim desse percurso, desde todas as etapas do processo seletivo até, finalmente, a conclusão de minha dissertação.

Em segundo lugar, agradeço, do fundo do meu coração, aos meus pais Nilso e Rita. Minhas conquistas são muito mais do que minhas, são nossas. Sem a nossa família, sem toda a base que vocês puderam me proporcionar, sem o carinho, atenção, amor e dedicação que vocês tiveram por toda a vida comigo, eu jamais teria conseguido. Além disso, agradeço por acreditarem em mim incansavelmente, por se surpreenderem comigo e por sempre me mostrarem o quão orgulhosos vocês estavam de mim. Também me faltam palavras para agradecer toda a preocupação que demonstraram com a minha saúde física e mental durante esse processo de leitura e escrita e por até tentarem entender Michel Foucault comigo. Meu maior agradecimento, sem dúvida alguma, é para vocês dois, na mesma proporção, cada um com seu jeito de poder me auxiliar de alguma forma e com um amor incontestável.

Agradeço também a Amelie, que jamais conseguirá ler essa mensagem, mas que foi minha companheira por muito mais do que só essa dissertação, que durante todas as madrugadas permaneceu dormindo ao meu lado, em cima dos meus artigos, e me lambendo ou simplesmente encostando a cabeça em mim para ficarmos bem pertinho.

Quero agradecer também meu namorado Henrique, que foi a pessoa que acompanhou mais de perto e intensamente, de todas as formas possíveis, esse último ano de mestrado, que me aconselhou, ouviu, segurou as pontas quando ocorriam diversas variações de humor, se preocupou com as crises de ansiedade, vibrou com a conclusão de cada capítulo, que soube quando falar, quando se ausentar, se orgulhou, incentivou, cuidou, opinou, brigou e me amou de um jeito único. Obrigada por dividir os problemas, as conquistas, os sonhos e a vida comigo.

As minhas avós, Nilva e Glória, pelos ensinamentos de vida e por serem mulheres maravilhosas que um dia já cuidaram tanto de mim. Aos meus avôs Nilso e Geraldo e ao meu primo e padrinho Felipe (*in memoriam*), que sei que estão orgulhosos de mim onde quer que estejam, e aos meus tios, tias, primos e primas.

Em especial, as minhas primas Camila, Gabriela e Mariana, que mesmo longe conversaram comigo tantas vezes, me apoiaram e que também disseram, em diversos momentos, o quanto estavam orgulhosas e acreditavam em mim, na minha carreira, na minha luta, que tiraram dúvidas sobre a comunidade surda, sobre a língua e demonstraram interesse nesse assunto que é tão importante em minha vida.

Não poderia deixar de agradecer as minhas amigas e amigos de São José dos Campos, cidade na qual meus pais moram e que vivi por quinze anos da minha vida. Henrique, Amanda, Juliana, Nathália, Renata e Isabella viram meu crescimento, amadurecimento, que estavam comigo nos momentos tristes e nos felizes, chorando e sorrindo, com um ombro amigo, com conselhos e abraços diversos. Para eles, toda a minha consideração, respeito, carinho, amizade e amor.

Agradeço, também, as pessoas que eu dividi casa ao longo desses sete anos em São Carlos, que formaram minha segunda família e que, talvez, tenham sido as que acompanharam mais de perto todas as minhas conquistas dessa trajetória e fizeram a vida longe da família de sangue e com os obstáculos que a vida traz serem muito mais leves. A elas, toda a minha profunda gratidão: Simone, pelas noites de filmes e por me acalmar sempre quando eu precisava; Amanda, por ser uma das minhas maiores incentivadoras da vida acadêmica, pelas conversas madrugadas a fora e por entender exatamente as angústias e prazeres que uma dissertação possa trazer; Larissa, por demonstrar tanto orgulho e sempre me acalmar; e Luisa, por estar passando exatamente pelo mesmo processo que eu e ter tido sempre aquele ombro amigo para me ouvir.

E, além delas, que dividiram o teto, agradeço aos outros amigos que a vida me trouxe ao longo dessa minha jornada na UFSCar e que sem eles esse caminho teria sido vazio e sem sentido: Gabriela, por todos os anos dividindo a pedagogia, a casa, a vida, por ser tão parecida comigo e pelo nosso encontro de almas; Maria Carollina, por ser uma das pessoas que mais me entende, que sabe o que eu penso mesmo antes de falar, que sabe o que eu sinto em todas as situações; Letícia, pelo seu amor e carinho que não deixaram nos afastar por nenhum momento, sempre presente, fazendo de tudo por mim; Mariana, pela alegria de viver, me contagiando com todo seu sorriso, pela animação e por ter deixado minha vida nessa cidade muito mais colorida desde que chegou, trazendo um calor baiano que nunca vi igual!

Um agradecimento especial a minha primeira amiga surda, Ingridy, que é um exemplo de superação, que me ajudou (e muito) a aprender a Língua de Sinais, que me ensina todos os dias com muita paciência e que me fez ver esse trabalho com ainda (mais) carinho! Nunca me esquecerei de toda a concretização que você me proporciona através de nossa

amizade sobre meus estudos e teorias, afinal, você deu um grande sentido para a conclusão dessa dissertação! Obrigada!!

Aos amigos da minha segunda graduação, de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, que me ajudaram a conseguir conciliar a vida de graduanda e mestranda e que me auxiliaram em diversos momentos nos trabalhos, nas provas, estudos e que, além disso, tomaram conta do meu coração e me proporcionaram momentos maravilhosos: dividiram esse novo mundo da surdez comigo, treinaram Libras, me aconselharam, divertiram e acreditaram extremamente em mim. Eloá, obrigada por tanto orgulho, por me falar sempre que sou uma inspiração pra você, por ter um carinho imenso por mim e por ter sido, sem dúvida alguma, um dos melhores presentes que 2017 me deu; Rebeca, por me acalmar tantas vezes, por colocar meu pé no chão e por me fazer enxergar que sim, eu era capaz de estar aqui; a Jéssica, ao David, ao Nicolas e Gabriela, minha gratidão.

Ao meu grupo de pesquisa, aos meus professores que passaram por essa trajetória, tanto no TILSP como na pós-graduação, que me deram tantos ensinamentos acadêmicos, tanto sobre a surdez como também pessoais.

A Capes por ter financiado meu último ano de mestrado, promovendo minha dedicação única à escrita desta dissertação.

Aos participantes dessa pesquisa, sem os quais eu não teria conseguido concluí-la, por terem aceitado tão tranquilamente essa participação e por terem sido solícitos comigo e compreendido a importância deste estudo em minha vida.

A minha banca de qualificação e agora de defesa, composta pelas professoras Cristina Broglia Lacerda, Lara Ferreira dos Santos e Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, pelas grandes contribuições, ensinamentos e opiniões.

Professora Cristina, você é uma grande inspiração para mim e para todos os alunos e já profissionais na área da surdez, uma excelente pesquisadora, referência e contribuidora para a educação bilíngue. Seus artigos e livros foram um dos primeiros que eu li sobre o tema e que fizeram com que eu me apaixonasse pela comunidade e questões da surdez. Muito obrigada por aceitar participar e por me trazer tantos ensinamentos e contribuições para a melhora do meu trabalho.

Professora Lucyenne, talvez não tenha a dimensão da importância, mas a oportunidade que me deu de me apresentar, sob sua organização, no colóquio realizado em junho, do ano passado, em Vitória-ES, foi uma das grandes experiências da minha vida até hoje. A primeira vez que falei sobre Foucault e sobre minha pesquisa para tantas pessoas especialistas na área. Sem dúvida, esse momento quebrou muitas barreiras e inseguranças que

tinha. Por isso, e pelas contribuições sobre a surdez e sobre Foucault em minha banca, te agradeço imensamente.

E, por fim, Professora Lara, você é uma grande inspiração profissional do que eu quero ser para minha vida, de sabedoria, conhecimento, se tornou além de professora uma amiga querida que pude também contar nos momentos pessoais difíceis, que me identifiquei em diversas maneiras. Você confiou em mim, enalteceu minha capacidade, me ouviu, me ensinou, me fez estudar, fazer, refazer. Me acalmou, me ajudou e, assim como as outras professoras, também fez grandes contribuições, desde o início do meu projeto até este momento, para crescimento do meu trabalho. Você é chave essencial para essa conclusão e minha banca não poderia, de forma alguma, ser composta sem sua presença.

E, sem dúvida, a pessoa de importância inenarrável para o início e conclusão dessa dissertação, minha orientadora Vanessa Regina de Oliveira Martins, que, primeiramente, foi a porta de entrada para o mundo da surdez e que pelas suas aulas me fizeram apaixonar por essa nova visão de mundo e da importância dessa luta; posteriormente, por ter sido minha orientadora no meu trabalho de conclusão de curso na Pedagogia e, agora, por estar me acompanhando, sempre muito presente, na conclusão deste mestrado. Faltam-me palavras para te agradecer, Vanessa, tudo que você fez por mim ao longo desses três anos (e que fará pelos próximos quatro), me inspiro em você de uma forma que não consigo dimensionar e espero ter concluído um trabalho coerente com tudo aquilo que você esperava de mim. Você é um exemplo de profissional, de força, de mulher e de orientadora!

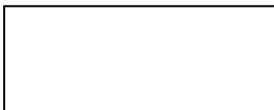
Eu poderia agradecer infinitamente a todas essas pessoas aqui citadas, mas nem diversas páginas seriam suficientes para demonstrar meu carinho sem fim por cada um de vocês. Só posso, humildemente, dizer que essa vitória é muito mais do que minha, é nossa! Gratidão!

“Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam”.

(FOUCAULT, 1992, p. 306)

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO¹

Excerto



Os recortes das falas dos participantes e da própria pesquisadora, durante as entrevistas e os acontecimentos observados, aparecerão dentro de molduras, nomeadas como excertos.

(itálico)

Todas as falas transcritas na íntegra, tanto dos participantes quanto da pesquisadora, em texto, aparecerão em forma itálica dentro dos excertos.

[...]

Este recurso trata-se de comentários da pesquisadora que complementa aspectos da cena para além da fala transcrita do entrevistado.

¹ As convenções de transcrição foram feitas com base em Gesser (2006).

Nenhuma entrevista precisou da solicitação de intérpretes, pois todos os participantes entrevistados eram ouvintes.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os discursos trazidos por pais de alunos surdos inseridos na Educação Infantil, a partir de marcas de suas perspectivas e experiências com a surdez, apontando as relações de saber/poder na construção de verdades sobre a aprendizagem dessa etapa de ensino de surdos, bem como a importância ou não do uso de uma língua gesto-visual. A pesquisa refere-se a um estudo de caso com abordagem qualitativa descritiva. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, formulários de caracterização dos participantes e entrevistas semiestruturadas. Participaram da entrevista quatro mães e um pai de filhos surdos, inseridos em escolas com propostas bilíngues, em três municípios do interior do estado de São Paulo. As entrevistas foram feitas individualmente, com perguntas relacionadas ao diagnóstico da surdez das crianças e, a partir disso, os caminhos para a escolha de determinados tipos de instrução para seus filhos na educação infantil. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise, a ser desenvolvida com base nas filosofias da diferença, especificamente nos estudos de Michel Foucault. Para fins de análise, foram trazidos dois eixos norteadores das discussões, sendo 1) a experiência familiar com a surdez e infância surda em perspectivas múltiplas: da patologia aos aspectos culturais e 2) a instituição escolar como espaço de organização de novas práticas discursivas sociais da surdez e da Libras, observando desde a descoberta do diagnóstico da surdez das crianças até as possibilidades vigentes para futuros dos infantes, sejam elas de um aspecto clínico ou social e, ainda, as instruções escolares pelas quais os sujeitos surdos estão se subjetivando, a partir da escolha dos responsáveis. Pode-se observar a entrada da Língua de Sinais no seio familiar e social, assim como sua importância para o desenvolvimento das crianças nessas discursividades. O discurso dos responsáveis, a partir de um viés clínico, ainda é presente, mas tomando por base não a simples normalização da criança, e, sim, a preocupação com barreiras sociais que levam os familiares a procurar soluções médicas. Portanto, pode-se afirmar que, apesar do discurso da surdez como deficiência ainda ser presente, a Língua de Sinais tem ganhado visibilidade social e é de conhecimento das famílias. Com isso, ressalta-se que há o início de uma mudança de verdades instituídas na sociedade e a escola tem sido o lócus desse deslocamento rumo à concepção social e linguística da surdez, pelo menos no contato inicial com a família em um processo de luta contra a normalização dos surdos.

Palavras-Chave: Educação Bilíngue. Educação Infantil. Surdez. Família. Educação Especial.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the discourses brought by parents of deaf students inserted in Kindergarten, based on their perspectives and experiences with deafness, pointing out the knowledge/power relations in the construction of truths about the learning of this stage of development, as well as the importance of using a gesture-visual language. The research refers to a case study with descriptive qualitative approach. Participant characterization forms and semi-structured interviews were used as a data collection tool. Four mothers and one father of deaf children, enrolled in schools with bilingual proposals, participated in the interview in three municipalities in the interior of the state of São Paulo. The interviews were done individually with questions related to the diagnosis of the deafness of the children and, from this, the ways to choose certain types of instruction for their children in early childhood. All the interviews were recorded and transcribed for later analysis, to be developed based on the philosophies of difference, specifically in the studies of Michel Foucault. For purposes of analysis, two guiding axes of discussions were brought: 1) the family experience with deafness and deaf children in multiple perspectives, from pathology to cultural aspects and 2) the school institution as a space for the organization of new social discursive practices of deafness and Libras, observing from the discovery of the diagnosis of the deafness of the children to the possibilities for the future of deaf children, be they of a clinical or social aspect, and also the school instructions by which the deaf children are subject, because of the choice of those responsible. Sign language could be observed within the family and social environment, as well as its importance for the development of children in these discourses. The discourse of those responsible, based on a clinical bias, is still present, but based not on the simple normalization of the child, but on the social barriers that lead the family to seek medical solutions. Therefore, it can be affirmed that, despite the fact that the deafness discourse as a disability is still present, the sign language has gained social visibility and is familiar to the families. In this way, it is emphasized that there is a beginning of a change of truths instituted in the society and the school has been the locus of this displacement towards the social and linguistic conception of the deafness, at least in the initial contact with the family in a process of fight against the normalization of the deaf.

Key Words: Bilingual Education. Kindergarten. Deafness. Family. Special Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Recorte de cena escolar em sala de aula com proposta co-docente..... | 84 |
|---|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Dados dos pais/responsáveis participantes da pesquisa | 94 |
| Tabela 2: Dados dos filhos(as) dos participantes da pesquisa..... | 95 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO: DE ONDE VIM E PARA ONDE ESTOU INDO - ESTUDOS DA SURDEZ E APROXIMAÇÕES ÀS PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS | 14 |
| CAPÍTULO 1 - SURDEZ COMO CAMPO DE SABER: AS DISCURSIVIDADES SOCIAIS E AS PRODUÇÕES DE VERDADES PELA LENTE FOUCAULTIANA | 19 |
| 1.1 Relações entre saber/poder e a constituição de sujeitos: um olhar filosófico..... | 20 |
| 1.2 A surdez como matriz de experiências e a constituição de vidas surdas | 36 |
| CAPÍTULO 2 – SURDEZ E INSTITUIÇÕES FAMILIAR E ESCOLAR: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PARA SURDOS | 52 |
| 2.1 Família, Infância e Surdez | 53 |
| 2.2 Educação: Infantil, Inclusiva e Bilíngue | 66 |
| CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 87 |
| 3.1 Objetivo Geral..... | 87 |
| 3.1.1 Objetivos Específicos | 87 |
| 3.2 Caminhos Metodológicos para análise dos dados coletados | 87 |
| 3.3 Participantes..... | 93 |
| 3.3.1 Critérios de inclusão dos participantes | 96 |
| 3.3.2 Critérios de exclusão dos participantes..... | 96 |
| 3.4 Local..... | 97 |
| CAPÍTULO 4 – DO LUTO À LUTA: ANÁLISE DE PRÁTICAS DISCURSIVAS DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS SURDAS | 98 |
| 4.1 A experiência familiar com a surdez e a infância surda em perspectivas múltiplas: da patologia aos aspectos culturais | 102 |
| 4.2 A instituição escolar como espaço de reorganização de um novo discurso social da surdez e da Libras..... | 126 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS – A CONCLUSÃO E O INÍCIO DE CAMINHOS OUTROS | 142 |
| ANEXOS | 155 |

INTRODUÇÃO: DE ONDE VIM E PARA ONDE ESTOU INDO - ESTUDOS DA SURDEZ E APROXIMAÇÕES ÀS PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS

Como escrever tamanhas reflexões durante tantas páginas de teorias, coletas de dados e muitas análises sem dizer um pouco sobre como cheguei até aqui, como conheci a Língua de Sinais e quem sou eu por trás de todo esse arsenal teórico e prático que me acompanha e de que, particularmente, tornei-me tão apaixonada?

Formei-me em 2017, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em Licenciatura em Pedagogia, e minha história com a Libras, ou melhor, o meu encontro com uma das razões que hoje considero uma das mais importantes da minha vida começou no segundo semestre de 2015. Como conhecido, a partir do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), todas as licenciaturas são obrigadas a terem em suas grades curriculares disciplinas de Língua Brasileira de Sinais – Libras e foi através disso que pude entrar em contato com esse mundo, essa língua, essa experiência gesto-visual tão distinta das minhas.

Na Universidade Federal de São Carlos, como disciplina obrigatória de Libras nas licenciaturas, temos somente 30h semestrais, o que, para conhecer uma nova língua, suas especificidades, sua cultura, suas individualidades, é muito pouco, conforme destaco em meu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia (CONCEIÇÃO, 2017). Todavia, foi a partir dessa disciplina que meu interesse surgiu. Minhas aulas eram ministradas pela professora Vanessa Regina de Oliveira Martins, principal responsável por ter gerado esse interesse dentro de mim, com suas aulas fantásticas, atrativas, cheias de discussões pertinentes, críticas e que me fizeram refletir sobre assuntos que jamais pensara sem sua prática e experiência de vida.

Não posso deixar de salientar que também foi nessa disciplina que conheci o professor Guilherme Nichols, surdo, que, por um convite da professora Vanessa, nos deu uma palestra contando um pouco sobre seu relato de vida, suas experiências surdas, seu crescer, suas dificuldades e conquistas linguísticas ao longo de sua trajetória. Lembro-me que durante sua fala, inteiramente em Língua de Sinais (traduzida para o Português pela professora Vanessa Martins), fiquei paralisada, não conseguia piscar, como fiquei impactada, emocionada com tamanha história. Consegui sentir, a partir de cada sinal e expressão, as emoções que ele passou ao longo da vida e lembro-me como achei aquela língua bonita, como era claro, como era incrível! E quem diria que depois de três anos eu estaria ali, sentada

novamente nas salas de aula da UFSCar, agora como aluna do professor Guilherme e tendo o prazer de aprender com ele muito além da Língua de Sinais: retorno à Universidade Federal de São Carlos como mestrande e aluna do curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa, mas essa parte contarei um pouco mais adiante.

Com a finalização da disciplina, pude refletir sobre diversos aspectos, mas com tão poucas horas de contato com a língua não tinha ainda um grande conhecimento sobre toda a questão, o que me fez procurar a professora Vanessa e querer aprofundar o que tinha aprendido em um trabalho de conclusão de curso da Pedagogia. Após algumas conversas, chegamos à conclusão que pesquisaríamos exatamente aquilo que me incomodou durante o decorrer do meu semestre: a quantidade de horas/créditos das disciplinas de Libras oferecidas pelas Universidades Federais do estado de São Paulo para as licenciaturas, analisando as ementas e podendo verificar se, realmente, as horas oferecidas eram suficientes para o aprendizado dos futuros professores e, principalmente, para um possível contato com alunos surdos.

Foi a partir daí que comecei a fazer intensas leituras sobre a surdez, para entender melhor essa visão socioantropológica com a qual me identifiquei e acredito na luta, na causa, na comunidade surda, nos aspectos identitários, na importância e na lógica do aprendizado da Língua de Sinais desde o mais cedo possível pelos surdos. Li de tudo um pouco: sobre o oralismo, a comunicação total, o bilinguismo, sobre cultura surda, identidade surda, visão clínica da surdez, aparelhos auditivos e implantes cocleares, sobre a perspectiva socioantropológica, educação bilíngue, escolas de surdos, escolas polo, projetos desenvolvidos nas cidades do interior do estado de São Paulo e sobre as leis que normatizavam esses preceitos.

A experiência de um TCC abordando um tema que me instigava e que era na área de educação foi realmente muito prazerosa, gratificante e entusiasmante para mim. Outra importante conexão a ser apresentada aqui foi na própria banca de TCC, quando tive contato com a professora Mariana Isaac Campos, surda, que compartilhou boas reflexões sobre meu tema e mais um grande e inesquecível contato com a Língua de Sinais. Foi nesse momento também que vi a atuação dos intérpretes da UFSCar e como era desenvolvido esse trabalho.

No decorrer desse caminho de leitura e escrita sobre a Língua de Sinais, com todo o conteúdo a que isso é atrelado e com diversas reuniões com a professora Vanessa, foram me

chamando atenção outros aspectos e indagações a respeito do tema. Vale ressaltar que ao longo de todo esse período eu já atuava como professora bilíngue de Inglês/Português em uma escola de Educação Infantil, também na cidade de São Carlos, e isso influenciou grandemente a minha escolha pelo meu tema. Um pouco antes do segundo semestre de 2016, comecei a refletir e pensar, então, o que eu faria no próximo ano já formada, já que não queria, de maneira alguma, perder o contato com meus estudos sobre aspectos referentes à surdez e, por grande incentivo de meu pai, resolvi prestar o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), também da Universidade Federal de São Carlos. Por diversos acontecimentos da minha vida particular, achei que não seria capaz de conseguir e tive uma outra ideia que também me manteria conectada ao meu interesse: prestar novamente o ENEM e tentar passar no curso de Tradução e Interpretação de Libras/ Língua Portuguesa, também na UFSCar – mencionado anteriormente.

Lembro-me da felicidade da aprovação em cada etapa do processo seletivo de pós-graduação e como aquilo me dava ainda mais força para ler e estudar sobre o tema. Foi assim que veio minha angústia em desenvolver a pesquisa de mestrado, analisando os discursos dos pais e responsáveis pela escolha de instrução para seus filhos surdos. Estando há dois anos em uma escola bilíngue, de Educação Infantil, também me fez indagar o porquê aqueles pais escolheriam determinado tipo de instrução para seus filhos e como o inglês é uma língua de prestígio em nossa sociedade. Mas e quando não é e essa criança necessita de uma outra língua? O que os pais escolhem? Como isso é aceito? E, na verdade, isso seria aceito? E, assim, foi a partir dessas e de diversas outras questões que fechamos meu projeto e eu não poderia ter ficado mais satisfeita com o tema e pela oportunidade, novamente, de ter a professora Vanessa como minha orientadora.

Paralelamente às aprovações do mestrado, por uma grande surpresa e felicidade em minha vida fui aprovada no curso de Tradução e Interpretação de Libras/ Língua Portuguesa – TILSP, na UFSCar, e pude aprender ainda mais sobre as questões da surdez, ter mais contato com sujeitos surdos, leituras diversas, referenciais teóricos diferentes, experiências distintas muito enriquecedoras, tanto pessoalmente como profissionalmente, e que também me ajudaram imensamente na escrita e entendimento dessa dissertação.

Com a aprovação no processo seletivo do mestrado e do TILSP, meu desafio tinha ficado um pouco maior. Além de conseguir lidar e organizar todos os horários para continuar

os meus dois novos objetivos, eu também precisava aprender mais um ponto novo, que fugia completamente dos caminhos da surdez e de tudo que já tinha estudado até aqui. Eu precisaria de um referencial teórico, que pudesse embasar minhas discussões, que “recheasse” meus pensamentos e que desse uma maior densidade ao meu trabalho. Assim, seguindo a linha da professora Vanessa Martins, foi proposto analisar todos os dados obtidos a partir das filosofias da diferença, “(...) que só adquire sentido concebendo-se a multiplicidade como verdadeiro substantivo, situado aquém da oposição dialética entre o um e o múltiplo, que foi substituído pela diferença (...)” (ALLIEZ, 1996, p. 21), principalmente pelas teorias de Michel Foucault.

Creio que esse foi o ponto que mais exigiu esforços para buscar entendimento, mas um dos que mais me trouxe sabedoria e conhecimento. Cada etapa pré-dissertação foi de grande aproveitamento: a elaboração do projeto, as disciplinas cursadas durante o primeiro ano de mestrado, a submissão para o comitê de ética, a coleta dos dados e, dessa forma, o contato com os participantes e histórias de vida distintas, o estudo sobre a surdez e meu referencial escolhido que me fizeram chegar até aqui, em que dou início a minha dissertação.

Diante disso, a apresento, agora, para vocês, leitores, sendo constituída de cinco capítulos. O capítulo um, intitulado “Surdez como campo de saber: as discursividades sociais e as produções de verdades pela lente foucaultiana”, é dividido em dois subitens: o primeiro, “Relações entre saber/poder e a constituição de sujeitos: um olhar filosófico”, que aborda um pouco sobre as teorias foucaultianas, no qual tentei traçar uma continuidade nas obras de Michel Foucault, abordando diversos conceitos que usei por todas as discussões da dissertação e principalmente nas análises; e o segundo, “A surdez como matriz de experiência e a constituição de vidas surdas”, no qual utilizo pela primeira vez os conceitos de Foucault (2010) relacionados às questões da surdez e às matrizes de experiências possíveis, sendo essas a clínica e a socioantropológica.

O capítulo dois, intitulado “Surdez, instituições familiar e escolar: desafios de uma educação infantil bilíngue para surdos”, também é dividido em dois subtópicos, sendo esses 1) Família, Infância e Surdez e 2) Educação Infantil e Escola Bilíngue: Pontos e contrapontos. No primeiro subitem, descreveu-se sobre a constituição da família e como essa instituição foi se forjando a partir do sentimento da infância. Também foi observada essa formação da criança e da infância como potência e como se dá essa relação da família com os filhos

surdos: a espera do filho, a quebra de expectativa e as matrizes de experiências possíveis que essas crianças podem passar, a partir das escolas de seus pais, pelos campos de saberes existentes para a verdade da surdez. Já no segundo subitem, “Educação Infantil e Escola Bilíngue: Pontos e contrapontos”, foi traçado um breve histórico da primeira etapa de ensino da educação básica, suas políticas vigentes e como tem se dado as transformações da educação quando se trata especificamente da surdez.

Já no capítulo três, referente aos procedimentos metodológicos, são descritas as características da pesquisa, a coleta de dados, local, participantes, instrumentos de coleta utilizados, a experiência vivida em campo e qual foi o percurso metodológico para a construção das análises.

No último capítulo, intitulado “Do luto à luta: Análise de práticas discursivas de famílias de crianças surdas”, faz-se uma conexão entre o desenvolvimento da pesquisa teórica de toda a dissertação, juntamente com a parte empírica do trabalho, na qual são trazidos dois eixos de análise, sendo 1) a experiência familiar com a surdez e a infância surda em perspectivas múltiplas: da patologia aos aspectos culturais e 2) a instituição escolar como espaço de reorganização de um novo discurso social da surdez e da Libras. Esse desdobramento das análises é feito dentro do subitem “Da matriz de experiência clínica a socioantropológica: as práticas sociais discursivas construídas pela família de crianças surdas e a Educação Bilíngue”, no qual são mostrados excertos selecionados que comprovem e deem sustentação para a análise genealógica desenvolvida.

Por fim, nas “Considerações Finais – A conclusão e o início de caminhos outros”, tem-se um retomado do que foi exposto ao longo desse percurso teórico e empírico, as principais conclusões que se fizeram fundamentais para o texto e a instigação para futuros estudos.

CAPÍTULO 1 - SURDEZ COMO CAMPO DE SABER: AS DISCURSIVIDADES SOCIAIS E AS PRODUÇÕES DE VERDADES PELA LENTE FOUCAULTIANA

O presente capítulo foi desenvolvido centrado no desdobramento teórico das filosofias da diferença, mais especificamente nos estudos de Michel Foucault. Após o adensamento acerca de conceitos teóricos que balizam esta pesquisa, procurou-se uma interlocução entre esses saberes e os estudos desenvolvidos no campo da surdez.

Assim, o primeiro subitem abordou os conceitos da teoria foucaultiana que serviram como base neste estudo, a saber de que maneira e em quais circunstância Foucault cunhou a noção de matriz de experiência para pensar a composição subjetiva do sujeito. A partir desse percurso conceitual, teve-se como proposta adentrar em cada pilar produtor da matriz de experiência, bem como na ligação com o campo do saber e as relações de poder. Destaca-se a genealogia como procedimento de análise e que foi usada nesta pesquisa como uma teoria-método. A genealogia trata-se de ações de lutas para a aparição das relações de poder/saber/verdade e os modos de produção ética do sujeito.

A ética, como produto dessa matriz na criação de subjetividades, é posta como um espaço de possibilidades e reações do sujeito, por meio das práticas discursivas e não discursivas que possibilitam realidades de vida. Desse modo, recorreu-se a ela como proposta de problematizar a diferença existente, fazendo o próprio movimento do pensar e os agenciamentos que se produzem em atos que proliferam reflexões sobre o objeto de estudo desta dissertação. Quais tensões específicas? As tensões na relação familiar e as discursividades produzidas acerca da educação de seus filhos surdos na contemporaneidade, advindos de saberes que emergem em planos discursivos anteriores e que proliferam práticas na atualidade.

No segundo subitem, foram elaboradas, por meio do arsenal teórico foucaultiano, problematizações das questões da surdez, trilhando um caminho que perpassa a historicidade social e educacional dos surdos, ou seja, as lutas travadas que revelam partes de seus caminhos percorridos por direitos e espaços na sociedade, os campos de saber emergentes a partir da produção de verdades que compõem essa história, sendo, portanto, apresentados os discursos sobre a surdez, no viés socioantropológico/ cultural e no clínico/ patológico.

Apresentando esses campos de saber e as verdades construídas para o surdo, foi possível pontuar o desenvolvimento de realidades políticas, assim como de práticas

institucionais que revelam, por exemplo: De que modo a educação na área da surdez tem se estabelecido? A partir de quais documentos legais e como eles interferem na realidade educacional das pessoas surdas? Ainda, sob a luz foucaultiana, olha-se, por meio do conceito de matrizes de experiências, esses dois campos de saberes que criam subjetividades, ou seja, sujeitos possíveis efeitos desta discursividade inventada: a surdez na infância e na educação infantil, balizadas sob o olhar de seus familiares. Para isso, recorreu-se a autores que produzem suas pesquisas e reflexões nessa área e que se filiam aos estudos entre surdez e filosofia, em uma abordagem que toma a diferença como eixo central de análise.

1.1 Relações entre saber/poder e a constituição de sujeitos: um olhar filosófico

Sendo base teórica para os demais capítulos, este traz conceitos importantes que embasarão, principalmente, as análises da surdez, a partir das filosofias da diferença. Segue-se, então, a questão: Por que a escolha das filosofias da diferença? Brito e Gallo (2016) afirmam que Nietzsche abriu as portas para diferentes interpretações sobre o pensamento, assim, alguns estudiosos, como Gilles Deleuze, Michel Serres e Michel Foucault, seguiram esse caminho na tentativa de elaborar o que é chamado de “diferença”, tomando “(...) como foco argumentativo a crítica à armadura do pensamento dogmático, da representação e do mesmo” (BRITO; GALLO, 2016, p. 11). A diferença, portanto, é tida como campo de manobra que rejeita o todo sem antes problematizar os efeitos e campos que propiciaram sua aparição.

Esses autores têm em seus escritos agenciamentos produtivos, apostando na emergência das multiplicidades, das heterogeneidades e das singularidades. Cada um a seu modo “(...) inventou uma maneira de pensamento que atravessa o campo das variações” (GALLO, 2016, p.11) e é este movimento de descoberta de singularidades, de valorização de um discurso heterogêneo voltado para os surdos, para os responsáveis e para a própria educação que estará ao longo dos capítulos, para abordar com intensidade o tema da surdez, salientando a importância da diferença.

É de extrema relevância salientar, também, que Michel Foucault não tomou como objeto de estudo a surdez em si, mas o seu arsenal teórico pode ser usado como caixa de ferramentas² para refletir essa questão, assim como as militâncias surdas.

Como início dos estudos e aprofundamentos, começa-se por um conceito de tamanha importância para este capítulo, talvez o mais crucial para entender as visões atuais e as concepções da surdez como espaço de constituição subjetiva, nomeado pelo autor como matriz de experiência, conceito desenvolvido em 1983 no livro “O Governo de Si e dos Outros” (FOUCAULT, 2010).

Tem-se, na matriz de experiência, a formação do sujeito pela própria experiência, uma ação sobre si mesmo. Justifica-se ser uma matriz por ter três eixos distintos, sendo esses: 1) o campo de saber como um pilar na construção de verdades, 2) o do poder e a produção de normas e comportamentos e 3) os efeitos desses dois produtos, a criação da ética. Dessas associações tem-se a constituição do eu-sujeito. Nomear-se-ia, assim, de subjetividade ou construção ética, a relação que o sujeito realiza com o outro, com as instituições, mas, acima de tudo, o efeito que tais campos têm consigo mesmo, sendo a sua emergência efeito final desse processo.

E por "pensamento" queria dizer uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Esses três elementos - formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis -, são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de "foco de experiência" (FOUCAULT, 2010, p. 4-5).

Foucault (2010, p. 5), dentro dessa perspectiva, analisou a história da loucura e procurou estudá-la “(...) como experiência no interior de nossa cultura, reaprender a loucura primeiro (...)”, partindo do ponto no qual se formavam diversos saberes, de certa forma heterogêneos, e que as formas de desenvolvimento do mesmo deveriam ser analisadas, tomando esse objeto de estudo como matriz de conhecimentos que poderiam ser médicos,

² Justifica-se o uso do termo “caixa de ferramentas”, pois, segundo Foucault (2001, p. 427)), “(...) pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações.”.

psiquiátricos, psicológicos, sociológicos, dentre outros. As várias enunciações produziram formas de tomar e percorrer o que se pensa sobre a loucura. A isso dá-se a nomeação de feixes de saberes produtores de verdades.

O filósofo ainda afirma que a loucura, do mesmo jeito que forma saberes, também produz um conjunto de normas “(...) como fenômeno de desvio no interior de uma sociedade e, ao mesmo tempo igualmente normas de comportamento dos indivíduos em relação a esse fenômeno da loucura e em relação ao louco” (FOUCAULT, 2010, p. 5). Dessa relação, Foucault (2010) constata uma experiência para o sujeito nomeado como “louco”, constituindo uma relação de ser a partir de uma norma imposta do louco; anormal.

Ainda sobre essa obra, Foucault (2010) conta que estudou primeiro o eixo dos saberes e identificou que, para observar a matriz como formação desses, “(...) não se devia procurar analisar o desenvolvimento ou progresso dos conhecimentos, mas sim identificar quais eram as práticas discursivas que podiam constituir matrizes de conhecimentos possíveis (...)” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

(...) tratava-se de deslocar o eixo da história do conhecimento para a análise dos saberes, das práticas discursivas que organizam e constituem o elemento matriarcal desses saberes, e estudar essas práticas discursivas como formas reguladas de veridicção (FOUCAULT, 1983, p. 6).

As práticas discursivas, segundo Foucault (1987, p. 164), são “(...) um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, numa época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.”. Em outras palavras, os discursos se dão como práticas no meio social, que seguem determinadas regras e se constituem verdades em determinadas ocasiões. Segundo Fischer (2013), transformar o discurso em uma prática significa seguir essas regras em relação aos jogos de poder existentes e criar possibilidades de viver tais perspectivas de saber.

Esse conceito, definido por Foucault (1987), ainda estabelece que discurso é tudo aquilo que o sujeito fala e se produz como política, tanto o discurso oral como a prática, constituindo uma realidade. Sendo assim, a ciência olhada por uma normalidade constrói diversas discursividades. Dias (2018, p. 26) afirma que “as práticas discursivas interditam, separam dizeres à margem de uma determinada ordem, a partir de princípios específicos,

mobilizam saberes e são produzidos por eles.”. Os discursos orais, segundo Dias (2018, p. 28) aparecem em diversos campos de saberes e “(...) surgem, numa inscrição histórica de acordo com cada campo do saber, a partir do cruzamento de práticas discursivas e práticas sociais. Esses enunciados são do interesse da arqueologia foucaultiana, que busca investigar os saberes disciplinares para chegar às condições de emergência dos discursos e trazer à tona acontecimentos periféricos (...)”.

Ainda sob a luz da autora e para colaborar com o entendimento sobre as práticas discursivas, ela vai ao encontro de Foucault (2014), exemplificando que a loucura também é constituída a partir de uma prática discursiva.

(...) na Idade Média, a palavra do louco era ignorada ou dotada de poderes inexplicáveis, místicos; no século XIX, essa palavra ganhou aceitação no teatro, dissimulada na liberdade artística; e na sociedade moderna passou a ser reavaliada como possível de ser encontrada na mais cotidiana experiência. A loucura, portanto, apresenta valores distintos conforme o tempo e o espaço em que é analisada, mais ainda, conforme as instituições sociais que a tomam como objeto de análise, ou seja, cada campo do saber produz práticas discursivas distintas acerca da loucura (DIAS, 2018, p. 27).

Dessa forma, Dias (2018) afirma que Foucault não procurou entender o que foi falado sobre a loucura para então concluir quem é louco e quem não é, e sim buscou saber quais enunciados estavam atrelados a esse sujeito, em quais épocas e espaços e como pode ser significado dependendo da realidade da qual a prática discursiva está inserida.

Além disso, as práticas discursivas, segundo Foucault (1987), são constituídas pela história, considerando esse conceito como uma espécie de “(...) um nó em uma rede de saberes, tecendo a historicidade a partir de métodos e conceitos selecionados (...)” (DIAS, 2018, p. 30).

Aproximando esse conceito desta pesquisa, pode-se observar a surdez como espaço de construção discursiva e não discursiva e ver, no discurso de pais e responsáveis pelas crianças surdas, quais enunciados históricos estão sendo pronunciados e, assim, delinear de que modo esses discursos contornam verdades sobre a surdez, o uso da Língua de Sinais e o desejo de certas práticas escolares, legitimando saberes, poder sobre tal realidade e impulsionando uma relação ética com seus filhos, sempre ancorada nas práticas discursivas que legitimam campo de ações sobre ações, ou seja, materializam a genealogia da surdez.

Posteriormente ao estudo do eixo dos saberes, Foucault (2010) cita que focou nas normativas de comportamento. A análise constituiu em estudar as técnicas e procedimentos

pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros, o que o autor tratará como governamentalidade. Foucault (2010, p. 6) procurou colocar “(...) em questão a norma de comportamento primeiramente em termos de poder, e de poder que se exerce, e analisar esse poder que se exerce como um campo de procedimentos de governo (...)” (FOUCAULT, 2010, p. 6), que se efetiva sobre a vida, interpela modos de existência e de condução a si mesmo e que promove ações.

Por fim, Foucault (2010) explica que tentou analisar o eixo do modo de constituição de vidas, a construção da ética, na qual o sujeito pode se reinventar a partir da ação da contra-conduta ou resistência frente às imposições matriciais do eixo normativo dos comportamentos. Para isso, sempre que se falava em sujeito, levava o filósofo a pensar nos modos de sujeição que o forjaram, ou melhor, por qual matriz de experiência possível perpassaram para produzir ou orquestrar a sua própria conduta. Por isso, o autor apresenta a perspectiva da dessujeição como ação de resistência sobre si mesmo, na lógica da ética da existência.

E, tomando como exemplo do comportamento sexual, procurei ver como e através de que formas concretas de relação consigo o indivíduo havia sido chamado a se constituir como sujeito moral da conduta sexual. Em outras palavras, tratava-se aí também de realizar um deslocamento, indo da questão do sujeito a análise das formas de subjetivação, e de analisar essas formas de subjetivação através das técnicas/ tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de pragmática de si (FOUCAULT, 1983, p. 6).

Vale a pena salientar que os focos de experiências não são engessados e que por mais que, segundo Foucault (2010), os sujeitos sempre estejam presos em campos matriciais, as experiências vividas por cada um são singulares, individuais e distintas na constituição de vidas, o que os torna seres únicos, distintos e singulares no modo como conduzem suas condutas, ainda que fixados em pilares e agenciamentos de verdades.

A partir dessas três dimensões apresentadas, a matriz de experiência será desmembrada em seus eixos, na mesma ordem que Foucault (2010) apresentou. Esse caminho será trilhado para melhor entendimento de cada um dos pilares pertencentes a ela e as relações que podem existir entre esses elementos. Dessa forma, esse percurso organiza-se em: 1) campo do saber e o que ele constitui, 2) as relações de poder e a governamentalidade, 3) a

relação entre saber/poder, chamada por Foucault (1979) de genealogia, 4) a ética e 5) o sujeito e os processos de subjetivação.

Para iniciar esse caminho teórico, é importante salientar que Foucault perpassou por três fases conhecidas ao longo de sua trajetória, sendo a primeira nomeada de arqueologia, a segunda de genealogia e a terceira de ética, todas ligadas e relacionadas ao saber e ao poder, uma servindo de complemento à outra, visando sempre a constituição do sujeito e suas relações com a verdade. Portanto, ainda que, didaticamente, esses processos estejam aqui separados, o autor mesmo aponta que o sujeito e sua constituição, por meio das verdades, sempre foram seu objeto de estudo e que estão sempre imbricados. Segundo Veiga-Neto (2016, p. 38), “(...) ao invés de uma separação entre elas [fases], o que se observa claramente é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las”. Além disso, para Foucault não existe um caminho certo ou errado, assim, o que rodeia as teorizações desse filósofo é se perguntar como as coisas estão acontecendo e perceber diferentes alternativas para o funcionamento das mesmas (VEIGA-NETO, 2016). A pergunta, a inquietação com as verdades, é o ponto de partida da perspectiva foucaultiana.

Dessa maneira, Foucault inicia seus estudos apresentando, primeiramente, a fase arqueológica dos saberes. No livro “As Palavras e as Coisas”, o autor se preocupa com uma arqueologia do conhecimento ou dos saberes. Nesse sentido, relata-se que o filósofo “(...) usa saberes no sentido de teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos, e, por isso, aceitos e tomados em toda a sua positividade. Resumindo e simplificando: percepção e conhecimento são ‘modos’ de saber” (VEIGA-NETO, 2016, p. 43-44).

Segundo essa primeira fase, pensava-se em estudar os saberes para descobrir como se tornam os sujeitos e as relações sociais que fundam essa experiência. Nessa perspectiva, Foucault tentou entender o sujeito-moderno, o definindo dessa forma como um “(...) objeto de discursos, como um objeto que produz ou como objeto que vive em um meio natural ou biológico” (VEIGA-NETO, 2016, p. 44). Assim, para o filósofo, o sujeito não é criador dos saberes, e sim um produto dos mesmos; ele se emerge dessas discursividades.

Para entender, então, a arqueologia, o autor inicia seus estudos também apresentando de que modo os saberes científicos e as enunciações discursivas consolidam práticas e verdades, entendendo-os como:

Os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, (...) ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso”, mais oculto (...) não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declínio suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue. (...) O problema dela é, pelo contrário, definir os discursos sem sua especificidade: mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro (FOUCAULT, 1987, p.159).

Justamente sobre o campo de saberes visto como conhecimento, o autor Veiga-Neto (2016) afirma que a arqueologia busca articular as práticas discursivas e práticas não discursivas, como as condições sociais e políticas, investigando, por exemplo, as condições e os motivos pelos quais aquele saber surgiu e se transformou. Em relação à análise arqueológica, não pergunta o que motivou a enunciação de um discurso, investiga na realidade as condições que possibilitaram o surgimento e transformação de um determinado saber e sua emergência.

A partir de todos esses conhecimentos e estudos, percebe-se que, naquele momento, Michel Foucault procurava reconhecer o surgimento das formações discursivas e quais os processos que deram origem aos diversos discursos existentes, não sendo, necessariamente, presos somente às palavras. A arqueologia, além de tudo, é o campo de ação que possibilita refletir sobre as articulações que um determinado saber pode proporcionar e como esse prolifera verdades e práticas sociais. Portanto, os saberes presentes dentro desse campo são heterogêneos e constroem verdades a partir das experiências vivenciadas por cada sujeito.

Apesar de a arqueologia ir muito além do que foi apresentado, essa foi apenas uma contextualização de um dos pilares que compõe o conceito principal deste capítulo. Parte-se, agora, para o segundo eixo da matriz de experiência, que diz respeito às relações de poder.

Pode-se dizer que os sujeitos se tornam sujeitos também dentro das relações de poder. O saber é um campo importante na constituição de verdades e de formas de vida, mas o poder funda as normatizações e as ações de normalização sobre os corpos, os quais são tomados por forças. É importante salientar que o poder, para Foucault (2005), tem sempre um

caráter positivo na medida em que as relações sempre produzem algo, seja resistência, seja construção de novas verdades, mas essa ação sobre ações sempre gerará um produto social. As relações de poder estão dentro da segunda “fase” de Michel Foucault, chamada de genealogia. Nessa etapa, o filósofo busca entender, segundo Veiga-Neto (2016, p. 56), “o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos”. Assim, se ele estuda o poder “(...) não é para criar uma teoria, mas sim para desconstruir o operador diádico poder-saber” (VEIGA-NETO, 2016, p. 56).

Contextualizando ainda brevemente sobre esse domínio genealógico foucaultiano, tenta-se, segundo Veiga-Neto (2016), fazer uma gênese do tempo; a questão histórica, nesse momento, é de grande relevância para o filósofo francês, continuando as análises sobre os saberes, mas agora saber e poder não estão mais desvinculados, saber-poder são ações correlacionadas, uma agindo em função da outra. Também, nessa mesma direção, o autor apresenta reflexões sobre a questão da força dentro das relações de poder, força essa que não está nas mãos de um grupo ou indivíduo (apenas), mas que é distribuída pelo tecido social.

Foucault (1995) pensa o poder nos modelos legais ou por modelos institucionais que chama de Estado. Há o Estado/Governo, mas há também as ações institucionais que governam de modo meticuloso a vida dos cidadãos. Para organização do Estado, tem-se um governo e a prática de governamentos que foi sendo modificada ao longo dos anos, segundo as composições das verdades e o desejo de que vida se pretendia manter. Dentro dessa ação de governar os sujeitos de modo não pacífico, surgem as resistências. Essa ação:

(...) consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisa o poder do ponto de vista da racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Pode-se dar como exemplo de antagonismos a sanidade e insanidade, pais e filhos, homens e mulheres, medicina sobre a população, entre diversos outros exemplos trazidos na obra. Todas essas são estratégias de oposição a um poder “dominante” ou homogêneo para marcar outras formas de condução que não as que estão postas como verdades. Contudo, o filósofo se atenta que, apesar de serem antagônicas, essas relações têm pontos em comum,

sendo lutas que não são limitadas a somente um país, que criticam as instâncias de poder mais próximas em que exercem sua ação sobre indivíduos e que questionam o estatuto do mesmo, afirmando o direito de serem diferentes, enfatizando aquilo que lhes torna indivíduos verdadeiramente singulares. Essas lutas ou resistências são contra o “governo da individualização”, ou seja, não são contra uma determinada instituição, mas sim contra as formas que lhes são impostas para seguirem uma determinada verdade ou norma³, tendo como produto dessas relações um sujeito normalizado⁴ (FOUCAULT, 1995).

(...) pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão) (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Assim, tem-se que não existe poder sem resistência, pelo fato de existirem as relações de insubmissão de grupos ou, até mesmo, individualmente, quem tenta construir a todo momento uma fronteira, uma fratura, “(...) aquela onde a indução calculada das condutas⁵ dos outros não pode mais ultrapassar a réplica de sua própria ação” (FOUCAULT, 2005, p. 248).

Essas lutas são postas como relações de forças contra a dominação e submissão do Estado (baseado numa norma), visto como um poder político que ignora os indivíduos em suas singularidades e diferenças e que, além disso, age como uma forma de “(...) poder individualizante quanto totalizadora” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Esse Estado de governo, para o autor, tem sua origem nas instituições cristãs, usando uma tecnologia de poder nomeada por “poder pastoral”, em que o rebanho dependia do pastor, mas o pastor também

³ “A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso ela permite a comparação entre indivíduos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 74), e ainda “(...) é saturante, ou seja, ela não admite exterior, fazendo de todos um caso seu: normal ou anormal. O anormal, portanto, está na norma, está ao abrigo da norma, ainda que seja tomado como um oposto ao normal” (VEIGA-NETO, 2016, p. 75). Dessa maneira, os sujeitos contidos fora dessa norma são visto como anormais, podendo citar aqui brevemente o exemplo referente a esta pesquisa, em que a norma da sociedade é ser ouvinte e os surdos são vistos como anormais. Esse percurso será detalhado mais à frente.

⁴ A normalização está atrelada ao sujeito e, segundo Foucault (2006), acontece quando se tenta padronizar as pessoas em relação a suas ações, a algum modelo previamente estabelecido, sendo esse a norma explicada acima.

⁵ “(...) é ao mesmo tempo o ato de “conduzir” os outros (...) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades.” (FOUCAULT, 2005, p. 243-244). A conduta está presente na maneira de dirigir os indivíduos ou grupos.

dependia de seu rebanho; ele é sacrificial e salvacionista, na medida em que o pastor tem de estar pronto para salvar seu rebanho, o que, nessa visão, significa conduzir à vida eterna.

A ação do poder pastoral, na constituição do Estado moderno, tem uma nova forma de ser efetivada. Assim, com o discurso de assegurar o “povo” neste mundo, são fornecidos saúde, bem-estar, segurança, proteção contra acidentes, entre outros, visando o prolongamento da vida e de um tipo de vida concebido como saudável. O poder, agora, pode ser exercido pelo aparelho do Estado, que se articula por meio de algumas instituições vinculadas a ele, como, por exemplo, a polícia, a escola, a igreja, entre outros. Com isso, os agentes do poder pastoral focam no desenvolvimento do saber sobre o homem, agindo de modo micro em relação ao controle do corpo do indivíduo e de sua normalização (VEIGA-NETO, 2016).

Sobre esses poderes relacionados à população e ao indivíduo, pode-se aqui fazer referência: 1) ao poder disciplinar, 2) ao biopoder e 3) à governamentalidade. O poder disciplinar veio da “substituição” do poder pastoral e se consiste em uma “(...) tecnologia centrada no corpo, e, portanto, um mecanismo de individualização” (SOUZA; GALO, p. 45), e ainda “(...) tem como objeto a sujeição do corpo do indivíduo, tornando-o dócil, manipulável(...)” (SOUZA; GALO, 2002, p. 45). Já o biopoder “(...) aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie, e não sobre o indivíduo, constituindo-se em um organismo de massificação” (SOUZA, GALO, 2002, p. 45), que se exerce sobre a população. Esses poderes existentes não são contrários uns aos outros, e sim complementares nos jogos de poderes e na extensividade à vida.

Estabelecem-se assim, dois conjuntos de mecanismos complementares e articulados entre si, que ocupam esferas diferentes: na esfera do corpo, o poder disciplinar atuando por meio de mecanismos disciplinares; na esfera da população, o biopoder atuando por intermédio de mecanismos regulamentadores. Tais esferas situam-se em polos opostos, mas não antagônicos: num, a unidade; no outro, o conjunto (VEIGA-NETO, 2016. p. 73).

Assim, poder pastoral se reorganiza no Estado por meio das tecnologias e ações do poder disciplinar, associado, de início, a uma instituição religiosa, mas ampliando-se as estratégias de confissão, exame e controle para o corpo do indivíduo. Posteriormente, essa ação expande para todo o corpo social, ou seja, para a população, encontrando apoio em uma série de instituições com poderes advindos da família, das escolas, da medicina, entre outros espaços, formando um governo, sendo aqui caracterizado então por “(...) tudo que se diz

respeito às instâncias centralizadoras do Estado” (VEIGA-NETO, 2007, p. 952). O Estado tem sua potência de controle por ter uma infinidade de braços que trabalham em prol do poder regulamentar à vida.

Já a governamentalidade (como condução de condutas) surgiu entre os séculos XVI e XVIII como a arte de governar. Os problemas da sociedade, nessa época, eram distintos daqueles do poder pastoral; a questão passa a ser o governo de si mesmo, das condutas dos sujeitos, por quem será governado, com qual objetivo e qual método será utilizado para determinada função. Assim, nessa época, começa-se a superar a estrutura feudal e se instaurar os Estados.

Além disso, esse conceito desenvolvido por Foucault (1979) tem como característica uma racionalidade governamental, focando em um neoliberalismo, conduzindo a conduta do outro. Nesse momento, não se fala mais de um indivíduo dócil, preso em sua atividade, na sua identidade, apostando apenas no poder disciplinar. Rago (2018) faz uma alusão comparando o homem a uma serpente que desliza entre realidades, ou seja, o indivíduo que hoje trabalha na escola, amanhã pode estar desenvolvendo outra função, havendo essa capacidade de circulação.

Foucault (1979) chama a esse tipo de poder de conduzir a conduta do outro e que incita o indivíduo a conduzir a sua conduta de governamentalidade. Em suma:

- 1- O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica do poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
- 2- A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc, - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3- Resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1979, p. 171).

Dentro desse governo governamentalizado, existe uma série de ações que são denominadas de governamentos, sendo “(...) todo conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros (...)” (VEIGA-NETO, 2007, p. 952). Ainda segundo Veiga- Neto (2007), se o poder é visto como uma ação sobre as ações, o governo é visto como um resultado dessa ação, podendo

dizer que esse conceito é a manifestação visível do poder. Para ilustrar essa ideia, pode-se dar o exemplo da escola (governo), onde há inúmeras práticas de governamento que agem na esfera micro, como o currículo imposto por determinado grupo aplicado ao ambiente escolar: as ações dos diretores e coordenadores, a ação do professor e diversas outras ações que constituem o governo dos corpos na escola. Em suma, todos esses conceitos constituem as malhas de relações de poder constituintes no Estado.

Foucault (2005) afirma ser necessário distinguir as relações de poder das relações de comunicação; essa segunda transmite informações através de uma língua, sendo também uma forma de agir sobre os outros.

As relações de comunicação implicam atividades finalizadas (mesmo que seja apenas a “correta” operação dos elementos significantes) e induzem efeitos de poder pelo fato de modificarem o campo de informação dos parceiros. Quanto às relações de poder propriamente ditas, elas se exercem por um aspecto extremamente importante através da produção e da troca de signos; e também não são dissociáveis das atividades finalizadas, seja daquelas que permitem exercer esse poder (como as técnicas de adestramento, os procedimentos de dominação, as maneiras de obter obediência), seja daquelas que recorrem, para se desdobrarem, a relações de poder (...) (FOUCAULT, 2005, p. 241).

As relações de comunicação dão-se por meio de informações diretas que direcionam determinadas condutas, já as relações de poder se dão de modo mais diluído e produzem ações práticas nos corpos: operam sobre a vida, mas abrem a possibilidade da ação da resistência. Novamente dentro da instituição escolar, segundo Foucault (2005), a organização física da escola, o regulamento em que seguem as regras impostas para aquela instituição, as diversas atividades ali desenvolvidas e os personagens que fazem parte dessa realidade, tudo constitui uma capacidade-comunicação-poder.

A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões, ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens ...) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição ...) (FOUCAULT, 2005, p. 241).

Em suma, pode-se compreender que as relações de poder estão presentes em todo o contexto social e um sujeito livre de relações de poder pode ser considerado uma utopia, na medida em que está fincado em malhas diversas de poder, sejam institucionais ou não. Foucault (2005)

afirma, dessa maneira, que viver em sociedade é viver sob a ação da ação dos outros incessantemente. Portanto, tem-se que as relações de poder foram “progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições de Estado” (FOUCAULT, 2005, p. 247).

Ainda dentro do segundo domínio de Foucault, já apresentado como o momento genealógico, engloba-se a relação articulada entre o saber e o poder. Nessa fase, o filósofo aponta que ambos (poder e saber) não existem separadamente, mas que ser detentor de um saber já é intrinsecamente apresentar ou fazer funcionar um tipo de poder. Assim, Foucault (1979) aponta a genealogia como o feixe histórico que aprofunda as posições e emergências de determinadas práticas sociais. Explica suas pesquisas ao dizer que:

Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. E preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 1979, p. 7).

Mais uma vez, pode-se aproximar esses conceitos dos ambientes escolares: os professores detêm um saber, um conhecimento, uma verdade construída e assim constituinte de poder, por vezes impregnados nos planos de educação, mas os alunos os impelem com suas verdades e conferem lutas cotidianas. Como as relações de forças são sempre campos com possibilidade de liberdade e resistências, os jogos de poder funcionam e as lutas são sempre travadas em espaços que produzem a condução por meio de uma verdade única.

As verdades se configuram em campos de saber que se formam por “(...) conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeito específicos de poder (...)” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Segundo Foucault (1979, p. 8):

(...) forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja a extensão do corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é o objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”).

É possível afirmar, ainda, que a verdade está ligada a sistemas de poder que são produzidos e apoiados para efeitos do mesmo, em que se induzem e se reproduzem, surgindo assim um regime de verdade. O essencial para Foucault (2005, p. 8) não é libertar a verdade do sistema de poder, e sim “(...) desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento”.

Ainda indo ao encontro do pensamento de Foucault (1995), tem-se que a verdade não existe no poder, fora dele ou sem ele; ela é feita graças às diversas coerções e produz, assim, efeitos regulamentadores da vida. Cada sociedade tem suas políticas gerais relacionadas à verdade, ou seja, os tipos de discursos que a sustentam, a população, as micro e macro-relações de poder. Dessa forma, distinguem o que é verdadeiro, o que é falso, o que é valorizado e o que não é perante aquela realidade.

Por fim, esta pesquisa caminha para outro pilar crucial na matriz de experiência, definido por Foucault (2010) de ética, fazendo parte da arque-genealogia, ou seja, unindo todos os domínios do filósofo ao longo de sua trajetória. Foucault (2010) aponta a ética como feixe de subjetivação e o faz apresentando a sexualidade como saber que produz desejo e o sujeito sexual. Apresenta-se como campo no qual se produzem diversas discursividades e diz que o ocidente produziu inúmeros discursos sobre essa questão, sobre o sexo e de que modo os sujeitos se formam dentro desses campos discursivos.

Neste momento não interessa estudar os comportamentos, as condutas e as práticas sexuais em si, nem como eles foram e são representados (...) Aqui, a sexualidade interessa não tanto em si mesma, como seria o caso para um sexologista: ela interessa por ser um modo, um caminho, muito importante para experimentar a subjetivação, pelo qual nos subjetivamos como seres de desejo. A sexualidade interessa na medida em que ela funciona como um grande sistema de interdições, no qual somos levados a falar sobre nós mesmos, em termos de nossos desejos (...) (VEIGA-NETO, 2016, p. 80).

Dessa maneira, nesse domínio, Foucault (2010) estava preocupado com a moral, juntamente com os comportamentos e códigos que perante a sociedade são corretos ou incorretos de fazer e pensar. Aqui, o filósofo olha a ética como campo no qual o indivíduo constitui a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações, ou, em outras palavras, a relação do eu com ele mesmo – do si consigo mesmo (VEIGA-NETO, 2016).

Retomando os jogos de verdade já abordados acima, agora em relação à ética, Foucault se preocupa com as relações entre o verdadeiro e o falso, que englobam as questões das pessoas com elas mesmas, ou seja, um regime de verdade que se instala e que faz as pessoas refletirem sobre suas condutas e que direcionam suas ações.

A ética, mais uma vez, só pode ser pensada na medida em que já, indiretamente, remete a dois outros saberes, o campo do saber e o do poder, sendo um espaço projetado pelos seus três eixos. Assim, a matriz de experiência pode ser considerada como uma junção de toda a obra e estudo de Michel Foucault, de sua trajetória reflexiva ao longo de sua vida, projetando os três domínios essenciais da constituição do sujeito. Veiga-Neto (2016) traz uma colocação que resume a matriz de experiência sem mesmo falar claramente sobre ela, englobando todos os eixos trazidos aqui:

(...) o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes, e da ética. Mas como essa produção do sujeito não é mecânica, causal, não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si. Ao contrário, não só sempre atuam ao mesmo tempo como, ainda e principalmente, os constituintes de cada eixo se deslocam para os eixos vizinhos por meio do sujeito em constituição, o qual flutua no espaço definido pelo feixe de coordenadas que o projetam sobre os eixos (VEIGA-NETO, 2016, p. 82).

Com isso, a matriz de experiência perpassa todos os domínios foucaultianos, logo, é um conceito que, de certo modo, recobre toda sua trajetória de estudo por ser efeito produtor de um sujeito derivado das transformações do indivíduo pelas experiências matriciais possíveis e que se modifica continuamente. Pode-se afirmar que “(...) no processo pelo qual cada um aprende e passa a ver si próprio (...)” (VEIGA-NETO, 2016, p. 82), está a constituição ética do sujeito moderno, advindo de uma prática de subjetivação.

Foucault (1995) direcionou seus estudos, como já dito, para saber como esse sujeito é criado, podendo relacionar com este trabalho, no quesito de como são produzidos a partir das

matrizes de experiência, o sujeito surdo, deficiente auditivo, ou qualquer outro tipo de subjetivação que se possa vir a descobrir nos estudos sobre essa temática.

Eu gostaria de dizer antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura os seres humanos tornaram-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231).

O sujeito para essa linha teórica, ao contrário de diversas outras, não é algo já dado de antemão, não esteve sempre ali; essa percepção vem da modernidade, como cada um se torna aquilo que é, por quais experiências, ou melhor, por quais matrizes de experiências o ser humano passa, por quais processos de subjetivação ele faz parte para se constituir como sujeito moderno. Diversos autores, como Kant, Descartes, Comenius *etc.* tinham a visão do sujeito como algo pré-existente do mundo social, cultural, político, religioso, econômico, entre outras esferas da sociedade (VEIGA-NETO, 2016).

É claro que, em todos esses casos, presume-se que o *sujeito desde sempre aí* não seja, automaticamente, um *sujeito desde sempre soberano*; ao contrário, o *sujeito desde sempre aí* é visto como um objeto das influências do cenário externo – sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais – e bem por isso, facilmente manipulável (VEIGA-NETO, 2016, p. 110 -grifos do autor).

Ainda segundo Veiga-Neto (2016), para que esse sujeito desde sempre não se torne facilmente manipulável, deve-se educá-lo, para que, dessa forma, possa construir sua autoconsciência (suas prática de autogoverno), para mudar o que é normalmente imposto para a sociedade que age de forma normatizadora⁶ e reverter situações que o forjaram a ser como é. Só dessa maneira será capaz de conquistar sua soberania ou agir de modo a criar formas de vida outra⁷, em uma estética criativa e criadora de si sobre si mesmo.

Michel Foucault, então, é o primeiro autor de fato que se debruça nesses estudos e que vem quebrar o paradigma do sujeito já criado e preso numa identidade inata, ou do sujeito transcendental, e se dedica às formas de como esse sujeito pode se constituir e quais as

⁶ Segundo Veiga-Neto, (2006, p.35) os dispositivos normatizadores são “aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas (...)”. Podemos dizer então, que a normatização está ligada aos dispositivos legais e regras sociais estabelecidas em um governo.

⁷ Nesta dissertação, o “outra” é utilizado como adjetivo após o sujeito, adjetivando práticas resistivas que contrapõem ou afrontam o poder vigente, a normalidade.

tecnologias de produção das sujeições. Assim “(...) nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 11).

Portanto, Veiga-Neto (2016) afirma que, quando o sujeito é descentralizado de algo previamente constituído, é necessário entender de onde são formados, quais são as camadas que preenchem essa subjetividade que são produzidas, tanto de práticas discursivas como de não-discursivas, de saberes, poderes e de que modo historicamente ele se engendrou. Destaca-se, aqui, a escola, que é o ponto crucial desta dissertação, como uma das formas em que o sujeito é constituído. Dessa maneira:

(...) a escola como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está-se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sob controle (VEIGA-NETO, 2016, p. 114).

A partir, então, de todo esse percurso filosófico percorrido e da constituição do sujeito moderno como produto das experiências possíveis, esta dissertação adentra-se às questões advindas no campo da surdez, com suporte deste aparato teórico foucaultiano, para que ele sirva de adensamento das discussões, dos embates discursivos, lutas sociais, das ações no campo da educação e principalmente na forma e produção de subjetividades ou das vidas surdas que serão trazidas nesta pesquisa de mestrado.

1.2 A surdez como matriz de experiências e a constituição de vidas surdas

O sujeito não é condição de possibilidade da experiência, não preexiste aos acontecimentos; ao contrário, constitui-se na ação e em redes de relações em que vivencia a experiência (RAGO, 2013, p. 42).

Este tópico tem o propósito de trazer a problematização sobre os campos de saberes existentes em relação à surdez e as matrizes de experiências possíveis nessa área, os quais

apontam serem, pelo menos, dois: 1) clínico ou patológico e 2) socioantropológico ou cultural. A proposta é mostrar esses campos como espaço de constituição de verdades e subjetividades surdas, tal qual a epígrafe apresenta, a saber, que o sujeito, nessa ótica, “constitui-se na ação e em redes de relações em que vivencia a experiência” (RAGO, 2013, p. 42).

Faz-se necessária a discussão dessas verdades constituídas na sociedade, presentes nesses campos de saberes, para que se possa entender de que modo, nesta pesquisa, os pais são levados a narrar suas expectativas acerca da relação com seus filhos e do tipo de instrução que almejam para essas crianças. Mas antes de adentrar no que trata cada um deles, há um questionamento: O que seria pensar a surdez? Uma invenção social?

Para uma possível resposta, aponta-se que a surdez pode ser considerada uma invenção social e cultural, pois foi fabricada de modos distintos, em tempos diferentes e por interesses também variados. Segundo Martins (2008), ela se inventa enquanto constructo da diferença, em um viés social, a partir do momento que se afirma a existência de experiências visuais e culturais completamente distintas das experiências dos ouvintes. A autora salienta que essa diferença se dá pela questão linguística, nesse caso entre a Língua de Sinais, o Português oral e até mesmo pela diferença gramatical entre ambas. Assim o surdo “(...) se constitui como diferença, singularidade, descontinuidade, portanto como outro também” (MARTINS, 2008, p. 21).

Nesse processo de invenção do surdo na ótica cultural, ele se coloca sendo aquele que se constitui a partir de uma identidade, cultura e usuário da Língua de Sinais. Tais ações surgem da resistência dos sujeitos que não se narram na norma vigente ou no grupo tido como normal na sociedade: os ouvintes.

Aqueles, portanto, que fogem a esse padrão auditivo, são vistos por uma norma ouvinte, não como diferentes por usarem outra língua e terem outra cultura, mas sim como deficientes com vias de reparo. Ainda segundo Martins (2008), nessa invenção do outro enquanto efeito de relações, é impossível fugir de lutas e jogos de poder, pois serão nesses momentos, nas disputas por aparição de novas verdades, que as resistências existirão, havendo “(...) a emergência de sujeitos falados pela sua surdez e sujeitos que resistem à manutenção de seus corpos nesses referidos discursos e espaços (...)” (MARTINS, 2008, p. 22).

O sujeito-emergente é aquele que surge em cena, que se deixa ver, que entra no espetáculo da vida e mostra seu rosto. A emergência é que põe em cena sujeitos que persistem e insistem diante dos efeitos políticos do poder, sujeitos que se fazem em corpos outros, nessas nuances das lutas, travadas e marcadas socialmente nas relações de poder (MARTINS, 2008, p. 22).

Através dessa concepção da surdez como uma invenção social, traz-se conceitos advindos da teoria foucaultiana, relacionando-os a essa temática e, também, à educação de surdos enquanto produção de verdades que legitimam práticas sociais e que, em determinado momento histórico, cada uma das perspectivas citadas acima produziu verdades, comportamentos e inevitavelmente criou sujeitos narrados pela diferença ou pela deficiência.

Com base no conceito de matriz ou focos de experiência, apresentados no tópico anterior deste capítulo e desenvolvido por Foucault (2010), pode-se acionar como se constituem na temporalidade as vidas surdas. Pode-se dizer, então, que a experiência se funda e consiste em três noções básicas e que dela se constroem sujeitos. A tríade mencionada se refere à relação entre um campo de saber que constrói verdades, com a normatividade daquele campo, criando comportamentos e, assim, tendo como seu “produto” final a construção de sujeitos, subjetividades e modos de ser.

Para auxiliar a compreensão de possíveis focos de experiência, os autores Lopes e Morgenstern (2014) trazem o tema da inclusão, fazendo esse movimento conceitual ao apresentar os campos da sexualidade e da criminalidade como matriz de experiência. Os estudos de Witches e Lopes (2016) também seguem o mesmo caminho teórico, aproximando a surdez da teoria foucaultiana.

Lopes e Morgenstern (2014) trazem a inclusão como matriz de experiência, na medida em que ela regulariza modos de vida do surdo na escola, e centralizam sua investigação em relação ao papel da educação na fabricação dos sujeitos. Os autores fazem o movimento de olhar para a inclusão, tecendo uma análise do desenvolvimento de saberes, formados a partir de um ponto comum, sendo também constituídos por um conjunto de normas que permitem o posicionamento como fenômeno de diferenciação dos indivíduos, e ainda, as formas de comportar-se diante da inclusão. Por fim, olham esse objeto de estudo, se configurando em um modo de ser dos sujeitos não incluídos perante os posicionados como possíveis de serem incluídos, englobando as três dimensões da matriz ou foco de experiência: saber, poder e ética.

Fazendo a mesma dinâmica, agora apontando que a surdez é concebida como produto de uma fabricação social, Witchs e Lopes (2016) afirmam que, assim como a loucura, em seu campo de saber, produz o sujeito louco, o crime produz o criminoso, sendo possível dizer que a surdez produz o sujeito surdo. Os autores fazem uma análise, a partir da escola, da relação dos três eixos (saber, poder e ética) que constituem a surdez como matriz de experiência possível. Portanto, assim como a epígrafe no início deste subitem, é a experiência, ou melhor, os acontecimentos marcados por ela que produzem significações corporais e práticas discursivas.

Detalhando mais o artigo dos pesquisadores Witchs e Lopes (2016), ambos começam trazendo aspectos positivos e negativos associados à surdez; filiam-se a uma perspectiva cultural e mostram a distinção conceitual do campo, fazendo apontamentos de verbetes usados na língua americana, como, por exemplo, *deafhood*, em que o sufixo *hood* significa um estado de ser que se contrapõe à palavra *deafness*, tendo o sufixo *ness* o significado de falta ou ausência de algo, criando um aspecto negativo para a surdez.

Em relação a esse aspecto negativo criticado no estudo desses pesquisadores, a surdez ganha essa visão quando atrelada a uma norma ouvinte vinculada à necessidade de reparo da audição por meio de técnicas reabilitadoras para os surdos. Os autores ainda reiteram que, na verdade, “(...) o problema não está nas palavras, mas nas formações discursivas que transpassam por elas e que operam na constituição das subjetividades provenientes da experiência da surdez” (WITCH; LOPES, 2016, p. 35).

Ainda sobre essa questão da experiência, a surdez para Witchs e Lopes (2016) se apresenta como forma de se constituir os sujeitos surdos e é construída, historicamente, por um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que atuam diretamente no modo como aqueles sujeitos se reconhecem, se identificam e se enxergam.

Os estudos ainda discorrem sobre a existência de um movimento para aproximar a surdez da norma para governá-la, ou seja, práticas relacionadas ao que se concebe a esse campo de saber/poder. Usa-se o conceito de governamentalidade, sendo o “(...) resultado de um processo de governamentalização do Estado (...)” (WITCHS; LOPES, p. 36), estabelecendo formas de exercer o poder sobre a população que, no caso investigado, é a população surda. Assim, os pesquisadores veem esses processos atuando no sujeito surdo como sujeito governável e salientam que a escola é a instituição crucial na

governamentalidade, responsável por agir no aluno, sendo emergente pensar na educação para esses sujeitos, para a dessujeição em direção a uma ética outra que toma como eixo central o olhar das demandas dos sujeitos surdos.

Os autores fazem uma breve retomada histórica, apresentando que, na modernidade, surge a noção de que os surdos eram, sim, educáveis, definindo para determinadas instituições quem é surdo e quem é ouvinte, quem é saudável e quem é doente. Essa educação acarreta um propósito normalizador, ou seja, até, aproximadamente, o século XX, tentaram fazer com que os surdos fossem “(...) pessoas capazes de falar e ler lábios (...)” (WITCHES; LOPES, 2016, p. 38) e, para isso, operaram ações reabilitadoras, técnicas de adestramento e correção corporal, ocasionada pela falta de audição. Assim, esse estudo também traz uma historicidade do campo da surdez, tendo a necessidade de normalizar os corpos surdos com uso de suas bocas e do reparo de seus ouvidos “defeituosos”. Pode-se dizer que, aqui, opera a ação de uma educação ortopédica.

A partir das narrativas históricas, vê-se que, com o avanço da medicina e os argumentos desse campo de saber clínico corretivo, o método oral puro ganhou espaço e a surdez se baseou na ideia de que deveria ser reparada, emergindo a percepção de deficiência auditiva no reconhecimento desses sujeitos como dotado da falta de audição. Em relação à educação, a surdez está atrelada aos conhecimentos e ensinamentos do saber da Educação Especial, que por vezes reitera as práticas discursivas de que precisa ser corrigida e normalizada (WITCHES; LOPES, 2016).

Witches e Lopes (2016) ainda falam sobre as resistências de pessoas surdas que se posicionam de uma forma outra da norma ouvinte, tendo um sujeito no momento pautado pela diferença e não mais narrado pela ótica da deficiência. Fazendo novamente o movimento em relação à ação da escola, os surdos reivindicaram sua diferença linguística e cultural pela sua instrução em Língua de Sinais, produzindo um sujeito surdo que vai afetar, principalmente, a esfera educacional quando fere o padrão, sendo o ensino pensado pela língua majoritária, a Língua Portuguesa.

Com a retomada das pesquisas acima descritas, evidencia-se como esses campos se configuraram. Neste momento, apresentar-se-ão aspectos históricos para melhor visualizar a composição destas matrizes distintas postas sobre a surdez. Recorre-se mais profundamente à

história, para além do que já foi trazido, a partir de Witchs e Lopes (2016), mostrando como se consolidaram essas discursividades existentes atualmente.

O diálogo sinalizado já foi proibido por muito tempo, forçando os surdos a falarem e fazerem leitura labial, um método baseado somente na oralidade (explicado mais à frente neste capítulo), no qual esses sujeitos são narrados pela falta orgânica, ou seja, como deficientes auditivos (SOARES, 1999); para uma mudança desse cenário foi necessário travar diversas lutas políticas para um deslocamento dessas práticas.

Para Gesser (2009), existe uma grande resistência em relação à Língua de Sinais no Brasil, seja no âmbito familiar, hospitalar ou escolar, muitas vezes com a proibição do uso da Libras⁸, os forçando ao desenvolvimento da fala e a aprendizagem da leitura labial. Por diversas vezes, os surdos chegavam a sofrer castigos físicos, com suas mãos amarradas, sendo proibidos de sinalizarem.

As lutas das comunidades surdas para uso e reconhecimento da Língua de Sinais e de sua condição de sujeito falante de um sistema gesto-visual, distinto da maioria das modalidades linguísticas oral-auditiva, são narradas em longos períodos históricos e potencializam a marca contra a filosofia política da junção tríade da manutenção do Estado-Nação-Língua, como, por exemplo, o Brasil, um país monolíngue em que se acredita ser falado apenas a Língua Portuguesa (MARTINS, 2008). Juntamente a esse movimento de valorização da língua, pode-se observar, também, a escolarização dos surdos.

A partir do século XVI, movimentos pedagógicos começaram a dar importância à educação e ao desenvolvimento da fala dos surdos. Esses eram acompanhados por professores particulares, quando se tratava da classe nobre da época, mas ainda prevalecendo a oralidade, ficando dessa forma, os conteúdos escolares em segundo plano (MARTINS; DINIZ, 2017). Já no século XVIII, as práticas gestuais começaram a ganhar força, sendo disseminadas pela Europa, que se baseava na aprendizagem dos sinais através da interação com os surdos para então ensiná-los leitura, escrita e fala (SOARES, 1999).

No entanto, mesmo com essa divulgação de práticas outras, no II Congresso Internacional de Milão, em 1880, o voto pela continuidade do uso da oralidade foi maior, sendo estabelecido o método oral puro, ou seja, os surdos poderiam usar somente a leitura labial e a fala, sendo banida a presença da gestualidade (SOARES, 1999). Além disso, a

⁸ Sigla referente a Língua Brasileira de Sinais.

normatização presente na escolarização e nas práticas de ensino, priorizando os métodos orais sobre o saber, trazido pelos defensores do gestualismo, vai muito além de um marco único; na verdade, foi a concretização de uma ideologia já aceita e utilizada pela grande maioria – agora com maior rigor e maior afirmação.

(...) seria uma ingenuidade pensar que sua origem decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão de 1880 – onde os diretores para escolas de surdo mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço a palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (SKLIAR, 2005, p. 16).

Como visto na questão que trata sobre o oralismo, ele foi escolhido como primeira “solução” para os surdos e ficou sendo base para o aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos por muitos anos. Segundo Martins e Diniz (2017, p. 11):

Nesta abordagem o sujeito surdo é visto como deficiente e a falta de audição pode ser reparada se o mesmo aprender a falar oralmente. No campo educacional as práticas voltavam-se para estratégias de ensino da oralidade o que deixava de lado outros conhecimentos que deveriam ser adquiridos na escola, como visto anteriormente. O principal elemento para sucesso do surdo nesta abordagem era a conquista da fala, isso elevado a todo custo.

Segundo Skliar (2005), é importante frisar que o oralismo não é somente uma concepção, ou um emaranhado de ideias que fazem o surdo falar ou ser como os ouvintes, ele consiste em uma filosofia que aborda o “(...) oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento, os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade de abolição de dialetos (...)” (SKLIAR, 2005, p. 17).

Dessa forma, nesse campo, emergem-se práticas que obrigam a reabilitação do corpo surdo com técnicas que visam o aprendizado da língua oral pelo sujeito. Esse processo prático é desenvolvido por sessões de fonoaudiologia, decorridas de um discurso médico voltado à correção da falta de audição. Nessa visão, os sujeitos são medidos pela capacidade de decibéis que conseguem ouvir.

(...) pode-se definir que o indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva é chamado de pessoa com deficiência auditiva (SALES, *et. al*, 2010, p. 6).

Os sujeitos que são produtos desse processo de normalização devem se adaptar com o objetivo de chegar o mais próximo possível à norma e de se fazerem corpos dóceis e disciplináveis, como ouvintes. Há certa caracterização corporal para esses sujeitos: que não usem a Língua de Sinais, busquem a utilização de aparelhos auditivos ou implantes cocleares, não participem de associações e, ainda, não aceitem serem chamados de surdos, entre outros quesitos que englobam essa maneira nomeada pela perspectiva clínica e que conduz um modo específico de ver a vida da pessoa surda. Não se quer, aqui, categorizar e universalizar que todos os surdos que perpassaram a discursividade clínica se constroem assim, mas são notórias as práticas como as descritas na relação corpo surdo e surdez (agenciamento de verdades), em uma abordagem de perspectiva clínica. Obviamente que essas características são abrangentes, mas, segundo Sales *et. al*. (2010), a pessoa que se vê como deficiente auditiva, normalmente, faz uso da oralidade para se comunicar, prefere conviver com pessoas ouvintes e se identifica com elas. Assim, a autonegação “sou surdo ou sou deficiente auditivo” carrega valores semânticos e ideologias que podem ser analisadas; trata-se de uma afirmação social de “quem sou” a partir das concepções históricas da surdez as quais dado sujeito carrega (MARTINS, 2008).

Com essa identificação, e para que os sujeitos se encaixem em uma norma imposta pela sociedade, Witches e Lopes (2016, p. 38) trazem uma citação de extrema importância para compreender esse processo de normalização presente dentro desse olhar clínico, que diz:

(...) para estabelecer uma normação, a norma define quem é ouvinte e quem é surdo, quem é saudável e quem é doente, quem é eficiente e quem é deficiente. Ao contrário disso, a normalização parte dessas definições para estabelecer qual é a norma e tentar aproximar as atribuições de normalidade consideradas desfavoráveis às atribuições favoráveis. Essa é a lógica que sustenta a tentativa de transformar, até meados do século XX, surdos-mudos em pessoas que, apesar de não ouvirem, fossem capazes de falar e ler lábios. O surdo capaz de falar passa a ser uma evidência do sucesso da normalização.

A partir desses conceitos e ainda podendo os relacionar com a matriz ou foco de experiência desenvolvido por Michel Foucault (2010), é possível fazer o paralelo, apontando

que a surdez também pode ser vista como uma matriz de experiência, por ter modos diferentes de entendê-la e pelas produções de verdades que constroem realidades sociais.

Levando a proposta de Foucault em consideração, é possível sustentar que a surdez é derivada de alguns condicionantes advindos de certos focos de experiência. Por conseguinte, a surdez é experiência que reduplica uma matriz de saber, uma outra de comportamento e ainda mais outra de subjetivação surda. Se é verdadeiro que foi a partir da formação de um saber clínico e científico sobre a surdez que se aplicaram técnicas de disciplinamento por meio de uma normativa, isto é, técnicas visando a produção de um comportamento surdo, também é verdadeiro que, partindo do comportamento surdo que se estabilizou sob vários efeitos dos dispositivos de governamento da surdez, haveríamos de chegar aos fundamentos dos saberes que consolidaram o mesmo jogo matricial da emersão de um experiência surda em detrimento de outra (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 11).

Nessa noção de surdez como matriz de experiência, vista de uma perspectiva patológica, tem-se, primeiramente, o saber clínico, estando filiada a discursos médicos que dizem em que lugar o surdo é projetado, a partir dos decibéis de quanto se ouve ou não ouve, produzindo a verdade de que a surdez é uma deficiência, criando-se uma questão negativa para o sujeito e que ele deve se aproximar-se do “normal”, ouvinte e falante.

Dessa forma, criam-se práticas ou comportamentos atrelados às relações de poder de uma matriz, com a necessidade de que o surdo deva, por exemplo, ser implantado ou fazer o uso de aparelhos auditivos. Pode-se citar, também, como forma de comportamentos possíveis, as crianças que vão para a escola e são impostas ao exercício de aprendizado da fala, a orientação para clínicas de reparo, consultas fonoaudiólogas e a não utilização da Língua de Sinais. Como resultado desse processo, pode-se enxergar a relação e a funcionalidade entre os pilares de saber e poder que produzem a subjetividade do sujeito deficiente auditivo.

Cabe, neste momento, salientar que não necessariamente os sujeitos que se encaixam nessa matriz clínica vão perpassar por todas as verdades e comportamentos aqui descritos. Cada indivíduo vai trilhando e construindo sua história através das experiências que vivenciam e é essa diferença que os torna seres únicos e determinantes nas existências. O que é proposto, aqui, é uma forma didática e científica de se olhar a surdez e expor alguns ou todos os recursos pelos quais o sujeito pode optar e quais subjetividades podem ser constituídas através de um discurso médico. Por isso, fala-se de singularidades surdas, no plural, pois cada uma trilhará um percurso distinto. Existem inúmeras formas de ser e de vivenciar essa deficiência, a partir dessas práticas discursivas, mas existe uma marca

experencial que olha a surdez de uma matriz que constitui a deficiência, não sendo exclusivamente sempre do mesmo modo. Assim, o sujeito deficiente auditivo narrado dessa matriz se consolida por uma trajetória histórica, descrita anteriormente. Para a ruptura dessa matriz e consolidação de uma nova, com a experiência do ser surdo pela visão socioantropológica, o processo histórico também teve importância para sua criação.

Faz-se emergente a existência de outro campo de saber, criando, segundo Martins (2008), sujeitos e verdades outras, que apresentarão uma visão da diferença, sendo essa vertente denominada sócio-antropológica. Com essa concepção, também se observam as normas e práticas discursivas, dentre elas a criação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), garantindo o direito dos surdos perante à sociedade, à necessidade de surgimento da atividade mediadora dos intérpretes de Língua de Sinais nos ambientes sociais e escolares, às aulas instruídas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, ainda, à própria discursividade em relação à educação bilíngue (Libras/Português).

Em contrapartida, vão surgindo, por intermédio dos próprios surdos, o que se chama de microresistências, nas quais esses sujeitos operam na aparição de suas lutas, a fim de produzir ações em direção aos seus direitos. Martins (2008, p. 39), em sua dissertação, ainda confirma que, por meio das resistências surdas, “(...) a surdez pode ser inventada de outra maneira que não na discursividade médica e ortopédica (...)”.

Segundo Foucault (1979, p. 136), a “(...) resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea” e “(...) a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1979, p. 136). Continuando nessa obra, Foucault (1979) traz como exemplo as resistências ao domínio das prisões, onde os detentos não são passivos em suas carceragens, como se fossem apenas pessoas que estão ali para serem “reformadas” e entregues de volta à sociedade, mas, como o filósofo mesmo traz, os detentos resistem “incrivelmente”, mesmo que por meio de seus silenciamentos.

Dessa forma, a partir dessas microresistências encontradas nessa situação de embate entre o direito dos surdos e a relação entre o poder e o saber da perspectiva oralista predominante na sociedade, pode-se olhar um novo campo de saber, distinto desse que já foi

apresentado, afinal, a “(...) mudança de um saber para outro requer luta política, tensão, resistência” (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 167); com isso, os surdos têm ganhado seu espaço e um cenário de mudança das antigas práticas oralistas, mas que ainda predominam e tem surgido.

Para chegar ao sistema e à prática de uma educação bilíngue, proposta presente dentro do campo de saber socioantropológico, consistindo em um ensino baseado pela Língua de Sinais como língua matriz⁹ e a língua da comunidade ouvinte como língua adicional na modalidade escrita, foram necessárias muitas lutas. Outras enunciações tiveram de ser narradas e o discurso científico teve que ser acionado para marcar a importância da Língua de Sinais e sua valorização no desenvolvimento do surdo desde a infância. Novas verdades tiveram que ser construídas para a quebra de paradigmas criados sobre as línguas de sinais e a desvalorização deste sistema linguístico. Foi necessária a produção de trabalhos acadêmicos, como de Stokoe, em 1969, nos Estados Unidos, comprovando que a Língua de Sinais Americana (ASL) tinha em si todos os aspectos gramaticais de uma língua e sua disseminação, por exemplo, no Brasil, para que a história educacional pudesse ser narrada de outro modo.

Como todo novo campo, muitas produções precisaram se consolidar e o discurso da inclusão também conferiu novas verdades e diversas práticas escolares. Para entender melhor o processo de inclusão desses sujeitos na sociedade e, ainda, a necessidade de repensar a escola inclusiva e os dilemas que essa perspectiva traz, vale a pena retomar brevemente a história de luta das pessoas com deficiência.

No Brasil, o atendimento de pessoas com deficiência teve início no ano de 1854, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, na época, o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Com o passar do tempo, foram surgindo, aos poucos, outras instituições específicas para as pessoas com deficiência, pois, na Constituição Federal de 1988, define-se que todos têm os mesmos direitos, independentemente de raça, classe social, sexo, idade, entre outros. A Declaração de

⁹ O surdo se vê ou se inscreve como sujeito por meio da Língua Brasileira de Sinais, por isso matriz, projetando-se, dessa forma, uma estrutura de língua, de sujeito. Em alguns eventos, atualmente, (INES), tem-se escolhido usar a denominação “língua matriz” e não L1, por conta do tempo de apropriação e para identificar que determinada língua singulariza o sujeito, que o coloca em processo de funcionamento. Independentemente do indivíduo ter aprendido, no caso, a Libras posteriormente da Língua Portuguesa, a língua de sinais ainda continua sendo sua matriz, pois o projeta como sujeito.

Salamanca de 1994 também influenciou, relevantemente, o movimento de formulação de novas políticas da educação inclusiva.

Em 1996, com a realização da Câmara Técnica “O Surdo e a Língua de Sinais”, promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, vinculada à Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, manifestos como esses pulularam no país, voltados à reivindicação da presença da Língua de Sinais na vida social e escolar de pessoas surdas (LODI, 2013).

A Câmara Técnica caracterizou-se como um fórum democrático, tendo a participação de integrantes de universidades públicas e particulares, de estabelecimentos para o ensino de surdos, instituições voltadas para o estudo e pesquisa sobre a Libras e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração do surdo (FENEIS), onde os mesmos tiveram voz em todas as discussões realizadas (LODI, 2013, p. 53).

Ainda segundo Lodi (2013), após quatro dias de trabalho intenso, concluíram um documento final, servindo de base para as discussões do Projeto de Lei 131/96 e que possibilitou a escrita do texto final que está posto na lei nas Comissões Técnicas do Senado Federal. Só após quase seis anos de tramitação desse projeto obteve-se a propulsão da Lei 10.436/02 de Libras, que foi o primeiro documento legal a reconhecer a Língua de Sinais como meio legal de comunicação. Assim, atesta-se:

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

É evidente que, além de eventos e encontros científicos, as comunidades surdas agrupavam-se para a ação resistiva frente à demanda linguística e à presença de intérpretes de Língua de Sinais. A FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) teve um papel fundamental nessa luta: tanto na formação de intérpretes, na orientação para gestores de escolas, quanto na difusão e ensino da Língua de Sinais. Em dezembro de 2005, foi então sancionado o Decreto 5.626/05, que regulamentou a Lei 10.436/02 e ditou os períodos de ajustes para que a mesma entrasse em vigor (LODI, 2013).

O Decreto 5.626/05 surgiu a partir de discussões em torno da educação inclusiva no Brasil; as críticas ao modo como ela foi gerada, no que tange a educação de surdos, foram um grande marco e conquista para essa comunidade. Conceição (2017, p. 46) ainda salienta que “(...) o Decreto 5.626/05 tem o apoio das comunidades surdas, uma vez que tiveram voz ativa em seu processo juntamente com professores e pesquisadores de universidades do país que defendem a causa do movimento”.

Esse documento, portanto, surgiu de uma inquietação frente às propostas de ensino para surdos e o fechamento de escolas específicas para esse público em todo o território nacional. Tal documento induziu várias ações vistas hoje nas universidades, como a contratação de professores de Libras para atender as disciplinas exigidas e novos cursos voltados à formação de professores, intérpretes educacionais e pedagogos bilíngues (CONCEIÇÃO, 2017).

A implementação dessas políticas se fez de extrema importância, pois, de acordo com Martins (2008, p. 34), “(...) uma língua certamente se solidifica engajada politicamente nas leis, nas ciências, nas linhas que compõem os variados discursos, escritos e falados”. Tais documentos legais foram o primeiro marco do discurso jurídico em prol do reconhecimento da Libras, mas até chegar nela muitas lutas, entraves e decisões foram tomadas sem o consentimento dos surdos.

Com as falhas da abordagem oralista e lacunas que as mesmas deixam na vida dos sujeitos surdos, pesquisadores e estudiosos, sobre essa questão, começaram a defender o uso exclusivo de Língua de Sinais como língua matriz, marcadora das experiências surdas, e Português escrito como língua adicional na prática escolar. Martins e Diniz (2017, p. 13) definem essa filosofia sendo:

A defesa de aprendizagem de duas línguas: a língua de sinais como primeira língua a ser adquirida pela criança surda o mais cedo possível; e a língua oral como segunda língua na modalidade escrita. A escola passa a ser vista como espaço de construção de conhecimentos culturais pela língua de sinais. Para isso há que se ter contato com adultos surdos o mais cedo possível.

Nessa abordagem sócioantropológica, a presença da perspectiva bilíngue passou a ser almejada. Pode-se verificar o discurso da presença da Língua de Sinais como primeira língua,

a necessidade de um reconhecimento cultural e a noção de uma identidade surda¹⁰ – ainda que para alguns estudiosos esses aspectos identitários devam ser olhados de modo plural e em uma proposta multifacetária. E, assim, como em todo campo de saber são criados comportamentos e normativas, neste não seria diferente.

Bastos (2013) afirma que na questão de produção de verdades também existem ações que são opressivas e essa contra-conduta pode ser verificada dentro da comunidade surda, na ação da busca da pureza linguística e identitária, gerando outras relações de poder.

(...) considerando que a noção de identidades móveis torna-se ainda mais clara quando na pauta estão grupos/comunidades que, por força da própria contingência social e histórica, tecem a vida social e se tecem juntos, ou muito próximos, como é o caso do grupo de surdos e ouvintes. Isso leva a crer que as experiências culturais de ambos os grupos estão infiltradas como atos tradutórios e mescladas ainda a algo mais amplo, ou seja, a uma suposta cultura globalizada (BASTOS, 2013, p. 68).

Fazendo o mesmo movimento da matriz de experiência já apresentada anteriormente, com foco na perspectiva clínica, aqui também é possível refletir sobre os sujeitos produzidos, por meio de um campo de saber socioantropológico. Assim, a partir desse campo, tem-se verdades que se concretizam dentro desse foco de experiência, afirmando que, na verdade, o que existe é uma diferença linguística de surdos *versus* ouvintes, um discurso cultural através da construção histórica linguística, desmitificando a surdez atrelada à deficiência auditiva e vinculando-a a uma identidade cultural.

Portanto, para se encaixarem nessa outra norma pressuposta para essa concepção, os sujeitos devem ser, segundo Sales *et al.* (2010), usuários da Língua de Sinais, não aceitarem serem chamados de deficientes auditivos e sim de surdos, fazerem questão da presença dos TILS (tradutores e intérpretes de Língua de Sinais), participarem das associações, defenderem

¹⁰ Esta nota se deve ao fato de como se é definido a identidade surda neste trabalho. Vou ao encontro da teoria de Gesuelli (2006), da construção da identidade surda, partindo do pressuposto de que os surdos devem estar em pares, para reconhecimento e identificação com o outro, salientando que cada um tem suas individualidades e que não são postos dentro dessa verdade como homogêneos, e sim heterogêneos. Além disso, essa identidade se legitima “(...) sendo aquela que cria um espaço cultural visual diverso, ou seja, recria a cultura visual, reivindicando à História e a alteridade surda” (GESUELLI, 2006, p. 284). A partir dos estudos baseados em Michel Foucault nesta dissertação de mestrado, e ainda indo de encontro a Bastos (2013), enraizado pela ideia de multiplicidade dos sujeitos se constituindo pelas experiências, a afirmação do discurso da surdez como uma identidade única acaba sendo contrária às discussões aqui apresentadas. Assim, a identidade apresentada aqui é plural, não se pode pensar em um essencialismo da cultura surda como única ou a identidade como único modo de ser surdo, indo ao encontro do título desta dissertação de “vidas surdas”, com a intenção de pluralidade de experiências.

a Libras, a cultura e comunidade surda e não utilizarem nenhum tipo de aparelho. Destarte, a perspectiva foucaultiana incomoda a pensar fora dos rótulos e na condução de vidas plurais.

Por fim, dessa relação entre verdades e comportamentos produzidos, tem-se relacionado a essa matriz de experiência, na perspectiva socioantropológica, o sujeito surdo (como campo de aparição de uma ética subjetiva), assim, “(...) as comunidades surdas não se posicionam como deficientes, pois a falta da audição não os descaracteriza, mas possibilita viver uma experiência visual distinta da do ouvinte, acompanhada do uso de uma língua visual-gestual (no caso, a Libras)” (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 169).

Assim como dito na matriz de experiência clínica, da mesma forma nesta outra os sujeitos não têm que perpassar necessariamente por todos os pontos apresentados, cada vivência possibilita uma maneira distinta e singular do ser; o que é trazido aqui é apenas o estudo científico, buscando o entendimento das singularidades dos indivíduos. Todavia, nota-se que tais verdades se consolidam em práticas enunciativas jurídicas, escolares e produzem modos de relação entre as pessoas surdas e as ouvintes, dentre tais ações a relação familiar e os modos de direcionamento do uso da Língua de Sinais e as práticas corporais a seus filhos.

Aprofundar sobre os tipos de sujeitos que são derivados das matrizes de experiência se faz crucial neste capítulo, na medida em que, futuramente, serão analisados os tipos de educação infantil que os pais têm atrelado e desejado para seus filhos surdos e que tipos de sujeitos estão sendo produzidos.

Como fechamento deste capítulo, reitera-se que a proposta foi a de mostrar como se constituíram historicamente estes campos de saber clínico e social sobre a surdez e de que modo se produzem sujeitos surdos ou deficientes. Porém, para além disso, a perspectiva é a de pensar a surdez em uma outra invenção, a da pluralidade das vidas que a experiência de ser surdo produz nos corpos das crianças que querem ter essa vivência na escola. Para isso e para a produção de uma infância surda potencializada pela diferença, tem-se que recorrer aos agenciamentos e saberes que chegam até os pais e como esses familiares têm vivido toda a questão.

Assim, na sequência, pode-se indagar: Como os pais e responsáveis por essas crianças olham para determinados tipos de instrução escolar de seus filhos? Quais práticas discursivas se fazem presentes atualmente sobre a surdez e o surdo vinculados à educação? De que modo as matrizes de experiência existentes reverberam no desejo desses responsáveis

sobre a vida de seus filhos e a língua que devem usar? Com tais inquietações abertas, esta dissertação segue na intenção de que alguns desses problemas sejam sanados ou, por hora, aquietados, para que novas indagações proliferem. Com isso, foram pontuadas algumas reflexões que visam sanar pontos desses questionamentos ao longo da escrita e nas análises feitas nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2 – SURDEZ E INSTITUIÇÕES FAMILIAR E ESCOLAR: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PARA SURDOS

Desenvolver-se-á, neste capítulo, um movimento semelhante ao que se fez anteriormente: há a divisão em dois subitens para tratar de assuntos referentes ao objeto de estudo desta pesquisa, continuando com o referencial teórico cunhado por Michel Foucault, mas agregando outros autores, tanto da filosofia quanto os que também discutem a infância, a família, a surdez e a Educação Infantil vigente para surdos atualmente.

Assim, no primeiro subitem “Família, Infância e Surdez”, há um breve retomado histórico sobre a constituição da família paralelamente ao sentimento da infância e como foi se constituindo nesse caminho de relações de poder modificadas ao longo dos séculos. Igualmente, a família é apresentada como instituição governamentalizadora de corpos infantes. Há, ainda, autores que discutem a questão da infância como era vista antigamente e como foram se construindo verdades que a anunciam da forma que é constituída hoje.

Além disso, esta pesquisa trará uma relação, tanto da família quanto da infância à surdez, objeto de estudo desta dissertação, apresentando como se dá essa experiência, tanto dos responsáveis por crianças surdas como dos próprios infantes que são os personagens principais deste enredo.

A partir do segundo subitem, intitulado “Educação: Infantil, Inclusiva e Bilíngue”, estreita-se e direciona-se um pouco mais o arsenal teórico no que diz respeito às escolas e às possibilidades de educação para surdos atualmente. Dessa forma, primeiramente, foi necessária uma breve contextualização histórica da Educação Infantil e os impasses que ainda rodeiam essa primeira etapa de ensino. Há, também, algumas políticas vigentes que forjam essa escolaridade, para adensar ainda mais as discussões.

Paralelamente ao tema da Educação Infantil, de uma forma geral, afunilou-se para as questões que retratam a surdez e como vem sendo a instrução destinada a esse público em específico. Assim, a partir do Plano Nacional de Educação (2014), focando na Meta 4.7, traz-se o que hoje tem sido destinado aos infantes e jovens surdos que estejam matriculados nas escolas da rede pública do país, mostrando o que são as escolas bilíngues, as escolas

inclusivas e as escolas com classes bilíngues (Libras como L1 e Português como L2¹¹), salientando a importância dessa língua matriz para o desenvolvimento integral da criança.

2.1 Família, Infância e Surdez

Sendo a família a primeira forma de agrupamentos humanos, segundo Faria (2015), e também no contexto desta pesquisa, é necessário estudá-la para compreender e refletir sobre o conceito de governamentalidade exercido na condução das ações da criança e os impactos que essa relação de poder de uma das instituições de governo - a família - pode influenciar nas constituições de formas de lidar com os corpos surdos infantis e a constituição de si por uma ou outra língua: oral ou de sinais.

Segundo Souza (2018, p. 21), a humanidade sente a necessidade de se agrupar, de pertencer a um grupo, se nomear, se enquadrar; “a existência humana está vinculada aos agrupamentos coletivos, sendo que o originário é a família”, complementando isso, que seja ela a estrutura que constitui seus partícipes. A autora ainda salienta que as instituições formadas para o controle de um Governo colocam sob o poder do homem a possibilidade de conduzir a conduta do outro, a sua própria e, ainda, a ação de descentralizar e demarcar seu território.

O governo (como ação de condução em micro instituições e não como a instituição macro na figura do Estado que faz a gestão das vidas sociais) está diluído em diversas instituições de poder, dentre elas as escolares, as religiosas, científicas, jurídicas e, neste caso, as familiares vão sendo construídas em “teias de controle que se forjam na orientação da conduta dos outros, e isso se estabelece pelo agrupamento, daí a necessidade de pertencimento a um grupo” (SOUZA, 2018, p. 60). Dessa forma, então, o governo dissipa seu poder nas micro-relações, nas entranhas da sociedade, criando na família uma manifestação visível desse poder, conduzindo as crianças, muitas vezes aplicando a disciplina de corpos dóceis, por meio das culturas, tradições, crenças, educações, produzindo maquinarias e sujeitando a infância, dentre diversos aspectos, sob o dispositivo da linguagem.

A instituição familiar também acaba produzindo e reproduzindo saberes sociais para seus partícipes. Segundo Foucault (1976), tal instância pode exercer um papel de gestão de

¹¹ L1: Primeira língua do sujeito e L2: segunda língua do sujeito.

verdades, sendo um aparelho que define números de estratégias globais a partir de uma multiplicidade de sujeições. Sendo assim, todas as instituições familiares e escolares que tenham práticas de governo são vistas como “(...) mecanismos e (...) aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global” (FOUCAULT, 1976, p. 52). Pode-se dizer, então, que as relações de soberania da família em relação a seus filhos começam dessa maneira, desde a escolha da linguagem, da língua compartilhada e do tipo de educação formal que almejam para seus filhos.

Souza (2018) salienta que, atualmente, a família está vinculada ao afeto, às preocupações com educação, saúde, higiene, o cuidado com a criança e suas construções de matrizes possíveis de se experienciar, mas nem sempre essas relações de poder se forjaram dessa maneira. A instituição familiar com os sentimentos direcionados à criança vem sofrendo grandes transformações ao longo dos séculos, mas, em todas as mudanças que já sofreu, permanece com papel fundamental de “governar o homem que, vinculado ao sentimento de cuidado e proteção permite o governo do outro sobre si” (SOUZA, 2018, p. 23).

Tomando como base a perspectiva de Ariès (1973), o reconhecimento da família pela própria sociedade foi um processo longo; o entendimento da instituição familiar na constituição de um casal e seus filhos foi sendo construída com o passar dos anos. Assim, partindo da Idade Média, mais especificamente, no século XVI, para entender essa construção de família e infância é necessário fundamentar-se nas iconografias profanas da época que enalteciam os ofícios dos homens como a principal atividade da vida cotidiana em evidência nos calendários catedrais nos quais eram registrados desde camponeses carregando lenhas até jovens nobres que se preparavam para caça. Mas, dentre esses exemplos e diversos outros, o que estava sempre em destaque nesses jogos de poder era a figura masculina.

Com a evolução do século seguinte, nessa mesma perspectiva iconográfica, vê-se surgir junto ao homem a figura feminina: sentadas à beira do forno enquanto os homens cortavam as lenhas fora de casa, as damas com seus cavalheiros ou as camponesas auxiliando os trabalhos de seus companheiros. Além disso, fez surgir nos artistas um outro interesse: o foco não era mais tão preso às relações de poder presentes no trabalho do homem, na produção de bens dos camponeses e senhores (ARIÈS, 1973); era o despertar nas ruas, festas e espetáculos mostrando relações de poder outras, existentes além do trabalho na vida desses sujeitos, focando no homem e na mulher como partícipes de um casal, evidenciando “a

centralidade dada pela família, à configuração de um regime de verdade sobre a sexualidade dos casais, que produz certo tipo de família” (MORUZZI, 2017, p. 285), percebendo, assim, um início de um reconhecimento da instituição familiar, mas ainda faltando um elemento essencial nessa construção: a criança (ARIÈS, 1973).

Posteriormente, a criança passou a fazer parte das citadas iconografias que retratavam os ofícios, mas também a vida pública e externa desses sujeitos, mesmo que na vida real já fossem partícipes daquelas famílias. A criança, como já foi dito anteriormente, não era concebida como um ser que necessitava de cuidado, mas algumas mudanças nessa época eram notórias, como destaca o autor:

O pai está sentado com uma criancinha no colo. Sua mulher está de pé a sua direita, um dos filhos está a sua esquerda, o outro dobra o joelho para receber algo que o pai lhe dá, trata-se ao mesmo tempo de um retrato de família (...) e de uma cena de gênero familiar (ARIÈS, 1973, p. 154).

Assim como a citação destacada acima, Ariès (1973) afirma que os calendários eram repletos de momentos familiares: o casamento, o nascimento dos filhos, as refeições em família, entre diversas outras ocasiões. Além disso, precedentemente, as iconografias ficavam somente fora dos lares desses sujeitos, nos ofícios, espetáculos, festas e passavam a adentrar nas realidades de cada instituição familiar que ia se inventando.

A entrada e o reconhecimento da infância, ainda não a qual se toma como referência atualmente, foi modificando campos de saber na constituição de novas verdades, alterando a estrutura familiar e o reconhecimento dessa pela sociedade, mas a família ainda não tinha com a criança uma questão afetiva, de cuidado. Muitas vezes esses pequenos sujeitos eram criados por outras pessoas, como vizinhos e amigos. Em suma:

Essa família tinha por missão (...) a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana num mundo em que um homem e mais uma mulher não podiam sobreviver (...) ela não tinha função afetiva (...) o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos não era necessário a existência nem ao equilíbrio da família (...) (ARIÈS, 1973, p.11).

Ainda segundo o autor, no século XVII, em paralelo a essa constituição “fria” aos olhares atuais sobre a família, surgiu um sentimento o qual nomeou por “paparicação”. Um sentimento superficial em relação à infância, aos corpos das crianças, no qual as pessoas se

divertiam com elas, com as gracinhas que faziam. Quando as crianças conseguiam superar essa fase e sobreviver à falta de cuidado, ingressavam na sociedade dos adultos sem mais os distinguir deles, os tornando “objeto de vergonha, de pudor, um corpo que precisa ser coberto, moralizado, educado, vigiado e controlado nos mínimos detalhes” (MORUZZI, 2017, p. 283), disciplinarizando esses corpos livres em corpos dóceis.

Assim, nesse contexto, a família vem sendo construída juntamente com o sentimento, ou o conceito da infância, como etapa que requer cuidado e ensino. Pode-se notar as práticas discursivas se manifestando com um discurso de não reconhecimento da infância, nesse período, a falta do afeto e cuidado que levou as crianças da época a se constituírem como mini-adultos e, ainda, as produções de verdades que não a enxergavam com toda sua potencialidade de um ser completo. Segundo Moruzzi (2017, p. 283), os olhares para o corpo da criança

fazem emergir uma série de práticas discursivas que vão dizer o que é a criança, o que é a infância, como ela se desenvolve, quais são suas fases de desenvolvimento, quais são suas características físicas, morais, intelectuais, cognitivas, etc (...) Ou seja, as crianças também entram em um regime de verdade e no interior de práticas discursivas que servirão de alicerce à construção de uma “ciência da infância”. Essa ciência é expandida por uma literatura específica cujo mote era educar as crianças ou ensinar a educar as crianças.

Com o passar do século XVII e as transformações na sociedade, a partir dos moralistas e educadores da época, viram-se essas verdades em relação às crianças serem questionadas com uma nova perspectiva sobre a infância que se alastrou até o século XX. Segundo Ariès (1973, p. 104), “o apego a infância e a sua particularidade não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral”. De acordo com Moruzzi (2012), a reforma protestante ocasionou uma série de transformações na conduta desses corpos. A autora cita a criação da companhia de Jesus, pelos Jesuítas, que catequizou países da Europa e da América e que levou a uma nova conduta da família em relação à criança, a novas práticas discursivas e de governamentos, como a proibição de gestos obscenos, beijos e toques, dormir entre os adultos, entre diversas outras normas estabelecidas.

A partir do século XVII, percebe-se, com base nessas novas práticas discursivas, um sentimento outro da instituição familiar e da criança, “o início de um sentimento sério e

autêntico da infância (...) tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (ARIÈS, 1973, p. 104), o que não significa uma afeição e sim uma consciência sobre a particularidade das crianças que se distinguem dos adultos.

A criança, nesse momento, deveria ser reconhecida a partir de um sentimento de inocência, mas que ainda era vazio e incompleto. Para isso, era necessário que a infância se educasse. Assim, segundo Moruzzi (2012), juntamente ao sentimento de “paparicação”, surgiu também o inverso, observando as impertinências que cometiam e enxergando a necessidade de formar na infância valores desejáveis: “impôs-se nesse momento uma noção essencial para um segundo sentimento da infância, o da inocência. Atrelado a ele associa-se um sentimento de incompletude. A criança deveria então ter sua inocência preservada e ao mesmo tempo, deveria ser educada” (MORUZZI, 2012, p. 38). Entre esses valores, está, segundo a autora, “a valorização da família como célula nuclear responsável por sua educação. Dito de outra forma, o novo sentimento da infância se consolida no século seguinte também por meio de outro sentimento, o da família” (MORUZZI, 2012, p. 39).

Em suma, a construção histórica da família, para Ariès (1973), em relação à criança, teve três momentos em destaque: a paparicação; a exasperação, fonte exterior, através da educação dos moralistas; e, por fim, a família preocupada com a saúde física, emocional e educacional dos corpos infantis. Ariès (1973) afirma que as crianças sempre existiram, mas que, a partir do século XVIII, passaram a ser percebidas dentro de um contexto chamado infância, construindo esse sentimento dentro de uma rede complexa de saberes e poderes. Sendo assim, considera-se a infância, aqui, como dispositivo de saber construído ou inventado historicamente e temporalmente.

Para além da tese de Ariès (1973), pode-se citar outros pesquisadores que também contribuem para pensar sobre essa construção, não tão linear como propõe-se na tese do autor e não somente pela perspectiva da realidade francesa, enxergando-a como “uma fabricação, uma invenção da modernidade, cujas funções estratégicas são variadas” (MORUZZI, 2017, p. 286). Fernandes (2000) acredita que existam diferentes formas de se representar a infância, observando-a em sua pluralidade. Vailati (2002), estudando os funerais de crianças entre o século XIV e XVIII, acredita não em uma ausência em relação ao sentimento de infância perante os olhares internacionais, e sim em uma forma distinta do Brasil enxergar essa construção a partir de uma cultura outra, pertencente ao país. Chalmel (2004) estuda a

infância com base, também, em estudos iconográficos e destaca uma clara presença das crianças no século XV, dando para a infância, em seu estudo, um caráter positivista.

Sarmiento (2005) complementa que a infância é um processo contínuo de construções, “por conta da conjugação dos fatores internos e externos que a constroem e as dimensões de que se compõem, dimensões essas que não ocorrem sempre no mesmo sentido, trazendo um deslocamento do peso de suas variáveis continuamente, implicando mudanças” (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015). Ainda segundo as autoras, é fundamental que, além de falar sobre as crianças e por elas, falem-se com elas; escutar suas demandas, abrindo espaço para experimentar suas matrizes, para construção de seus desejos, suas linguagens, para que se constituam como seres de potência, exercendo suas condições humanas. Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) reiteram que a infância é entendida como uma experiência, com a possibilidade de uma potência em contraste ou um poder sobre a vida. Para além de um período da vida, é vida vivida de outras formas e com olhares distintos dos adultos.

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a idéia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 2).

Tomada como ponto de partida a tese defendida por Ariès (1973), a partir da Idade Média e com os olhares outros sobre uma infância moderna, que por um lado vão de encontro ao pesquisador, criticando sua maneira de enxergar a construção do tema em questão, pode-se constatar a criação de verdades, através de campos de saberes distintos em relação à infância. Dessa premissa, tem-se que a infância, assim como a surdez, é uma construção social, é histórica, é potência que perpassou e perpassa por inúmeras experiências, como forma de saber exercido, a partir de relações de poderes que disciplinam vidas e corpos, resultando em transformações normativas até chegar às verdades, que não são únicas e absolutas, sendo as que se tem hoje. A criança é vista, nesta dissertação, “como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p.36).

Mas, conectando a infância ao objeto de estudo deste trabalho, como se pode enxergar as infâncias surdas? A partir do estudo desenvolvido por Vieira-Machado e Victor (2015), é possível enxergar a infância e a surdez como uma invenção da modernidade. O termo invenção, nesse contexto, afirma-se em Lopes (2007) e é constituído pós-virada linguística, em que o dispositivo da linguagem denomina coisas e as dão significados.

Nesse sentido, coloca-se a linguagem como um dos dispositivos que vem normalizando os corpos das crianças, de uma forma geral, e, especificamente, os corpos surdos, observando as escolhas feitas pelas famílias e por quais matrizes de experiências se constituirão: se partirão de discursos clínicos ou socioantropológicos, se serão oralizadas ou sinalizantes, conduzindo o percurso de vida e a constituição desse sujeito para toda sua vida. Na reflexão da surdez, aponta-se a dificuldade de aplicação do controle por responsáveis ouvintes que não dominam a Língua de Sinais, já que a construção moral da família se dá através do dispositivo da linguagem, ou seja, é veiculado pela língua comum partilhada entre pais e filhos.

Segundo Agamben (2005, p. 13) os dispositivos podem ser definidos como:

(...) qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., (...) – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.

A linguagem, como um dispositivo de controle, captura, orienta, determina, conduz os corpos. Assim, a família, sendo uma instituição que potencializa e exerce a governamentalidade, vai conduzir a conduta das crianças, a experiência dessa infância através de uma língua em comum, construindo a moral e os valores sociais dos corpos surdos, restando saber qual língua será escolhida para a constituição dessa infância - no caso dos surdos, a Língua Portuguesa ou a Língua de Sinais - e, ainda, se a língua oral conseguirá fazer-se presente como dispositivo na relação entre pais ouvintes e filhos surdos. Quando isso não ocorre, a criança vai ter a construção dos padrões sociais apenas na escola e se nesse ambiente a Língua de Sinais for apresentada para ela.

Segundo Vieira-Machado e Victor (2015), os corpos surdos na infância são os maiores candidatos para normalização o mais cedo possível. Assim, a medicina atrelada à família, conduzindo os corpos desde o nascimento da criança, determina quais experiências ela vivenciará. Enxergando a surdez como uma deficiência, com base em um discurso clínico, como já foi discorrido no capítulo anterior, tenta-se transformar esse corpo outro no mais próximo possível do que se tem como normal na sociedade. Nesse contexto, a deficiência sobressai ao sentimento de infância (PLAISANCE, 2005).

(...) há a obsessão pelo corpo da criança surda na clínica, obsessão que se dá principalmente com as tecnologias, que tem se mostrado mais eficazes quando testadas em crianças surdas. Há uma “pressa” em propor medidas terapêuticas, estimulação precoce para resíduos auditivos, prótese auditiva, implantes cocleares *etc.* (VIEIRA-MACHADO, VICTOR, 2015, p. 628).

A família é capturada por esse discurso clínico como dispositivo de controle dos corpos surdos e muitas vezes reproduz tal ação: a da normalização das vidas para o padrão ouvinte. Sair dessa malha conceitual é colocar-se na deriva de novos discursos que entendem práticas outras aos corpos surdos, tal qual a constituição de si por meio de uma língua não majoritária - a Libras, por exemplo. A defesa da norma padrão posta pela língua oral se dá na medida em que o sujeito surdo, segundo a linha de Silva (2007), se não normalizado como é imposto na sociedade, pode ser comparado a um estrangeiro, vivendo em um grupo no qual não faz parte, não compartilhando uma língua em comum e sendo imposto a meios artificiais dessa aquisição linguística. Nessa lógica, quanto mais cedo a criança for diagnosticada e estimulada pelos seus resíduos auditivos, mais cedo será integrante normalizada na sociedade, sendo inventada em práticas discursivas “entre seu processo de reabilitação e a negação do sentido de infância” (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 629) ou entre experiências distintas, de matrizes que vão ao encontro da perspectiva clínica, tal como o viés dado à visão socioantropológica.

Com isso, Machado-Vieira e Victor (2015), para ilustrar essa infância construída entre ambos campos de saberes, mostram a realidade de duas crianças. A primeira, uma menina de cinco anos, com implante coclear desde os três e com diagnóstico referente a uma linguagem de dois (o que havia controvérsias pelo desenvolvimento da garota na escola), sem conhecimento e contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Segundo a família da

criança “Clara ouvia. Com o implante coclear, Clara teria a chance de ser uma ‘criança normal’ neste caso específico: ouvinte) e com certeza chegaria a falar e ouvir muito bem. Para a mãe, Clara seria curada e estava a caminho disso” (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 629). Clara se constituía em uma matriz de experiência clínica, dentro das construções de verdades e comportamentos dessa matriz. Dessa forma, Cruz (2010, p. 3) reitera que:

Os pais, ao estarem diante de tal situação, são fortemente influenciados por informações médicas recebidas no diagnóstico da perda da audição. O percurso subsequente será gerenciador de ideias em busca de soluções para a deficiência do filho surdo, fazendo com que, na maioria das vezes, os pais, por mecanismos que visem “resgatar” seu filho da deficiência, acreditando que estudos científicos, médicos e especialistas, que veem a surdez como doença a ser curada ou, ao menos, abrandada, facilitarão a comunicação com seus filhos, e possibilitarão recursos comunicativos mais eficazes. Muitos recorrem a implantes cocleares ou aparelhos auditivos, confiantes que seus filhos poderão escutar (...).

O fato de a surdez ainda estar muito ligada ao discurso da deficiência¹² também gera nos pais um desconforto em relação a esse diagnóstico. Como é vista em poucos casos, a partir de uma diferença linguística e experiência visual distinta dos ouvintes, essa descoberta da surdez germina uma quebra nos pais do filho idealizado. Além dessa questão, Cruz (2010) afirma que os pais esperam filhos que sejam semelhantes a eles, o que não ocorre quando os familiares são ouvintes e a criança nasce surda. Harryson (1994) faz um estudo no qual investiga a descoberta desse diagnóstico pelas famílias que relatam sentimentos de fragilidade e dor. Nessa pesquisa, os responsáveis possuíam pouco conhecimento sobre o que era a surdez e almejavam um desenvolvimento rápido que trouxesse seus filhos de volta à normalidade.

É possível ver, nesse contexto, a ação do poder disciplinar, que age individualmente no corpo do indivíduo, tornando-o dócil e útil para o Estado, ou seja, para a vida nas instituições sociais, nas quais, no caso dos surdos, a adequação deve ser feita, já que os espaços públicos privilegiam a condução de corpos pela língua majoritária, a língua oral. Como consequência dessa normalização, os corpos podem se tornar governáveis, a partir do

¹² Não se pode deixar de lado que existe, de fato, uma limitação biológica em relação à surdez; a questão da deficiência, aqui, não é a falta de audição, mas o modo de lidar com ela e a constituição diferenciada que o surdo vivencia na relação visual que enfrenta no mundo. Com essa visão clínica da surdez, tende-se um olhar voltado como algo a ser superado e não como constituinte de experiências diferentes.

dispositivo da linguagem, no caso, a Língua Portuguesa, provindos de uma norma ouvinte, por meio da ação de ouvir, falar e usar o Português em sua modalidade oral.

Em contrapartida, a segunda criança do referente artigo de Vieira-Machado e Victor (2015) é chamada pelas autoras de João: uma criança surda, com irmão surdo, filho de pais ouvintes que utilizava em seu dia a dia gestos caseiros. João começou com seu contato com a escola a aprender Libras, assim como sua família. Seu desenvolvimento foi melhorando a cada dia, tanto na comunicação no ambiente escolar como no familiar. João se constituía em uma matriz de experiência, a socioantropológica, também com verdades e normas. É evidente que a experiência em cada matriz constitui vidas surdas plurais e ainda que o saber seja avaliado em uma das matrizes, a constituição de si nunca é igual, mesmo que variados sujeitos perpassem o mesmo umbral matricial de um saber.

Assim, pode-se ver o quanto a instituição familiar e os dispositivos por ela utilizados, com base em práticas de governo, são parte relevante na construção dos sujeitos e por quais matrizes de experiência passarão. Segundo Rodriguero e Yaegashi (2013), é fundamental entender a relação que os responsáveis têm com suas crianças surdas e como atuam diante de tal situação. As autoras ainda afirmam a importância de que, antes de qualquer escolha, os pais entendam essas condições e reconheçam que também precisam se preparar para o desenvolvimento e apropriação da Língua de Sinais, de significações e sentidos de mundo distintos e desconhecidos até então. Segundo Kelman *et al.* (2011), para o desenvolvimento de um canal afetivo e cognitivo, é necessário que pais e filhos estabeleçam uma comunicação. Assim, segundo as autoras, quando a criança nasce surda, essa interação diminui grandemente.

Guarinello *et al.* (2013) afirmam que essa questão de comunicação entre pais ouvintes e crianças surdas é uma constante preocupação e reitera que, para início dessa relação familiar, é necessário que os pais entendam que o sujeito surdo inicia sua comunicação de forma distinta dos ouvintes, uma vez que seus olhos são sua porta de entrada para o conhecimento.

A partir da teoria de Glat (1996), a família realiza a socialização primária do indivíduo, propiciando-lhe a aprendizagem de papéis sociais e suas identidades, para secundariamente ir à escola, entrando em contato com outro grupo social. Mas a realidade das crianças surdas filhas de pais ouvintes, com línguas distintas e com todo o estranhamento e

resistência que o diagnóstico da surdez traz para a instituição familiar, (RIBAS, 1995; POWELL; OGLE, 1992), torna-se ainda mais desafiadora e sua ação de condução se revela de modo, muitas vezes, ineficaz. Rodriguero e Yaegashi (2013) ainda afirmam que esse estranhamento é comum em qualquer “anormalidade” derivada de diversos tipos de diagnóstico, não somente ao da surdez. Guarinello (2013, p. 155) comprova essa questão quando afirma que:

(...) ao observar as grandes narrativas sobre surdez e como se inserem nos discursos sociais, é possível compreender que uma família ouvinte com uma criança surda poderá encontrar uma propensão maior a fala e a oralização para com seus filhos surdos.

Com a descoberta do diagnóstico de seus filhos e “(...) a forma como cada membro familiar irá vivenciar a experiência da surdez influenciará na constituição (...)” (KELMAN *et al.*, 2011, p. 353) do sujeito surdo, suas singularidades e identidades, que podem perpassar tanto por processos de normalização quanto por resistências a eles, criando subjetividades outras: narradas de um modo fora da necessidade de reparo do corpo em falta - neste caso, a audição. Dessa forma, a família se coloca como instituição principal e qualitativa para a escolha dos caminhos que seguirão: quais práticas serão ofertadas para a criança e qual a língua será usada no dia a dia com seus filhos.

Rodriguero e Yaegashi (2013) salientam que cabe aos responsáveis por essas crianças a utilização de “(...) todas as alternativas ao seu alcance, isto é, todos os recursos possíveis para efetivar uma comunicação bem-sucedida com ela” (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p. 50). Assim, a utilização pela Língua de Sinais, por parte da família, o quanto antes, é um modo “(...) de se evitar que a criança surda sofra atraso na linguagem e todas as consequências dele decorrentes” (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p. 51).

Como já foi explicado no capítulo 1 desta dissertação, os pais também podem recorrer a outro modo de instrução de seus filhos que não a Língua de Sinais/bilíngue, optando pelo ensino da língua oral/oralização do Português, a depender de quais informações receberam e qual campo de saber derivam seus olhares sobre a surdez. Mas, em relação a esse modo de educação, ele pode não ser eficaz e ainda acabar comprometendo o desenvolvimento da criança. Rodriguero e Yaegashi (2013, p. 51) afirmam que a instrução dada pela Língua Portuguesa “não ocorre de maneira natural por meio do diálogo, como ocorre com as crianças

ouvintes. Por mais que se busque contextualizar esse ensino, ele será sempre artificial uma vez que a criança não dispõe do principal sensor de aquisição”.

A partir de uma visão socioantropológica, é pelo contato com a Libras que a criança adquirirá conceitos para a vida, na apropriação de uma língua em comum que a humanize e a coloque em possibilidade de dialogar e construir conhecimentos com outras pessoas.

Em relação a essa aquisição de conteúdo, partindo da Língua de Sinais e de uma perspectiva cultural, “(...) afirma-se que o surdo se desenvolve a partir do contexto social dos surdos e não a partir das significações dadas pelos seus pais” (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p. 53). Com base nessa realidade existente de crianças surdas serem, em sua maioria, filhas de pais ouvintes, cria-se na família um impasse em relação ao tipo de instrução que elas receberão. Nesse contexto, os sujeitos expostos à instrução pela Língua de Sinais participam tanto de valores trazidos pelas relações culturais de pessoas surdas como de uma ouvinte, tornando-os indivíduos biculturais.

De modo geral, pelas afirmações acima, o bilinguismo (acesso às duas línguas, Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita) tomando como verdade desta dissertação a visão socioantropológica, parece ser a proposta mais adequada de ensino para esse público, mas nem sempre os pais recebem essas informações ou conseguem se desvencilhar do desejo pessoal de produção oral pelos seus filhos, achando que a instrução em Língua Portuguesa em uma escola sem adaptações fará com que seus herdeiros “vençam a própria surdez” (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013).

Outras pesquisas desenvolvidas, por exemplo, por Boscolo e Santos (2005), revelam que o discurso dos pais em relação à Língua de Sinais começa a ter um novo aspecto, ganhando uma pequena aceitação social e importância para o desenvolvimento de seus filhos surdos. Vale ressaltar que esse estudo tem o mesmo ano de promulgação do Decreto 5.626/05, articulada à afirmação de Foucault (2014), que as mudanças sociais só se constituem atreladas a transformações jurídico-legais. As autoras do artigo, assim como Cruz (2010), ainda afirmam que não são todos os familiares com essa visão da Libras e que sua utilização é ainda resistiva por uma grande parte, mas acaba sendo aceita para melhora da comunicação com a criança, o que também não retira o desejo do aprendizado da Língua Portuguesa em sua modalidade oral. Cruz (2010, p. 4) salienta a importância dessa conscientização e reconhecimento, afirmando que:

(...) é necessário que os surdos tenham acesso a instituições que lhes possibilitem contato com outros surdos e com sua língua materna, neste caso a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para que estes se desenvolvam e conheçam a si mesmos. As comunidades surdas precisam compartilhar informações, na mesma língua, hábitos similares, costumes, modos e valores culturais, pautados na percepção visual, mantendo processo de comunicação efetiva e eficiente, para que estejam de fato incluídas na sociedade. Isso permitirá a construção de uma identidade positiva, o que possibilita participar na sociedade como cidadãos autônomos.

Sendo assim, é indispensável que os responsáveis pelas crianças se aproximem cada vez mais da Língua de Sinais, tenham conhecimento da comunidade surda e entendam essa experiência visual distinta. Todavia, essa aproximação ainda é bem restrita, já que a família se relaciona, primeiramente, com a área da saúde, ao receber diagnóstico da surdez, e nem sempre a área médica tem informações ou conhecimentos acerca dos processos de aquisição tardia da Língua de Sinais, já que, na maioria dos casos, não a concebe como língua.

Como já foi citado anteriormente, com toda essa ambiguidade de sentimentos e opções de instrução pela Língua de Sinais ou pela língua oral, o ambiente escolar acaba ampliando sua função em relação à aquisição de linguagem na recepção de crianças surdas, o que deveria se dar inicialmente no seio familiar. Com isso, essa instituição passa a ser o primeiro local em que a criança terá contato com a Libras (se tratando de escolas de surdos ou inclusivas com projetos bilíngues).

Essa desvantagem dos filhos surdos de pais ouvintes, pode ser percebida nas primeiras interações comunicativas que, muitas vezes, apresentam características críticas, originadas pelo tipo de informações recebidas pelos pais durante o diagnóstico da surdez do filho, e que modificam o curso natural das expectativas de comunicação. Possivelmente, por sugestão de determinados profissionais e por falsas representações sociais da surdez, muitos pais ouvintes tendem a condicionar o contato comunicativo com o filho surdo à aparição de respostas auditivas e orais, não atendendo aos indícios comunicativos visuais (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p. 57).

Dessa maneira, pode-se constatar embates e posicionamento variados pelas verdades construídas ao longo dos anos sobre a instrução das crianças surdas, principalmente, aquelas filhas de pais ouvintes. A língua, a cultura, os saberes clínicos e socioantropológicos, o diagnóstico da surdez e, ainda, as representações sociais desse sujeito acarretam um grande paradoxo na escolha do tipo de educação oferecida para seus filhos surdos, já que a família busca as melhores formas de inserção de seus filhos na sociedade. A família, portanto, é

considerada instituição braço do Governo/Estado e produz, por meio do dispositivo da linguagem, a língua, relações de condução de construção de valores morais a seus filhos, aspectos que, muitas vezes, se frustram na relação pais ouvintes e filhos surdos. No próximo tópico, esta dissertação adentrar-se-á nas possibilidades e escolhas possíveis de instrução escolar que os pais têm, em muitos municípios, à disposição, mas que dependem do que almejam para as crianças surdas, correspondendo às produções de verdades que circulam na sociedade atualmente.

2.2 Educação: Infantil, Inclusiva e Bilíngue

A escolha por pesquisar essa etapa de ensino se deve à relevância desse período, no qual a criança tem contato com práticas discursivas outras fora do ambiente familiar, já que se desenvolve “(...) por meio das interações e socializações do contexto no qual está inserida” (CIRÍACO, ROMAN, 2016, p. 136) e, também, porque, nessa etapa, a interlocução, a família e a educação são extremamente importantes e revelam pontos do objeto de estudo deste trabalho, que, de modo geral, pauta-se no olhar sobre os espaços sociais de informação para os pais e a acolhida de seus filhos em uma perspectiva da diferença linguística. Dessa forma, a escola tem se revelado o lugar desse acolhimento linguístico e contribuído como espaço produtor de novas enunciações dessas construções de verdades outras, quando toma uma vertente antropológica sobre a surdez.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC ¹³(2018), a Educação Infantil é o início de todo o processo educacional da criança, o momento em que ela se distancia da instituição familiar como órgão governamentalizador e se aproxima de outro, o ambiente escolar, sendo “a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2018, p. 34).

Muitas vezes, o que acontece é um percurso confuso sobre as obrigações da família e da escola, sobre quais relações de condução, por meio da língua, e as formas de interação que devem estabelecer com essa criança, a depender de quais matrizes de experiência perpassaram nas suas formações. Isso implica, diretamente, nas escolhas dos pais de crianças surdas sobre

¹³ A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é um documento orientador para a formação e práticas, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, ou seja, regulamenta todas as condutas dos profissionais para essas etapas de ensino, quais disciplinas devem ser abordadas, como se dá o desenvolvimento das crianças em cada série, entre outras providências.

a instrução que seus filhos terão e em qual escola eles serão matriculados. O que ocorre em diversos casos é uma delegação da educação (formal e informal, incluindo o processo de aquisição de linguagem), apenas para ser realizada no ambiente escolar. Essa delegação, por vezes, já ocorre em famílias com filhos ouvintes, porém, como fica essa relação com as famílias de crianças surdas? Há uma delegação maior?

A questão em pauta está nos limites de interlocução que esses responsáveis têm quando não há uma acolhida sobre os impasses e problemas posteriores à falta de comunicação por meio de uma língua possível de ser partilhada. A Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reconhece essa relação compartilhada e entende que é necessário criar uma parceria entre essas duas instituições de governo e formação sistematizada e não as ausentar de suas obrigações perante a educação das crianças. Essa associação, segundo Ciríaco e Roman (2016), ainda é turbulenta e desorganizada, devido às mudanças sociais ocorridas, no que diz respeito a essa etapa de ensino e a todo seu percurso histórico assistencialista escolar historicamente conhecido.

Para auxiliar nesse caminho, há o artigo desenvolvido por Ciríaco e Roman (2016), que faz o movimento de olhar, primeiramente, o contexto histórico, já que toda prática discursiva hoje exercida acarreta uma historicidade, no qual a educação infantil está inserida de uma maneira geral; seus ganhos; entraves; e, ainda, a relação que essa etapa de ensino estabelece com os familiares das crianças matriculadas, aliada juntamente às contribuições feitas pela BNCC (2018). Assim, nos primeiros registros históricos encontrados, Ciríaco e Roman (2016) afirmam que as crianças deveriam conviver apenas com sua família, que lhes passariam aspectos culturais, costumes e conhecimento.

Com o passar do tempo e o desenvolvimento econômico, houve uma alteração na dinâmica familiar: homens e mulheres tiveram que sair de suas casas para trabalhar, surgindo a necessidade de deixarem seus filhos em algum outro lugar. De início, como não havia esse local determinado, as crianças foram deixadas sozinhas em suas residências, o que ocasionou diversos acidentes domésticos e desnutrição. Para evitar tal situação, muitas mães e ajudantes do lar renunciaram a seus empregos para cuidar dos seus e dos filhos de outras mães (CIRÍACO; ROMAN, 2016).

Mesmo com essa tentativa de cuidado por parte das matriarcas e das chamadas amas de algumas famílias, com a junção de muitas crianças e somente uma ou duas pessoas

responsáveis por um grupo extenso, acontecimentos como a falta de higiene e cenas de abandono e negligência contribuíram para a criação de instituições filantrópicas denominadas asilos (CIRÍACO; ROMAN, 2016).

Paralelamente a essas instituições, em 1840, na Alemanha, criaram-se, com novos campos de saberes, os “Jardins de Infância”, por Froebel, com olhares voltados para a preocupação da educação na própria infância, surgindo, também, a necessidade de se controlar, disciplinarizar e educar esses corpos, até o momento, ineducáveis. Assim, seguindo essa linha, em 1875, no Brasil, abriu-se a primeira organização de Educação Infantil destinada aos filhos da elite social carioca (CIRÍACO; ROMAN, 2016). Já em 1902, as instituições que eram chamadas, até então, de asilos, foram nomeadas como maternais, voltadas para baixa classe social da época e com cunho assistencialista.

É possível notar, nessa pequena trajetória histórica, dois tipos de educação distintas, ou duas construções de verdades em campos de saberes diferentes que legitimam determinadas práticas discursivas: 1) um preocupado com as questões educacionais da criança e 2) outro voltado somente para o cuidado, sem levar em conta o desenvolvimento social, cultural e ainda cognitivo do sujeito, o que irá demarcar por quais matrizes de experiência perpassaram, tendo grande influência nas constituições futuras, salientando, novamente, a escola como instituição que exerce o poder da governamentalidade (FOUCAULT, 1979). Vale frisar que a abertura de espaços-maternais, chamados, nesse momento, de creches, se constitui em um direito das mães trabalhadoras e não um direito das próprias crianças, que não eram vistas como potência e detentores de saberes e poder. Tem-se, com isso, a lógica da acolhida dos infantes para possibilitar o ingresso das mães ao mercado de trabalho, não valorizando, de fato, a etapa de escolarização como direito de cuidado e de aprendizagem das crianças, como se busca atualmente.

Com o aumento das matriarcas no mercado de trabalho, ampliaram-se também o número de instituições e olhares voltados para os direitos das crianças. Assim, em 1988, pela Constituição Federal Brasileira, Ciríaco e Roman (2016) observam que “(...) a criança começa a se integrar na sociedade, fazendo valer de seus direitos como cidadão perante a educação”. Na BNCC (2018), reitera-se que

(...) o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 33).

Ainda, segundo a Constituição Brasileira de 1988, a educação passa a ser, então, um direito de todos, sob a responsabilidade tanto da instituição familiar como das escolares pela instrução e cuidado da criança (BRASIL, 1988).

A família e a instituição de educação infantil trazem um histórico de constantes mudanças, que ocorreram no decorrer da trajetória percorrida pela educação da infância. Mudanças essas que vão desde o surgimento numa perspectiva assistencialista até a contemporaneidade, em que se discutem a importância dessa relação e a participação da família no contexto educacional, assim como as visões acerca da função social do espaço de atendimento infantil (a creche e/ou a pré-escola) (CIRÍACO; ROMAN, 2016, p. 144).

Ciríaco e Roman (2016) afirmam que ao inserir a criança em outro local que não seus lares em convívio com suas famílias, é necessário pensar em um espaço adicional a esse para seu pleno desenvolvimento. Destaca-se que “(...) esse ambiente precisa ser pensado de forma substancial, englobando o cuidar e o educar de modo a complementar a educação familiar (...)” (CIRÍACO; ROMAN, 2015, p. 145), pois não basta somente colocar a criança em um lugar outro que não seja sua casa, como ponto de “depósito”, é preciso antes proporcionar oportunidades para seu aprendizado, em que ocorram vivências e significações construtivas, sendo.

(...) um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isso que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar (ABRAMOWITZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p.7).

Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, em 1996, destacou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, garantindo creches para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos,

sendo obrigatória a matrícula a partir dos quatro, assegurando seu desenvolvimento físico, psíquico, motor e social como direitos sobre sua educação (BRASIL, 1996).

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 34).

A Educação Infantil passa, então, a ser vista e construída a partir de verdades que a enxergam com extrema importância para o desenvolvimento do sujeito, atrelada a práticas, como o educar, o brincar, o cuidar com um ensino direcionado, adicionando suas responsabilidades e o desenvolvimento humano como função social dessa etapa de ensino. Dessa forma, as instituições escolares dessa etapa de ensino devem ser vistas como um local acolhedor para as crianças, inclusive, respeitando a escolha do dispositivo linguístico feito por seus pais, por serem menores de idade, e respeitando as diferenças que possam ser encontradas nas escolas inclusivas do país, proporcionando “aprendizagens diversas (humana, social e cultural) por meio das interações e das experiências pelas crianças vivenciadas neste espaço, que por sua vez deve contemplar o desenvolvimento integral da criança (...)” (CIRÍACO; ROMAN, 2016, p. 146).

Assim, a Educação Infantil começa a perder o caráter essencialmente assistencialista, construído de determinadas práticas discursivas do olhar somente para o cuidado, voltado para a população de baixa renda, como espaço de cuidado exclusivo para as mães poderem trabalhar, e passa a ser visto como novas construções de saberes e normas estabelecidas, gestada pelas secretarias educacionais, atrelando em um mesmo contexto o cuidar, o educar, disciplinarizar, governamentalizar. Nesse momento, os debates passariam a ser desenvolvidos em torno de como esse atendimento seria disponibilizado e quais práticas pedagógicas seriam formuladas e realizadas, como, por exemplo, a exigência de profissionais formados em ensino superior de licenciatura, segundo a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

A BNCC (2018) assegura que é imprescindível garantir que o cuidar e o educar caminhem juntos para a construção ideal do sujeito infante. Com isso, as creches e pré-escolas têm disponibilizado experiências possíveis para essa constituição, a partir do conhecimento das crianças, de suas bagagens pessoais e familiares, tendo como objetivo, assim como

Vieira-Matos e Victor (2015) também propõem, a potência da infância, transformando-as em práticas pedagógicas que façam sentido para as realidades em questão, ampliando

o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 34)

Abramowitchz, Levcovitz e Rodrigues (2009) afirmam que a etapa de educação básica referente à Educação Infantil tem como prioridade promover infâncias. Afirmam que, com base nesse objetivo, devem focar em inventar estratégias pedagógicas que possibilitem essa vivência para a criança. “O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância” (ABRAMOWITCHZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 9).

Abramowitchz, Levcovitz e Rodrigues (2009) ressaltam, também, que se pode olhar essa etapa escolar sob a ação da governamentalidade de uma forma outra. Segundo as autoras, as crianças devem ter, a todo momento, a permissão de seus professores para se descolarem, seja para ir ao banheiro, para ir até o encontro de um colega, para acabar uma atividade e ir brincar. Essa relação entre o professor e a criança forja determinado cuidar e educar orientado por hábitos morais de cuidado e educação, ou seja, normas e práticas discursivas impostas “que se constituem em modos e modelos de agir hegemônicos. Comer de boca fechada, calar nas refeições, banhar-se de determinada forma (...) são ensinamentos inseridos num determinado modelo hegemônico de produção de hábitos e de condutas” (ABRAMOWITCHZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 2).

Esse processo de subjetivação da infância vai se dando a partir de relações de poder e saber que vão sendo construídas com as famílias, com a escola, “amparam na mesma medida que corrigem e moldam os desviantes potenciais. O aparelho disciplinar dociliza e produz o corpo” (ABRAMOWITCHZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 5), não a partir de uma força bruta, e sim sobre a positividade do poder, na medida em que ele sempre produz algo (constitui o sujeito em suas ações mais cotidianas), neste caso, corpos educados, dóceis, desejos e também resistências contra o biopoder, o poder sobre a vida, sobre ações de

governamento dos professores, sobre conduzir a conduta do outro, da criança, da infância. Muitas crianças resistem e mostram outras formas de infâncias, por vezes indo de encontro com o programa escolar de disciplinamento.

Não se pode excluir o professor da Educação Infantil, nem quanto sua ação conduz a conduta de seus alunos, mas deve-se salientar que, assim como as crianças, os adultos também foram forjados em campos de saberes e relações de poder, determinando certos modos de agir, subjetivados “nessa sociedade que produz incessantemente modos de ser e agir acaba internalizando, como algo próprio, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção (...)” (ABRAMOWITCHZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 3).

Portanto, o contato, relação e diálogo, o compartilhamento da responsabilidade entre escola, professor, família e dispositivo linguístico, como meio de comunicação que é partilhado para a interação social, a ser preferido, principalmente, nesta faixa etária de desenvolvimento primário dos infantes, são de extrema importância, tanto para o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores como pela própria vivência desse aluno, visto que “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2018, p. 35).

Instituição familiar e escolar devem estar em sintonia e isso se torna crucial para uma boa articulação ou bom governo da primeira etapa de educação básica, constituindo sujeitos “de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, P. 123)”; em outras palavras, que se constituam e se forjem em suas próprias matrizes de experiências, a partir das relações geneológicas e sociais nas quais foram inseridos culturalmente.

Com essa contextualização, é possível ver grandes conquistas, direitos alcançados pelas crianças, desenvolvimento na forma em que a Educação Infantil é ministrada, mas, ainda, segundo Gurgel *et al.* (2016), constatando diversos desafios e barreiras de um nível de ensino que, apesar de antigo, permanece em fase de construção de sua política de abertura.

Dessa forma, a Educação Infantil, ainda com debates em pauta, com carência de organização específica, precisou também se reorganizar para um novo e importante grupo: as

crianças público-alvo da educação especial (PAEE)¹⁴, que surgiram após a perspectiva inclusiva ativada com os princípios norteadores da educação para todos a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Apesar de seu atendimento ser previsto pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva - PNEEI (2008), nem sempre as especificidades desses sujeitos vêm sendo atendidas e respeitadas, tanto na primeira etapa da educação básica quanto nas seguintes.

Segundo a BNCC (2018, p. 36), todas as crianças na Educação Infantil têm o direito de se desenvolverem e aprenderem a partir da convivência com grupos de adultos e crianças,

utilizando diferentes **linguagens**, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças”, “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com **diferentes parceiros** (...), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação (...), “Explorar movimentos, gestos, **sons**, formas, texturas, cores, **palavras**, emoções, transformações, relacionamentos, histórias (...)”, Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de **diferentes linguagens** (...) Conhecer-se e construir sua identidade pessoal (...) (grifos de autoria própria).

Mas será que quando se trata da educação de surdos, todos esses quesitos destacados têm sido de fato construídos? Segundo Abramowitchz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 3):

São inúmeras as produções educacionais que descrevem o cotidiano escolar no qual as crianças negras, gordas, pobres e deficientes sofrem processos de exclusão. A escola inclui a todos, no entanto, de maneira diferenciada. Esse processo excludente aparece, por exemplo, nos indicadores de desempenho escolar (...) vários trabalhos têm detalhado o funcionamento da maquinaria escolar na produção de um povo, indicando processos de subjetivação da escola que pressupõem a necessidade de sentar, calar e copiar para aprender; ou ainda, a valorização de determinado jeito de ser, brincar, falar e pensar.

¹⁴ É importante salientar que as crianças que fazem parte do público-alvo da educação especial são alunos com deficiência que, segundo a ONU (2006), (...) têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, sendo sujeitos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se, nesse grupo, alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (MEC/ SEESP, 2008) e também crianças e jovens com superdotação e altas habilidades que apresentam potencial elevado em áreas isoladas ou combinadas, sendo essas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008)

Em relação ao aluno surdo, forjam-se maneiras de mostrar que ele está, de fato, incluído, mas pela própria questão jurídica vê-se a grande dificuldade de aceitação das diferenças e de uma proposta que contemple esses alunos, visando suas singularidades e subjetivações no ensino de crianças surdas. Na própria BNCC (2018, p. 40), tem-se, em um dos campos de experiências propostos pelo documento, a seguinte orientação:

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos **vocais**, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam **falar e ouvir**, potencializando sua participação na **cultura oral**, pois é na **escuta** de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas (...) e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (grifos de autoria própria).

A partir da citação acima, nota-se o quanto ainda é ambígua a inclusão dessas crianças e o quanto a sociedade, em si, é pensada a partir de uma norma imposta, ouvinte, de ouvir e falar, de uma cultura aparentemente (de modo ideológico) monolíngue presente no país e o quanto se deve lutar para garantir os direitos das crianças surdas impostas a diversas condições de escolaridade no país. Ramos e Martins (2018, p. 10), fazendo uma análise da BNCC, no que concerne às orientações ou não para a formação docente e a inclusão de surdos, destacam como possíveis contribuições que:

Dentre os resultados, percebe-se que a legislação educacional, neste caso a BNCC, é pensada em uma lógica que prioriza, acima de tudo, a Língua Portuguesa (oral e escrita) e os métodos fonológicos de ensino. Além de que a escola é ainda marcada por sérias limitações e grandes dissonâncias em relação à educação bilíngue de surdos, a qual pouco se aproxima com o que está estabelecido no Decreto nº 5.626/05.

A escola deve criar um espaço para que a inclusão proposta não acabe tendo seu objetivo oposto e exclua aqueles que deveriam ter as oportunidades em equidade de aprendizado, respeitando as individualidades de suas diferenças, neste caso, a diferença linguístico-cultural. Produzir esse tipo de ambiente acessível às diferenças múltiplas que existem na sociedade, desde o início do ingresso da vida escolar, torna-se um desafio para

essas práticas educacionais, exigindo um posicionamento teórico distinto (ABRAMOVITCHZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009).

Abramowitchz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 4) afirmam que a proposta de ensino das instituições escolares, assim como seus currículos e sua pedagogia governamentalizantes, exige uma única língua e gramaticalidade “na valorização de uma determinada estética e padrões homogêneos” advindos das normas impostas pela sociedade do que é ser normal e em quais matrizes de experiências os sujeitos devem se subjetivar: em qual língua, sob quais valores. Com base nessa premissa, segundo Gurgel *et al.* (2016), oferecer uma educação infantil de qualidade, que resista a essa segregação de língua e gramática única para crianças surdas e que necessitam de uma língua sem impedimento físico para o desenvolvimento de sua subjetividade, em espaços construídos historicamente (ideologicamente) monolíngues (no ensino pela língua oral, no Brasil, pelo Português), não é uma tarefa simples.

Assim, segundo Lacerda e Goés (2007, p. 1), esse ambiente, pensando especificamente nos educandos surdos, deve “(...) oferecer oportunidades para que a criança se torne bilíngue, esteja em interação com pares em sua língua e tenha contato com a comunidade surda, podendo se reconhecer como pertencentes a ela e (re)conhecer aspectos pertinentes a surdez”.

Com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014, p. 11), a Meta 4 tem como objetivo:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Tecem-se as estratégias específicas que as instituições escolares devem seguir para alcançar o proposto pelo PNE. Assim, no que se trata do objeto de estudo deste trabalho, a surdez, a política propõe a estratégia 4.7, que garante a oferta de uma educação bilíngue, em Libras, como primeira língua, e Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda, aos alunos que se considerem surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, a partir do proposto pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2014).

Dessa forma, a partir dessa legislação e como ela direciona os fazeres educacionais para surdos, tem-se, aqui, os tipos e abordagens de educação de surdos vigentes hoje no Brasil, sendo eles: 1) as escolas bilíngues, 2) escolas inclusivas e 3) as salas bilíngues em escolas inclusivas.

As chamadas escolas bilíngues eram conhecidas, antes do contexto da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, como escolas para surdos ou, ainda, escolas especiais. Essa nomenclatura muda com os novos campos de saberes propostos, legitimados com fundamentos em diversas políticas inclusivas, para que não se tenha mais a caracterização de uma instituição especial, e sim inclusiva.

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população (MENDES, 2010, p. 107).

Nesse impasse, essas instituições bilíngues tinham somente matrículas de alunos surdos e, para os sujeitos militantes da causa, não são ambientes segregadores, e sim espaços educacionais que respeitam a Língua Brasileira de Sinais e o ensino e aprendizado dos surdos (NUNES *et al.*, 2015), formando sujeitos a partir de uma matriz de experiência socioantropológica. Esse ensino ofertado, de modo geral¹⁵, tem a Libras como língua de instrução de todas as disciplinas propostas nos currículos educacionais e a Língua Portuguesa como L2, em sua modalidade escrita. Ainda segundo Nunes *et al.* (2015), essas escolas atendem sujeitos da educação básica do país, contemplando desde a Educação Infantil, para o melhor desenvolvimento e aquisição de linguagem da criança surda, até o Ensino Fundamental. Assim, esse tipo de escolaridade surda, aparentemente, no olhar de muitos, não segrega esses sujeitos, mas resiste ao sistema imposto, preparando os alunos para o Ensino Médio, Superior e para a futura vida profissional – já que valoriza as questões linguísticas.

Segundo as autoras supracitadas, “a escola bilíngue seria o espaço de socialização, de construção de uma identidade positivada, de acesso ao conhecimento e uma comunicação significativa para os que costumeiramente estão ‘sem-lugar’” (NUNES *et al.*, 2015, p. 6),

¹⁵ Vale a pena salientar que muitas escolas de surdos seguiam modelos oralistas, ou seja, nem todas as escolas de surdos trabalhavam na proposta bilíngue.

porém, tomando o devido cuidado para que esse público não ache que é pertencente a somente esse tipo de ambiente, preparando-o para entrar em contato com as pessoas ditas normais, ouvintes, perante a uma cultura que privilegia uma língua hegemônica presente na sociedade; desmistificando a surdez e a própria língua utilizada; e usando-o como modelos de micro-resistências surdas, ou seja, mostrando que “outras verdades querem se firmar para além das já dadas ou mantidas como norteadoras e normalizadoras das práticas” (MARTINS; LACERDA, 2016, p.166), nas relações de poder que partem, neste caso específico, de uma norma ouvinte.

Com o advento da inclusão, em 1990, tem-se uma mudança nesse cenário, que se instalou em 1994, com os impulsionamentos da Declaração de Salamanca. Na perspectiva inclusiva, “pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo ‘inclusão’ apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo “integração” e associado à ideia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns” (MENDES, 2006, p. 391). Brevemente contextualizando, desse movimento criam-se dois tipos de modelos: educação inclusiva e a inclusão total.

a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais) (MENDES, 2006, p. 394).

Com essa concepção, passa a existir um discurso baseado no fechamento das escolas de surdos, para que esses sujeitos passem a não estarem em ambientes escolares especiais, marcado pela representação de serem espaços de segregação, partindo do princípio que, para essa concepção, não teria a real inserção de pessoas ditas anormais com as pessoas ditas normais. Segundo Mendes (2010, p. 103), “classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social”, mas com resistências surdas de manutenção desse espaço que visa a valorização dessa diferença linguística.

Assim, enquanto as outras deficiências passaram a sair dos ambientes escolares especiais e entrarem na perspectiva inclusiva, a comunidade surda acabou fazendo o movimento de não fechamento das escolas de surdos, com a justificativa que estariam aprendendo a incluir-se; os alunos poderiam sim estar incluídos nas salas regulares da rede pública do país, mas também poderiam ter a possibilidade de “combinar a colocação na classe comum com situações especializadas de aprendizagem” (MENDES, 2006, p. 395).

A partir dessa perspectiva de uma inclusão radical e os diversos embates que acarreta, da chamada inserção de corpos de pessoas com deficiência em espaços com pessoas ditas normais que se instala, fundamentado na Meta 4 do PNE (2014), tem-se como premissa colocar todas as crianças, com ou sem deficiência, preferencialmente, em um mesmo ambiente, em uma mesma sala de aula, nas escolas regulares da rede pública do país. Segundo Lacerda *et al.* (2015), esse tipo de educação, forjada em diversos documentos e políticas vigentes, seria o mais adequado para o PAEE, na teoria, estando todos juntos, aprendendo, convivendo, trocando experiências sem nenhum tipo de discriminação, mas algumas ponderações devem ser feitas na inclusão de crianças surdas de modo a não incluí-las excluindo das vivências escolares em sua língua, prevendo, assim, a necessidade da reorganização do ambiente escolar para o recebimento desses alunos.

Uma das grandes questões dessa proposta educacional, focando nos alunos surdos, é que, segundo Conceição (2017), as práticas do professor com a sua maioria ouvinte está voltada para esses alunos e não para a minoria, tendo também na maioria dos casos somente um aluno surdo por sala. Geralmente, quem faz o acompanhamento desses sujeitos são os educadores especiais, acompanhando os professores das salas de aula regulares, que

não necessariamente tem o conhecimento e fluência na língua de sinais. Além disso, o professor de educação especial não fica o tempo todo com o aluno surdo, pois sua tarefa é de apoiar o educador regular na construção de ensino com os alunos público alvo da educação especial. Para o aluno surdo que precisa do ensino em outra língua tal proposta acarreta em prejuízos imensos. Isso acaba sendo um tipo de exclusão perversa (CONCEIÇÃO, 2017, p. 36).

O Educador Especial pode auxiliar o professor fazendo manejos dentro da própria sala de aula, em uma troca de experiências, para que esse aluno surdo tenha mais condições de aprendizado, como, por exemplo, sentar em um local mais próximo da professora, fazer a leitura labial, mas isso não significa que esse aluno terá uma aprendizagem plena, devido ao

foco se dar na aprendizagem da Língua Portuguesa como primeira língua (CONCEIÇÃO, 2017).

Dessa forma, colocar alunos surdos e ouvintes numa mesma sala de aula, sendo que a maioria desses sujeitos não têm sua educação realizada por meio da Língua de Sinais, nem a instrução dada por um professor bilíngue, como propõe o Decreto 5.626/05, não é adequada. Entende-se que todos os alunos, no caso, surdos e ouvintes, estarem convivendo juntos obviamente faz parte da proposta e da perspectiva ideológica das práticas discursivas inclusivas, mas quando se trata de uma diferença linguística, como acontece entre a Libras e a Língua Portuguesa, esse “estar junto” não agrega, ou seja, os alunos surdos ficam excluídos das salas de aula por não terem acesso à língua de instrução ofertada (CONCEIÇÃO, 2017). Nunes *et al.* (2015, p. 3) reiteram que, quanto à política de educação, “frequentemente as escolas regulares colocam como requisito de escolarização dos alunos surdos o enquadramento aos padrões ditos ‘normais’, desrespeitando o desenvolvimento das singularidades destes”, valorizando a oralização e a leitura labial, em detrimento da comunicação, pela Libras.

Assim, com a promulgação do Decreto 5.626/05, passa-se a ter as reivindicações dos próprios sujeitos surdos para a presença dos intérpretes de Libras nas instituições escolares, resistindo à proposta imposta pela inclusão e reafirmando a importância da educação bilíngue, inicialmente pensada com a entrada de intérpretes e, hoje, com uma pauta mais longa e complexa – adesão a espaço real bilíngue, empoderamento da Língua de Sinais e a presença de educadores ouvintes e surdos bilíngues.

O primeiro movimento que a escola inclusiva fez foi colocar os intérpretes para esses sujeitos, mas o que se tem discutido, atualmente, é que essa medida não é uma inclusão funcional, pois o sujeito surdo estar em um mesmo ambiente com um ouvinte e somente o intérprete não é eficaz, principalmente, quando se trata da etapa de ensino foco desta dissertação, a Educação Infantil com todo desenvolvimento da aquisição de linguagem. Para sanar esse problema, algumas prefeituras foram notificadas pelos pais dessas crianças que o que estava acontecendo não era, de fato, uma inclusão.

Diante da difícil tarefa de estabelecer diálogo entre a política nacional de educação e a legislação que trata especificamente dos processos linguísticos sociais e educacionais dos sujeitos surdos e das várias interpretações que as mesmas permitem, têm surgido diferentes formas de se compreender as necessidades do alunado surdo e variadas maneiras de viabilizar o acesso destes alunos aos processos educacionais (LACERDA *et al.*, 2015, p. 14).

Apesar de a Libras ser reconhecida como meio legal de comunicação e instrução, desde 2002, com a Lei 10.436 (BRASIL, 2002), continuou-se vendo, nas salas de aula, um apagamento de outras possibilidades linguísticas (de não visibilidade econômica e social) e as verdades e saberes enraizados na sociedade, desvalorizando a Língua de Sinais ao narrar os surdos pela deficiência. Segundo Martins e Lacerda (2016), esses saberes não poderiam deixar de ficar enraizados também nas práticas institucionais e nas engrenagens escolares. Faz-se necessário, dessa forma, a “(...) mudança escolar para a entrada da diferença na Educação Infantil (...) para que a criança surda possa fazer parte, na escola, de um espaço de trocas” (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 173) com qualidade de interação e apropriação linguística.

Fundamentado em toda essa discussão, das lacunas presentes neste modelo inclusivo de educação, visando a demanda e às resistências surdas em relação ao que é proposto hoje pelo Plano Nacional de Educação (2014), a partir de diversas pesquisas desenvolvidas por Lacerda, Santos, Martins (2016) e outros pesquisadores na área, com a regulamentação da Lei 10.436 através do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2002, 2005), emerge a proposta de educação bilíngue para alunos surdos, objetivando o desenvolvimento adequado das crianças e aquisição de linguagem compatível a cada faixa etária na Língua de Sinais e na modalidade escrita da língua de seu país.

Lacerda *et al.* (2015) afirmam que a política educacional inclusiva deve se articular com dois outros documentos, referindo-se à Lei 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio de expressão e comunicação legal, além do Decreto 5.626/05, referente à educação de surdos. Com base nesses documentos, tece-se a educação bilíngue proposta, tendo a Libras como L1 e o Português como L2 na modalidade escrita.

Destaca-se, sobre isso, uma pesquisa desenvolvida, na cidade de Campinas, com projetos bilíngues em Escolas-Polo¹⁶, sendo essas da rede pública, com classes regulares, língua de instrução Libras, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em que todo o conteúdo é feito em Língua de Sinais, como matriz do aprendizado, sendo uma proposta diferenciada e que, segundo registros, tem tido grande sucesso em sua forma de atuação (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Gurgel *et al.* (2016, p. 73) afirmam que “(...) o programa Inclusivo Bilíngue enfrenta este duplo desafio: proporcionar aquisição da Libras e garantir que as lacunas deixadas no desenvolvimento cognitivo pela aquisição tardia de uma língua sejam preenchidas e superadas”. Essa aquisição tardia se deve ao fato de que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, não tendo, na maior parte dos casos, o uso de sua língua matriz em circulação nos ambientes familiares. Esse acesso linguístico e trocas familiares ficam barrados nos espaços sociais em que os sujeitos surdos não são acolhidos em uma língua gesto-visual a qual não lhe ofereça impedimento orgânico de aquisição.

Sendo assim, nesse projeto de Educação infantil com abordagem educacional voltada na instrução pela Libras, foram propostas diversas atividades instrucionais com base na Língua de Sinais, como: espaço de leitura, narração e brincadeiras que favoreceram a formação psíquica, aquisição de linguagem da criança, com apropriação de novos conceitos, conseguindo construir, mesmo que tardiamente, suas múltiplas identidades, entre elas a concepção do ser surdo (GURGEL *et al.*, 2016). As autoras ainda afirmam que, apesar das atividades terem sido fundamentais, o fator de maior importância para o desenvolvimento dos

¹⁶ Esse projeto foi realizado, primeiramente, na cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo, e teve sua primeira experiência na rede municipal no período de 2003 a 2007, com objetivo de “(...) desenvolver escolas preparadas para o atendimento de alunos surdos com uma abordagem de inclusão bilíngue de forma a lhes propiciar um desenvolvimento que lhes permitisse um agir social de forma autônoma (...)” (LACERDA, *et al.*, 2016, p. 20) Com essa iniciativa, diversos acontecimentos foram sendo realizados, como a contratação de profissionais capacitados para melhor aquisição e aprendizagem dos alunos em língua de sinais, como professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes educacionais, resultando em grandes e significativos desenvolvimentos e aquisições de linguagem por parte das crianças surdas que desse projeto faziam parte. Com a onda de inclusão escolar, foram escolhidas algumas escolas regulares da rede municipal para realização do projeto com salas englobando surdos e ouvintes. A partir dos resultados expressivos, mas ainda aquém do que as pesquisadoras estavam esperando, surgiu a ideia das salas língua de instrução Libras (Libras como L1 e Português na modalidade escrita como L2), tendo início no ano de 2008, perdurando com assessoria e no modelo descrito até 2015. Após isso, deu-se outra organização e com ele o fechamento dessas salas, devido à troca da gestão desse município que acreditava que o que ocorria ali era, na verdade, uma exclusão, por crianças surdas e ouvintes estarem separadas na educação infantil e no ensino fundamental I, nos momentos de produção e construção dos conteúdos programáticos.

alunos foi a circulação da Libras, a troca linguística estabelecida entre as crianças surdas que estavam agrupadas entre si e a presença de educadores surdos adultos como referência de mundo, modelo linguístico e perspectiva futura. Faz-se extremamente importante a implementação desse tipo de instrução bilíngue desde a primeira etapa da educação básica, pois, segundo Lacerda *et al.* (2016, p. 15):

(...) neste nível educacional a criança vivencia um momento de seu desenvolvimento que é a base para a formação de sua(s) subjetividades(s) construída(s) por meio da relação que estabelece com os outros (pares e adultos) e pela vivência de diversos fatos no ambiente escolar, juntamente com acontecimentos que experimentam fora da escola, por meio da linguagem.

A partir dessas considerações e dos modelos de educação vigentes atualmente, percebe-se que é ainda mais difícil, no contexto das escolas brasileiras com característica de construção curricular na Língua Portuguesa, o entendimento, desenvolvimento e aceitação de programas bilíngues (aqui voltados para o ensino baseado na Língua de Sinais e na escrita da Língua Portuguesa) para crianças surdas, mas não se pode negar a importância desse desenvolvimento a partir dessa iniciativa e de outras, pois, segundo Gurgel *et al.* (2016, p. 75):

(...) a ampliação do repertório linguístico das crianças não proporcionou apenas novas formas de expressão, permitiu formas de pensamento mais elaboradas e complexas. Pela significação possibilitada somente pela linguagem, as crianças passaram a ser capazes de organizar, generalizar e abstrair.

A aceitação dessa língua em ambientes escolares, associada aos projetos bilíngues e salas de instrução Libras, ainda sofrem uma grande resistência da política inclusiva radical, com afirmações contrárias do que a proposta sugere (ALMEIDA, 2017; MORAIS, 2018). Essa resistência, baseada no PNEEI (2008), se apresenta com um discurso de que o que ocorre nessas salas é uma exclusão dos alunos surdos, por estarem em classes com particularidades linguísticas específicas que acabam concentrando somente sujeitos com determinada característica, mesmo que essas ainda sejam consideradas, pelo Decreto 5.626/05, salas regulares de ensino propostas para esse público e abertas igualmente para sujeitos ouvintes.

Segundo Martins e Lacerda (2016), as novas discursividades sobre a educação de surdos, nas lutas e manifestos por modelos bilíngues de instrução, reivindicados por esses

sujeitos, bem como pesquisas e avaliação dos projetos bilíngues, comprovam o contrário. A Libras, como componente essencial e primordial para sua aprendizagem, tem demonstrado progresso no processo de aprendizagem dos alunos (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). Tais saberes geram necessidades de (re)construções, tanto escolares como familiares, a fim de auxiliarem criações subjetivas e significativas para as crianças surdas.

Além das salas de instrução Libras, também observa-se outro cenário nessa proposta bilíngue: as salas em co-docência ou as antigas classes de integração, criadas antigamente por conta da inclusão de poucos alunos surdos em salas de aula regulares (KELMAN, 2005) e atualmente por interrupções dos projetos bilíngues desenvolvidos em algumas cidades, relacionando discursos da não aceitação das salas de instrução Libras, com massiva participação de surdos, alegando a exclusão física desses alunos.

Essas classes contam com alunos surdos e ouvintes em um mesmo local, uma professora regente para os discentes ouvintes e uma professora regente bilíngue para o(s) surdo(s). Assim, simultaneamente, enquanto a professora regente dá sua aula para os alunos ouvintes, dos conteúdos programáticos propostos pelo currículo, a professora bilíngue faz o mesmo movimento, mas com material adaptado para melhor desempenho da/das criança(s) surda(s). É importante salientar que esse novo cenário minimiza a quantidade de alunos surdos por sala, desfavorecendo a troca linguística entre pares surdos, além de dificultar os processos adequados de organização da sala e instrução em Libras, tanto pela limitação física como pela didática que se revelaram muito diferentes, principalmente, no processo de alfabetização. A proposta de co-docência, embora tenha se colocado como alternativa para a construção da política bilíngue, merece mais estudos, uma vez que tem se mostrado pouco atraente no que tange aos processos de aquisição de língua e conteúdo (KELMAN, 2005).

Para ilustrar essa questão das classes em co-docência, pode-se usar um recorte feito por Martins e Lacerda (2016), em uma pesquisa que revela pontos positivos e negativos dessa organização bilíngue, em sala de Educação Infantil, com surdos e ouvintes em dupla docência, na qual existia somente uma aluna surda, filha de pais surdos e com grande fluência na Língua de Sinais (Figura 1). Assim, as autoras desse artigo trouxeram a passagem que será retratada na íntegra, na tentativa de apresentar a importância dos pares surdos em sala de aula, evidenciando “(...) a urgência de mudanças para a composição da diferença surda no espaço

escolar” (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 163), com foco nas trocas linguísticas e desenvolvimento em equidade da criança surda em relação aos colegas ouvintes.

Figura 1: Recorte de cena escolar em sala de aula com proposta co-docente

Professora bilíngue (sinalizando): *Sim, mas veja na sala quantas crianças tem, você não quer brincar com elas?*

T. (aluna surda sinalizando): *Não dá! Essa brincadeira não dá. Elas não entendem. Se brincar na balança dá, no parque também, mas aqui na sala não dá. Elas mudam de ideia e eu explico, explico como devemos brincar, mas não dá certo. Melhor com você que sabe brincar desse jeito.*

Aluna ouvinte se aproxima da professora bilíngue e da T.

E. (aluna ouvinte fala oralmente): *Tia Vanessa, fala para a T. que queremos brincar com ela.*

Professora bilíngue (responde em português): *Vou sinalizar para ela.*

Faz a tradução para T.

T. (aluna surda sinaliza). *Do que vamos brincar?*

Professora bilíngue faz a tradução para E.

E. (aluna ouvinte fala oralmente): *De casinha. Pode ser?*

Professora bilíngue faz a tradução entre as crianças.

T. (aluna surda sinaliza). *Sim, pode sim.*

E. (aluna ouvinte fala oralmente): *Então ela a T. pode ser o nosso cachorro? Porque eu sou a mamãe e ela o papai e assim conseguimos brincar com ela junto?*

Professora bilíngue faz a tradução entre as crianças.

T. (aluna surda sinaliza): *sim.*

Iniciam a brincadeira, nesse momento paira um sentimento imenso de dor, constrangimento e tristeza ao vermos os limites do brincar pela barreira linguística, bem como a animalização atribuída a T.

Fonte: Martins e Lacerda (2016, p. 171)

A menina, que, neste caso, era filha de pais surdos e tinha grande fluência na Língua de Sinais, fica claramente isolada em relação a brincadeiras e aprendizados referentes à Educação Infantil, ou seja, a interação com os colegas ouvintes não ocorre devido à barreira linguística existente¹⁷, reforçando uma inclusão excludente e reiterando-se a importância da sala de instrução Libras. Além da criança estar sem os pares surdos na classe, salienta-se a falta de promoção de um ambiente escolar bilíngue, o que prejudica a relação da criança surda com os demais integrantes da escola, a disseminação e conhecimento da Língua de Sinais pelos demais.

¹⁷ É importante salientar que as salas de instrução Libras também não se fazem sozinhas. É necessário, além das salas de aula, proporcionar um ambiente bilíngue em que todos os funcionários da escola, tanto os professores como a gestão, monitores, merendeiras e alunos ouvintes estejam em contato com a Língua de Sinais para uma real troca linguística e enfrentamento das barreiras que existem derivadas dessa questão, assim como aconteceu no projeto bilíngue proposto na cidade de Campinas e ilustrado na obra “Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos” (Lacerda *et al.*, 2016).

Já nas salas de instrução Libras, em que a Língua de Sinais é a que permeia o percurso de aprendizado da criança, todos os alunos, por serem surdos e compartilharem de uma língua em comum, conseguem interagir entre si, brincar sem mediação de um professor ou intérprete, se reconhecem como comunidade, mesmo que ainda sejam muito novos para tal dimensão, compreendem que não são os únicos diferentes e existem mais como eles, que partilham de experiências visuais e linguísticas conjuntas, forjando-se em matrizes de experiências socioantropológicas que reiteram a importância da Libras para a constituição do sujeito surdo.

Faz-se necessária a reestruturação de uma sala de Educação Infantil com atividades voltadas a alunos surdos, como proposto pelo programa bilíngue desenvolvido em Campinas, por exemplo. Em uma reflexão, pode-se concluir que a metodologia dessa etapa de ensino da educação é voltada para ouvintes, “(...) permeada por musicalidade, cantigas, trava línguas, parlendas (...) e atividades que ressaltam o lúdico da linguagem oral como foco na ação pedagógica (...)” (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 170) e que precisam ser modificadas e reorganizadas com intuito de atender às especificidades de crianças surdas.

Nas classes em co-docência bilíngue, de uma maneira geral, apesar de existir a professora fluente em Língua de Sinais e por ser composta por uma maioria ouvinte, ainda manifestam-se as condutas orais e as crianças surdas se tornam incluídas em uma realidade, em propostas pedagógicas que não as cabem, colocando os alunos surdos em completa responsabilidade da professora bilíngue, que precisa adaptar determinados conteúdos para melhor instrução e entendimento das crianças em Libras, deixando a desejar um planejamento conjunto de atividades e práticas voltadas a todos presentes em sala de aula.

Seguindo ainda o pensamento das pesquisadoras, é de extrema importância que na Educação Infantil, além do papel da escola na constituição do sujeito surdo por meio de um dispositivo linguístico favorável para sua aprendizagem, também haja o papel ativo de pais e responsáveis neste processo subjetivo. Nos casos em que as crianças surdas têm o contato com a Língua de Sinais somente em outros lugares que não em seus lares, por fazerem parte de famílias ouvintes, a apropriação da Libras não fica tão em evidência, por conta das representações sociais ainda se fazerem presentes em perspectivas clínicas, “(...) as quais os significam como deficientes e desconhecem a língua de sinais como meio de interação social” (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 174).

Vê-se, assim, uma construção dessa etapa de ensino, por quais campos de saberes perpassou durante sua historicidade e o quanto ainda existem pontos e contrapontos em relação à Educação Infantil. Quando relacionada com o dispositivo de língua, da Libras, neste caso, as questões tencionadas, contra e a favor, no que diz respeito às propostas da educação de surdos de uma maneira geral, se intensificam, havendo diversas maneiras de instrução para esses sujeitos, que serão escolhidos pelos valores que os familiares atribuem para a necessidade de uma proposta bilíngue ou não, dependendo das experiências que têm com a surdez e olhar que fazem dela.

Dessa forma, a partir de toda essa construção discursiva realizada, nota-se a instituição familiar, a infância como potência e invenção social e cultural e a escola, especificamente a Educação Infantil, com base em um dispositivo linguístico, espaço de constituição da criança na relação íntima e necessária com a família. Far-se-á a discussão e análise dos dados coletados nesta pesquisa, retomando todo esse aparato teórico e podendo constatar e enxergar quais práticas discursivas estão sendo escolhidas pelos participantes entrevistados, em relação a seus filhos surdos, por quais relações genealógicas essas crianças e essas instituições familiares vêm se constituindo e quais matrizes de experiência estão em evidência nas constituições de subjetividades. Trata-se de dados que irão compor a cadeia teórica de argumentação.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao adentrar nos processos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa, é importante entender a perspectiva genealógica de Foucault (1979), a qual serviu como procedimento, percurso e base para as análises dos dados no processo da investigação; proposta que leva em consideração as ações e efeitos do poder, efeito de relações sociais as quais potencializam e produzem realidades.

Neste capítulo, serão apresentados os objetivos do trabalho realizado, minha experiência enquanto pesquisadora de ir a campo investigar algo que tanto me afligia, os percursos metodológicos do estudo, o delineamento da pesquisa, participantes e local.

3.1 Objetivo Geral

Analisar os discursos trazidos por pais de alunos surdos inseridos na Educação Infantil, a partir de marcas de suas perspectivas e experiências sobre a surdez, apontando as relações de saber/poder na construção de verdades sobre a aprendizagem dessa etapa de ensino de surdos, bem como a importância ou não do uso de uma língua gesto-visual.

3.1.1 Objetivos Específicos

- Reconhecer aspectos que levam a representações clínicas e socioantropológicas sobre a surdez e as práticas escolares: as relações de saber e poder nesses campos;
- Analisar, por meio dos discursos de pais, os percursos que levaram à escolha de um modelo de instrução escolar para filhos surdos, ressaltando se consideram a presença da língua de sinais nesse espaço.

3.2 Caminhos Metodológicos para análise dos dados coletados

A pesquisa proposta trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa do tipo descritiva. O estudo de caso refere-se a um ou poucos casos que são estudados detalhadamente, podendo estar dentro da esfera biológica ou social, atrelado ao estudo profundo de um ou poucos objetos que permitam seu amplo detalhamento. Hoje, o estudo de

caso é indicado como meio mais adequado de fenômenos contemporâneos (GIL, 2002) e pode ter diferentes propósitos, como, no caso desta pesquisa, “(...) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos (...)” e “(...) preservar o caráter unitário do objeto estudado” (GIL, 2002, p. 54).

(...) os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2002, p. 55).

Nesta dissertação, tem-se como caso as famílias de alunos surdos matriculados em escolas de Educação Infantil da rede pública de três municípios do interior do estado de São Paulo. Não se tem a pretensão de generalizar os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas, mas sim de entender as singularidades advindas desses casos, sendo eles únicos e determinantes para os resultados dessa pesquisa.

Tratando-se também de uma pesquisa qualitativa, pode-se dizer que o processo de investigação levará em conta o levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, analisados à luz de um referencial teórico, a saber a perspectiva discursiva das filosofias da diferença, especificamente em Michel Foucault. Tal ação descreve um determinado tema, que, neste caso, se refere aos discursos e saberes de pais de alunos surdos matriculados na Educação Infantil, os saberes que circulam em seu enunciado e as relações de poder emergentes na sociedade atual. Define-se a pesquisa como sendo qualitativa, visto que, segundo Godoy (1995, p. 58):

(...) a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico de análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesse amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada (...).

A partir dos estudos de Ciríaco e Roman (2016), é na pesquisa qualitativa que se tem como objetivo compreender os sujeitos estudados, o que experienciam e como interpretam suas vivências; dessa forma, “(...) os dados coletados são utilizados como fonte direta de informações sobre a situação e/ou fenômeno estudado, onde as estratégias se traduzem nas

atividades de interações que ocorrem durante o processo de investigação” (CIRÍACO; ROMAN, 2016, p. 150).

Por fim, se tratando de uma pesquisa com classificação descritiva, com base nos objetivos apresentados, segundo Gil (2002), o objetivo principal dessa abordagem é a descrição de características de determinada população, tratando-se, neste estudo, dos pais e/ou responsáveis entrevistados. Ainda segundo o autor, é de extrema importância o uso de formulários para estudar as características dos indivíduos, como nível de escolaridade, idade, sexo, entre outras questões que fazem parte desse método. É necessário salientar que, além disso, as pesquisas do tipo descritivas têm como propósito “(...) levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2002, p. 42), enquadrando-se em analisar o que os responsáveis pensam pela escolha da educação infantil de seus filhos surdos.

Assim, para desenvolvimento da revisão de literatura, primeiramente, pensou-se no problema o qual era desejo abordar e aprofundar o conhecimento: Quais fatores interferem na escolha dos pais para um modelo de educação escolar para seus filhos surdos? Para auxiliar a responder essa pergunta, foram selecionadas quatro palavras-chaves, sendo essas: educação bilíngue, educação infantil, surdez e família. A partir desse momento, foram desenvolvidas buscas em bancos de dados, como repositórios *on line* de dissertações e teses da CAPES (bando de teses); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; Porta de periódicos da CAPES; a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO); e Diretórios de grupos de Pesquisa da CAPES.

A etapa de educação básica escolhida pela pesquisadora também é de grande importância, devido ao fato de que a educação infantil é a fase em que, segundo Lacerda *et al.* (2016), a criança vivencia um momento de seu desenvolvimento, sendo a base para a formação de suas subjetividades, construídas por meio da relação que estabelece com os outros (pares coetâneos e adultos) e pela vivência de diversos fatores do ambiente escolar, juntamente com acontecimentos que experienciam fora da escola, por meio da linguagem.

A partir dos levantamentos desenvolvidos em relação à questão da Educação Infantil de crianças surdas, considera-se que as pesquisas ainda são escassas. Pelos bancos de dados pesquisados, são poucos os resultados encontrados quando se agrupam as palavras-chaves surdez e educação infantil, ainda mais sobre a matrícula das crianças surdas nessa etapa de aprendizagem. Assim, segundo Martins, Albres e Sousa (2015, p. 2):

(...) um dos possíveis pontos desse baixo índice de matrículas de surdos na Educação Infantil, a falta de aproximação entre educação e saúde, na consolidação de uma política pública, dentro de uma perspectiva cultural surda. Faz-se necessário deslocar-se da visão patológica da surdez, ainda muito enraizada na área da saúde e propiciar a questão do desenvolvimento linguístico pela Libras, como fundamental para a criança surda, numa vertente sociocultural.

Para contato com os participantes, esta pesquisa teve, primeiramente, sua orientação pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/2012) e foi submetida para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)¹⁸. Além disso, todos os participantes deram consentimento para a realização da pesquisa, com assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O processo empírico sendo qualitativo, segundo Ciríaco e Roman (2016, p. 150), se revela como um “(...) tipo de abordagem metodológica” que “envolve dados que podem ser obtidos por meio de entrevistas, questionários, notas de campo, fotografias, vídeos, memorandos, entre outros”. Dessa forma, para esta investigação, foram utilizados dois instrumentos de coleta: 1) Formulário de caracterização dos participantes e 2) Roteiro de entrevistas semiestruturadas. Para essa etapa, pouco foi preciso em relação aos materiais: apenas relógio, computador, lápis, gravador de áudio e papel para anotações importantes.

O formulário de caracterização dos participantes visou coletar informações relacionadas a dados pessoais, como: idade, nome completo, grau de parentesco com a criança, formação escolar, atuação profissional, renda familiar e se os pais ou responsáveis legais são surdos ou ouvintes.

Já a entrevista semiestruturada teve como objetivo identificar os motivos pelos quais os pais das crianças surdas matriculadas na Educação Infantil com propostas bilíngues optaram por determinado tipo de ensino, com roteiro totalizando 15 questões básicas para atingir o que foi proposto. A escolha por esse tipo de entrevista se deve ao fato de não seguir perguntas engessadas, podendo ser adaptada a partir do rumo das respostas dos participantes e trazendo uma flexibilidade para aprofundar ou confirmar determinadas questões. Segundo Manzini (1990/1991), esse tipo de instrumento pode condicionar a conversa de forma mais livre, sem estarem vinculadas a uma padronização de alternativas.

¹⁸ Número de CAAE 80453917.2.0000.5504.

Triviños (1987, p. 146) afirma, sobre esse tipo de instrumento de coleta, que “(...) questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa (...) oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem a resposta do informante”.

Aliar os dois instrumentos de coleta de dados forneceu ao estudo maior confiabilidade, permitindo uma análise mais detalhada dos dados obtidos. Essa é a característica da pesquisa com o cotidiano: a diversidade e relação entre os instrumentos utilizados durante a coleta de dados que permitem ao pesquisador “mergulhar” no contexto estudado, trazendo maior propriedade para o momento da análise (ALMEIDA, 2017, p. 67).

As entrevistas duraram cerca de 40 a 50 minutos e foi uma das partes mais empolgantes de todo o processo construtivo desta dissertação. Pela primeira vez, após quase um ano de construção do projeto, pude estar em contato com pessoas que vivenciam aquela realidade dia após dia e que, até então, eram apenas histórias contadas por outras pessoas e ouvidas por mim ou mesmo somente a solidão de teorias relacionadas à surdez. A partir das coletas de dados, eu poderia enxergar o sentido de toda a literatura estudada, refletir sobre os conceitos que havia aprendido, podendo relacionar com meu objeto de estudo.

Como este trabalho se trata de um estudo de caso, foi possível essa utilização de entrevistas, documentos, depoimentos pessoais e observação espontânea por parte da pesquisadora (GIL, 2002), englobando quesitos para uma análise genealógica, com base na perspectiva filosófica usada.

A genealogia já apresentada brevemente no capítulo I desta dissertação, sendo “(...) uma forma histórica que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto (...)” (FOUCAULT, 1979, p. 7), é presente nas relações entre saber/poder e as verdades em que são constituídas. Segundo Foucault (1979), devido às diversas coerções sociais, se produzem os efeitos regulamentadores do poder e ativam-se determinados saberes.

Cada sociedade tem seus regimes de verdade e por meio deles emergem-se sujeitos históricos e sociais; as famílias de surdos não desejam a oralidade ou a instrução em Língua de Sinais sem uma construção coletiva que direcione e fundamente suas produções e suas formas de condução. As falas dos pais poderão refletir verdades que ainda fundamentam o campo da surdez e constroem um desejo de corpo e filho surdo. Os tipos de discursos que

fluem pela população refletem saberes significativos e, se são efeitos de verdades, podem ser deslocados e até modificados, se as matrizes de experiências forem refeitas.

Com as entrevistas, foram analisados quais campos de saberes ou, ainda, por quais matrizes de experiência perpassaram esses pais e responsáveis para a construção de verdades e seguimentos de normas, como, por exemplo, a idealização do ouvinte como um modelo a ser investido. Pela lente foucaultiana, traçaram-se aspectos que levaram esses pais a optar pelo uso (ou não) da Língua de Sinais ou práticas de oralização para seus filhos, a escolha do tipo de proposta de educação infantil, da aquisição de linguagem, do conhecimento da língua de sinais e como as instituições escolares que tem a prática bilíngue, através dos discursos dos pais, sejam em salas com co-docência ou salas de instrução Libras, desenvolvem seu ensino e o que acarreta no desenvolvimento de crianças surdas.

Sob essa perspectiva genealógica, questiona-se “(...) como é possível que se tenha certos momentos e em certas ordens de saber, estas mudanças bruscas, estas precipitações de evolução (...)?” (FOUCAULT, 1979, p. 5), observando as formas de saberes dos sujeitos entrevistados, o que os levaram a escolher determinados tipos de educação, o desejo pela normalização de seus filhos com o uso de aparelhos auditivos e implantes cocleares.

Portanto, em uma perspectiva teórica, todos os envolvidos no processo são importantes como fontes de discursos dos acontecimentos que se quer conhecer: leis, decretos, cotidiano, pessoas. Tudo importa e nada tem maior peso. Uma fala reflete verdades, como um documento legal (...) (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 167).

Assim, foram escolhidos dois eixos norteadores de análise que serão descritos e aprofundados no capítulo a seguir: 1) a experiência familiar com a surdez e a infância surda em perspectivas múltiplas: da patologia aos aspectos culturais e 2) a instituição escolar como espaço de reorganização de um novo discurso social da surdez e da Libras. Isso se deu, já que foram dois pontos que receberam mais destaque ao longo das entrevistas, e, por isso, a direção teórica em relação às matrizes de experiências apontadas no capítulo teórico, conceito que será base para as análises. Vale ressaltar que as experiências que perpassam os sujeitos não se fazem sem a ativação de saberes consolidados em práticas discursivas.

3.3 Participantes

Para esta pesquisa, foram entrevistados cinco participantes, sendo esses familiares (pais/responsáveis) de crianças surdas, obrigatoriamente, matriculadas em escolas de educação infantil da rede pública de ensino, variando entre o período de 2012-2017. Todos os filhos surdos estavam matriculados em escolas com propostas bilíngues. A pesquisadora chegou a esses sujeitos por meio de informações de professores do Ensino Superior, alunos do próprio programa de pós-graduação, centros de reabilitação de surdez e dos próprios participantes que conheciam outros sujeitos, com os critérios estabelecidos, e nos informou os contatos.

Tabela 1: Dados dos pais/responsáveis participantes da pesquisa

| Participantes | Idade | Grau de parentesco | Formação Escolar | Formação Profissional | Renda Familiar | Local de contato com a Libras¹⁹ | Conhecimento da Libras²⁰ |
|----------------------------------|--------------|---------------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------|---|---|
| P1²¹ - Ouvinte | 31 anos | Mãe | Ensino Médio incompleto | Intérprete de Libras | R\$ 6.000,00 | Surdos/Ambiente religioso | Fluente |
| P2 - Ouvinte | 34 anos | Mãe | Ensino Médio incompleto | Dona de casa | R\$ 965,00 | Escola de sua filha | Em processo de aprendizagem (Inicial) |
| P3 - Ouvinte | 34 anos | Pai | Ensino Superior incompleto | Promotor de Vendas | R\$ 1.100,00 | CEPRE ²² | Em processo de aprendizagem (Inicial) |
| P4 - Ouvinte | 43 anos | Mãe | Ensino Superior completo | Jornalista | R\$ 4.000,00 | Cursos <i>online</i> / CEPRE | Em processo de aprendizagem (Intermediário) |
| P5 - Ouvinte | 45 anos | Mãe | Ensino Médio incompleto | Cozinheira | R\$ 1.600,00 | Escola de seu filho | Em processo de aprendizagem (Inicial) |

Fonte: Autoria própria (2019)

¹⁹ Todos os participantes estavam fazendo cursos de Libras que as próprias escolas ou instituições que frequentavam ofereciam, tanto para eles como para seus filhos.

²⁰ A partir das entrevistas concedidas pelos pais e responsáveis e os relatos do quanto cada um sabia da língua, a pesquisadora estabeleceu três formas de conhecimento da Língua de Sinais para sintetizar na tabela acima: 1) avançado, para quem já tinha completo domínio da Língua de Sinais, sendo a P1 intérprete de Libras, tendo contato com a língua há quinze anos e convivendo, segundo seu relato, mais com surdos do que com ouvintes 2) intermediário, para quem já conseguia formar frases e estabelecer pequenos diálogos com seus filhos e 3) iniciante, para quem tinha o conhecimento apenas de alguns sinais básicos, como bom dia, boa noite, membros da família, cores, dias da semana, entre outros.

²¹ Nomes ocultos para preservar a identidade pessoal de cada participante, conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa.

²² Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação – UNICAMP.

Tabela 2: Dados dos filhos(as) dos participantes da pesquisa

| Filhos | Idade | Causa da surdez | Local de contato com a Libras | Conhecimento da Libras | Implante Coclear | Aparelho Auditivo | Sexo |
|---------------|-----------------|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------|
| P1 | 1 ano e 5 meses | Hereditariedade (pai surdo) | Sala de instrução Libras | Em processo de aprendizagem | Não ²³ | Não | M |
| P2 | 5 anos | Pressão alta na gestação | Sala de instrução Libras | Em processo de aprendizagem | Não | Não (Em espera pelo SUS) | F |
| P3 | 5 anos | Não identificado | Sala em co-docência | Em processo de aprendizagem | Não | Sim (Em ambas as orelhas) | M |
| P4 | 5 anos | Não identificado ²⁴ | Sala em co-docência | Em processo de aprendizagem | Sim (Em ambas as orelhas) | Não | M |
| P5 | 4 anos | Problemas na gestação | Sala em co-docência | Em processo de aprendizagem | Sim (Em uma orelha) | Sim (Em uma orelha) | M |

Fonte: Autoria própria (2019)

²³ A participante 1 ainda estava na dúvida quanto à cirurgia de implante coclear de seu filho.

²⁴ A participante 4 informou que os documentos que vieram juntamente à adoção de seu filho não especificavam o que levou a sua surdez congênita.

É importante salientar que, em todas essas famílias, apenas a P1 tem o marido surdo, o restante dos entrevistados e seus familiares são todos ouvintes. O filho da P1, como ainda tem apenas um ano, faz somente os sinais de “mamãe” e “papai”, mas a participante descreveu que ele já entende muito bem os comandos em Língua de Sinais. A filha da P2 também está no início de seu processo de aquisição de linguagem, mas, segundo sua mãe, já faz diversos sinais e até ensina alguns para ela. Os filhos, tanto do P3 como do P4, já possuem uma boa aquisição de linguagem e, segundo relatos de seus pais, preferem utilizar a Língua de Sinais a oralizar. Por fim, o filho do P5 também já entende e tem uma boa desenvoltura na Libras. Todas as crianças, segundo seus responsáveis, fazem sinais errados, assim como uma criança ouvinte que está aprendendo a falar, a única diferença (tirando o filho do P1 que já tem contato com a língua desde seu nascimento, por ter seu pai surdo e sua mãe fluente em Libras) é aquisição tardia de linguagem.

3.3.1 Critérios de inclusão dos participantes

Para a participação no presente projeto de pesquisa, foi necessário que os participantes atendessem os seguintes critérios:

- Sejam pais e/ou responsáveis legais pelos alunos surdos matriculados na etapa de ensino da Educação Infantil, em escolas da prefeitura dos municípios escolhidos;
- Ser maior de idade; e
- Participar da pesquisa de livre e espontânea vontade.

3.3.2 Critérios de exclusão dos participantes

- Não serem pais ou responsáveis legais pelos alunos surdos matriculados na etapa de ensino da Educação Infantil, em escolas da prefeitura dos municípios de São Carlos e Araraquara; e
- Ser menor de idade.

3.4 Local

As entrevistas foram desenvolvidas em três municípios no interior do estado de São Paulo, com escolha dos próprios participantes do lugar que mais os deixariam confortáveis para realização da atividade. Assim, a coleta de dados foi desenvolvida nas residências de P1, P2 e P5 e em locais públicos com P3 e P4.

CAPÍTULO 4 – DO LUTO À LUTA²⁵: ANÁLISE DE PRÁTICAS DISCURSIVAS DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS SURDAS

(..) a formação subjetiva desse filho surdo depende de uma série de fatores que irão ao longo da vida se configurando, desde o ambiente social, a escolha da comunicação pela família, a educação, a sua opção pessoal de comunicação, entre outros (GUARINELLO et al., 2013, p. 155).

Com as contribuições teóricas trazidas, bem como a ativação dos conceitos descritos nos capítulos anteriores, traz-se, neste momento, esta articulação para as análises que serão tecidas, a partir dos dados coletados empiricamente. Portanto, este capítulo objetiva mostrar as discursividades de pais e responsáveis por crianças surdas matriculadas na Educação Infantil. Para isso, foram desenvolvidos alguns quadros com excertos dessas entrevistas que contemplem os dois eixos escolhidos para análise, mediante as considerações mais relevantes encontradas nas produções discursivas, sendo essas: 1) a experiência familiar com a surdez e a infância surda em perspectivas múltiplas: da patologia aos aspectos culturais e 2) a instituição escolar como espaço de reorganização de um novo discurso social da surdez e da Libras.

Entende-se, neste trabalho, que o ser humano se torna sujeito por meio do contato e da introjeção de diversos discursos sociais. Segundo Foucault (1992), o sujeito não é livre e autônomo de um ato que traz à tona certo enunciado discursivo; essa falsa liberdade se deve ao fato de o mesmo ser efeito de um contexto histórico e produto desse espaço social, ou seja, os sujeitos estão sempre entrelaçados a discursos e/ou práticas discursivas derivados de suas experiências vividas em diversos ambientes ao decorrer de suas vidas. Sendo assim, o sujeito não é o dono de uma intenção comunicativa, por si só, “(...) como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar” (VEIGA-NETO, 2016, p. 91), já que ele é efeito desses discursos e práticas, se produzindo no entrelaçamento entre poder-saber.

²⁵ O título teve inspiração no filme/documentário de Evaldo Mocarzel (2005), sendo produzido a partir das entrevistas realizadas com pais de crianças com síndrome de Down, a saber sobre suas reações na descoberta da síndrome após o nascimento. O documentário tem muita afinidade com o tipo de pesquisa desenvolvida neste mestrado, no que tange à produção enunciativa de pais de filhos surdos que foram entrevistados para a construção dos dados aqui analisados.

Veiga-Neto (2016, p. 59) afirma que, em uma análise geneológica, os discursos são “lidos e analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder”. Segundo Koerner (2016, p. 2), “a ordem do discurso refere-se, então, aos poderes sociais que o constituem, ao poder social nele incorporado e ao controle dos seus efeitos de poder”. Portanto, o sujeito é subjetivado das práticas discursivas sociais e das condicionantes históricas que o tornam produto. É inegável também apresentar o avanço que Foucault (2010) coloca sobre as possibilidades de resistência e refacção de si mesmo, a partir da reflexão e crítica ativa dos pilares que fazem o ser humano ser o que é.

Assim, vê-se que o discurso, nessa perspectiva foucaultiana, vai muito além de palavras e construções de signos; é, na verdade, prática discursiva, já trazida no capítulo 1 desta dissertação, que se refere ao movimento social e aos sentidos que ganha para qualificar as coisas, que os faz ir além das palavras, para as ações e comportamentos (FOUCAULT, 1987). Para Veiga Neto (2016, p. 93), as práticas discursivas “(...) não são um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados” que circulam e se materializam nas mais variadas instituições por meio das ações em que as engrenagens se proliferam, moldando as maneiras em que os sujeitos percebem o mundo, de como o entendem e dialogam sobre ele (VEIGA-NETO, 2016).

Dessa forma, entendendo as práticas discursivas como efeitos das diversas ações de uma maquinaria social é que foram analisadas essas discursividades enunciadas e anunciadas pelos pais que participaram desta pesquisa e que aceitaram relatar sobre suas experiências com seus filhos surdos e, conseqüentemente, com o saber sobre a surdez que circula socialmente e produz desejos, intenções, medos, angústias, entre tantos outros sentimentos.

O primeiro eixo de análise, “a experiência familiar com a surdez e a infância surda em perspectivas múltiplas - da patologia aos aspectos culturais”, foi escolhido porque na transcrição e análise dos dados notou-se uma repetição em mais de um participante sobre os impactos na descoberta da surdez e as ressignificações que travaram na busca de uma organização sobre o que a surdez causa em seus filhos, tanto nas relações familiares quanto fora dela.

Só que, assim, eu queria usar todos os recursos possíveis que tecnologia, que a medicina me dá, pro meu filho. Então se hoje é possível você ouvir alguns sons é por conta do implante. Não sei se ele vai ouvir perfeitamente, mas a mãe fez tudo que podia. Se ele quiser tirar o implante, tira (...), mas eu sinto uma rejeição por conta, um preconceito por conta dos surdos (Entrevista, P1, 18 set. 2017).

A partir desse discurso, vê-se bem a passagem do discurso clínico para o socioantropológico e as matrizes de experiência constroem verdades e comportamentos na produção dos sujeitos. O que fica claro na citação acima são essas duas experiências presentes: uma mãe que quer que seu filho ouça e seja oralizado, mas que também quer que o filho faça parte da comunidade surda e sofre por um possível preconceito, a partir dos comportamentos forjados em cada uma dessas matrizes existentes.

Além disso, trazer a questão do olhar dessa família para o filho surdo e todas as discursividades enunciadas vão ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Esse eixo concretiza todo o movimento que os familiares têm, desde a descoberta do diagnóstico, a preocupação com as possíveis barreiras linguísticas encontradas, salientando a força da família em tentar proporcionar um futuro melhor, até a descoberta da Libras no seio escolar.

Assim, neste primeiro eixo, há cinco excertos, sendo: 1) “O que o “tudo” representa na sociedade?”, buscando entender o que a palavra “tudo” acarreta nos discursos dos pais para as possibilidades existentes na sociedade em relação à surdez de seus filhos; 2) “O olhar da família por uma matriz de experiência clínica”, compreendendo, por uma visão médica, o que os pais refletem sobre as alternativas conhecidas, como o aparelho auditivo, implante coclear e oralização; 3) “A descoberta do diagnóstico da surdez”, mostrando a fase de luto e tensão gerada da quebra de expectativas do filho esperado dentro das normas impostas pela sociedade; 4) “Do luto à luta, literalmente”, mostrando a vontade dos pais de oferecer e procurar o melhor para seus filhos com as instruções apresentadas; 5) “As barreiras da sociedade”, apresentando as angústias dos pais em relação às barreiras linguísticas existentes que podem prejudicar diversos aspectos das vidas de seus filhos surdos e 6) “Intercâmbio entre matrizes de experiências”, mostrando que o olhar para uma constituição do sujeito a partir de uma matriz de experiência clínica é presente, mas as discursividades começam a perpassar por um viés socioantropológico da surdez, com a presença da Libras por parte dos pais e das crianças.

Já o segundo eixo, “A instituição escolar como espaço de reorganização de um novo discurso social da surdez e da Libras”, foi trazido, pois, com todos os participantes entrevistados, a presença da escola com proposta bilíngue mudou radicalmente a relação de interação entre eles, uma vez que a Libras passa a fazer parte de seu cotidiano, bem como aspectos culturais que puderam ser trabalhados com os professores que atuam como agentes disparadores deste novo lugar para a Língua de Sinais nas relações domésticas. Nesse momento, nota-se a instituição escolar como um lugar outro, de reorganização não somente das questões escolares das crianças. O ambiente escolar e os novos campos de saberes por ele produzidos levam a questão da Libras para dentro dos lares dessas famílias, mobilizando esses responsáveis por uma nova refacção dos sujeitos surdos e da perspectiva da surdez que compõem essa instituição.

Assim, fazendo o mesmo movimento que o parágrafo anterior, esse eixo foi dividido em alguns excertos, tais quais: 7) “O olhar dos responsáveis em relação à importância da Língua de Sinais e à matriz de experiência socioantropológica”, relevando a conscientização da Libras para o desenvolvimento pleno de seus filhos surdos; 8) “O ponto de partida de toda a (des)construção”, mostrando a resistência e influência da instituição escolar por um viés socioantropológico da surdez, salientando a necessidade de uma educação outra para esse público, indo além dos muros da escola, construindo verdades em seu seio que acabam sendo dissipadas para as famílias em um trabalho - no caso desta dissertação, conjunto; e 9) “Educação Infantil Bilíngue e o desenvolvimento da criança surda”, que reitera a importância dessa instrução em língua de sinais para a constituição dos infantes surdos precocemente com discursos marcados pelos familiares das progressões de seus filhos.

Dessa forma, traçou-se uma linha de acontecimentos, desde as verdades enraizadas na sociedade, forjadas em um discurso médico, na quebra do filho idealizado com a descoberta do diagnóstico, e as possibilidades apresentadas para esses pais diante de tal situação, além da procura por todos os recursos possíveis que possam auxiliar seus filhos para uma vida melhor e mais confortável, desde o uso de implantes cocleares, aparelhos auditivos e sessões de oralização até a procura de escolas bilíngues que possam possibilitar uma ressignificação do sujeito surdo perante a sociedade, tendo no ambiente escolar um espaço outro de reestruturação familiar por uma perspectiva cultural/socioantropológica.

Como o instrumento de coleta partiu de uma entrevista semiestruturada, as questões feitas para as respostas a seguir variaram, afinal, esse tipo de instrumento abre caminhos para diversos questionamentos ao longo do encontro com os participantes, deixando os discursos mais livres e espontâneos (DUARTE, 2004).

4.1 A experiência familiar com a surdez e a infância surda em perspectivas múltiplas: da patologia aos aspectos culturais

Para disparo de discussões, o excerto abaixo foi problematizado e suas significações esmiuçadas, dado a palavra “tudo” sob o olhar dos pais de crianças surdas.

Excerto 1: O que o “tudo” representa na sociedade?

P1 - *Só que assim, eu queria usar todos os recursos possíveis que tecnologia, que a medicina me dá, pro meu filho. Pra quando ele crescer eu falar assim: olha filho, a mamãe fez tudo. Então se hoje é possível você ouvir alguns sons é por conta do implante. Não sei se ele vai ouvir perfeitamente, mas, a mãe fez tudo que podia. Se ele quiser tirar o implante, tira, mas eu fiz tudo. Mas eu sinto uma rejeição por conta, um preconceito por conta dos surdos. TODOS. Você é louca? Não, não vai fazer, coitado, deixa ele crescer e escolher. Só que os médios falam que quanto menor melhor. Então assim, é difícil.*

P2 – Pesquisadora: *Então, você está conhecendo a Língua de Sinais, está tentando aprender...*

P2: *Estou aprendendo, mas é muito difícil! Mas é muito legal [...] E eu quero aprender que é legal demais, eu gostei!*

Pesquisadora: *E aparelho auditivo, implante...*

P2: *Então isso aí eles já estão vendo tudo lá em R*, que através do BERA que eles vão me fornecer tudo eles falaram, aparelho tudo certinho.*

Pesquisadora: *Você quer por então?*

P2: *Quero, quero. Tudo que tiver [...]*

O que seria, afinal, o “tudo” que esses responsáveis desejam para seus filhos surdos? O uso de aparelhos auditivos? Implantes cocleares? Oralização? Uso da Língua Brasileira de Sinais? Educação Inclusiva? Educação Bilíngue? Salas de instrução Libras? Salas em co-codência? Há um intercâmbio entre essas duas matrizes de experiências possíveis que constituem essas crianças surdas filhas de pais ouvintes? Será que as práticas discursivas baseadas na surdez como patologia prevalecem? Ou será que a aceitação de uma matriz de experiência que constitui os sujeitos, a partir de uma perspectiva socioantropológica, tem predominado? Nada muito diferente do que se propôs na metodologia chamada por comunicação total, em que se colocavam diferentes métodos visando o crescimento do surdo na língua oral, tendo a Língua de Sinais como apoio instrumental para o desenvolvimento da oralidade. No entanto, nesta perspectiva, o “tudo”, como várias formas de interação e “avanço” para a comunicação, foi algo bem presente.

Para fazer essa reflexão, pode-se voltar no tempo, no período histórico da educação de surdos. A comunicação total vem derivada de um discurso clínico que privilegiava apenas o oralismo. As marcas clínicas na educação se tornaram questão de grande relevância para o futuro desses jovens e crianças, pois aqueles que passam pelo processo de tentativa de aprendizado oral, muitas vezes frustrados, na maioria dos casos não recebem incentivo de aprendizado da Língua de Sinais e chegam às escolas com uma grande defasagem em relação à aquisição de linguagem e conhecimento de mundo (CONCEIÇÃO, 2017).

Assim, a comunicação oral veio como tentativa de preencher essa lacuna criada no desenvolvimento escolar das crianças surdas, aceitando de “tudo” um pouco. Para melhorar a comunicação entre alunos e professores, os gestos eram aceitos, mas sempre visando o objetivo final de ensino: a oralização. Vale ressaltar que a comunicação total, mesmo não sendo o ideal, conseguiu favorecer, ou trazer para a prática escolar, de certa maneira, o uso da Língua de Sinais, ainda que de modo instrumental. Essa abordagem conta com apoio de todas as técnicas para o desenvolvimento e aquisição de língua por parte dos surdos. Era permitido o uso da linguagem oral, de gestos, mímicas, desenhos, ou seja, uma mescla de procedimentos que visavam, no fim das contas, levar o sujeito surdo ao conhecimento de mundo, mas pelo desenvolvimento da língua oral (CONCEIÇÃO, 2017).

Souza (2018) afirma que, por vezes, as famílias de crianças surdas oralizam e fazem o uso da Libras, com a ilusão de que a criança entendeu “tudo” que lhe foi comunicado. O que

acontece é que, diversas vezes, o surdo não entende ou compreende somente partes da comunicação. Lichtig, Couto e Cárnio (2000, p. 48) afirmam que:

De um modo geral a mãe ouvinte brasileira usa a língua portuguesa oral, mesmo que esteja aprendendo a língua de sinais. Em nossa experiência, observamos também que, quando a criança surda não tem domínio da língua oral, muitas vezes as mães sinalizam e falam ao mesmo tempo, utilizando a comunicação total. Este fato é preocupante, pois, deste modo, a criança surda acaba recebendo somente fragmentos da língua oral e da língua de sinais, o que é extremamente prejudicial para o desenvolvimento da linguagem do surdo.

As formas secundárias de uso da linguagem ainda subsidiavam a aprendizagem da oralidade, portanto, mesmo que os gestos fossem permitidos, sua centralidade ainda estava focada na fala dos educandos. A escola, sendo uma grande instituição governamentalizadora, quebra barreiras, indo para além de seu espaço físico, disseminando práticas pedagógicas, ou melhor, práticas discursivas, estando sempre em contato com a família, influenciando e revelando um desejo dos pais que reflete uma não aceitação da Língua de Sinais na sociedade, gerando a necessidade do “tudo” como fonte de desenvolvimento afetivo, pessoal, cognitivo, profissional, cultural e social.

A família do surdo, quando ouvinte, vive em um ambiente, acostumada a uma comunicação oral com uma perspectiva de vida diferente. Com isso, passa a estabelecer, em sua convivência com este membro diferente, uma comunicação através de gestos. Estes, na maioria das vezes, fazem parte do contexto familiar e, assim, a criança surda se desenvolve em um ambiente que resume seu contato com o mundo em poucos gestos (SOUZA, 2018, p. 109).

Souza (2018) ainda salienta que a comunicação é crucial por parte de toda a família, pois estabelecer um diálogo com seus partícipes e, principalmente, com o filho almejado é de interesse primordial dos pais. Sua falta pode produzir apreensão e desencontros de informações e relações que, agora, pelo novo integrante surdo, devem ser por um canal diferente do auditivo, o visual.

Rodriguero e Yaegashi (2013) garantem que todo indivíduo nasce em uma família com determinadas características pertencentes a uma cultura. Nessa instituição familiar, o sujeito ocupa uma posição determinada - um filho surdo. Assim, a família, dependendo das informações que obtiveram ao longo da descoberta da surdez de seus filhos, além da bagagem cultural que trazem consigo, obtêm compreensões diferentes dos fatos, o que os levam a

procurarem a busca de um pouco de “tudo” que satisfaça, primeiramente, a comunicação no seio familiar e, posteriormente, o social.

A autora afirma a importância da comunicação nas relações de poder existentes na sociedade, salientando que o dispositivo da linguagem, um dos mais poderosos meios de controle sobre os corpos.

A linguagem é tecida através de significados culturais estabelecidos nas relações de poder entre os indivíduos. Para as pessoas surdas, existe sempre um movimento de tensão na sua comunicação com ouvintes, que, na maioria, é atrelada a uma cultura rígida sob a perspectiva daquele que ouve (...) (SOUZA, 2018, p. 111).

Assim, a busca da família por diversas alternativas que possam, de alguma forma, melhorar a comunicação culminou nas discursividades dos participantes desta pesquisa, desde o uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares e sessões de fonoaudiologia, até mesmo o uso de, primeiramente, gestos e, posteriormente, a busca pela Libras, língua encontrada nas instituições escolares que colocam a surdez em um outro lugar, como uma diferença linguística.

Não existem curas rápidas e nem soluções fáceis, as mudanças levam tempo para acontecer e se está lidando com um processo de vida; algumas das questões que surgem não tem respostas e é preciso se acostumar a viver com a ambiguidade e a incerteza; a maioria das preocupações sobre o futuro a longo prazo não poderá ter solução no decorrer dos primeiros anos de vida da criança, uma vez que inúmeros fatores poderão afetar o futuro; e finalmente, há uma conscientização de que continuamente ocorrem avanços em áreas que poderão significar melhorias na vida da criança (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p. 17).

A comunicação total, aqui, serve como referência do que já foi um dia, usado de tudo um pouco para solucionar as questões educacionais das crianças surdas, nomeada e colocada como um método escolar, mas se alastrando para toda a sociedade. Atualmente, a escola faz o mesmo movimento de olhar para a língua de sinais e reconhecimento para seu desenvolvimento, na construção de resistências surdas e sob um olhar não mais estereotipado da surdez, e sim positivo, salientando a diferença linguística existente.

A seguir, poderá ser visto um pouco do “tudo” para os pais, que se subjetivaram em matrizes de experiências distintas das crianças e, ainda, estiveram presos a verdades e relações

de poder enraizadas na sociedade, tendo acesso para os infantes e tentando se deslocar e reorganizar seus lugares de fala oral, para conhecerem uma fala gesto-visual.

Excerto 2: O Olhar da família por uma matriz de experiência clínica

P2 – *É, a fono vai começar agora na parte de aprender a falar, comunicação assim...*

Pesquisadora - *E aí, essas coisas de aparelho auditivo, implante...*

P2 – *Então isso aí eles já estão vendo tudo lá em R. (cidade), que através do BERA que eles vão me fornecer tudo eles falaram, aparelho tudo certinho.*

P3 – *[...] ele (médico) encaminhou para conseguir colocar o aparelho né, depois encaminhou a gente para fazer fono e ter um atendimento nessa área [...] Ele tem aparelho.*

P4 - *Como que eu vou ter um filho surdo? Não vou ouvir a história dele? Não vou contar historinha? Não vou cantar musiquinha? [...] É lógico, porque pensa, eu tinha quatro gestações e eu perdi as quatro, tive uma filha que nasceu, que morreu. Eu queria um filho que falasse mamãe, quem que não quer?*

P5 - *Aí hoje, graças a Deus, ele conseguiu fazer o implante, ele tem implante coclear né...*

Pesquisadora: *Ele faz fono?*

P5: *Faz. Lá no * (instituição) também. Eu forço ele a falar, sento com ele e fico [...], mas é difícil, não é de um dia pro outro. Ele está começando a falar.*

O excerto 2 permite perceber diversas práticas discursivas enraizadas nas construções sociais sobre a surdez ao longo dos anos, o que abre caminho para aproximar as análises conceituais da parte empírica desta pesquisa. Verificou-se que todos os participantes deste estudo têm anseios pela oralização dos sujeitos, por ser a forma mais comum que veem o mundo, estando impregnados em um discurso essencialmente monolíngue²⁶, tendo a surdez

²⁶ A Língua Portuguesa oral pode ser vista como um meio de controle populacional, a partir do momento em que todos sujeitos habitantes de um local falam a mesma língua, podendo ser dessa forma úteis para o Estado de diversas maneiras, imbricados nas inúmeras relações constituintes na sociedade. Além disso, a constituição do Brasil de 1888 também legitima a Língua Portuguesa como língua social e dá a ela *status* de exclusividade de uso nas esferas sociais, além da ideia do Português ser uno e usado de modo igual em todo território nacional.

como deficiência a partir de uma visão médica, além de ser a Língua Portuguesa sua língua matriz.

Foucault (2002) afirma que a medicina constitui diversos aspectos da sociedade como doença, por exemplo, a loucura, sendo campo de saber detentor de grande poder no âmbito social. Ver a surdez como uma doença, deficiência ou algo a ter necessidade de reparo mostra a força de jogos de poder imbricados na sociedade, através de determinadas práticas discursivas.

Foi patologizando a loucura pela análise dos sintomas, pela classificação das formas, pela pesquisa das etiologias, que ela pode constituir finalmente uma medicina própria da loucura (...) trata-se de para ela preservar seu estatuto de medicina já que é o estatuto de medicina que detém (pelo menos em parte) os efeitos do poder que ela tenta generalizar (FOUCAULT, 2002, p. 270).

Com isso, associa-se a necessidade desse reparo e de tamanha influência das relações de poder da medicina com a população, fazendo um liame entre surdez e o que Foucault analisou em seu livro, “Os Anormais”, pelo segundo grupo que constitui esse público: o indivíduo a corrigir. Foucault (2002) afirma que, com base em todas as verdades construídas na sociedade por um viés médico, cria-se a necessidade da disciplinarização dos corpos, até então “incorrigíveis”, no século XVIII, começando pelo exército, oficinas, escolas e, até mesmo, nas próprias famílias, sendo necessário estudar “as diferentes instituições de correção e das categorias de indivíduos a que elas se destinam”, sendo, nesse momento, as práticas de governmentação realizadas tanto pela família quanto pela escola. Foucault (2002, p. 287) finaliza esse parágrafo concluindo:

Nascimento técnico-institucional da cegueira, da surdo-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados. Monstro banalizado e empalecido, o anormal do século XIX é também um descendente desses incorrigíveis que apareceram à margem das modernas técnicas de “disciplinamento”.

Dentre essas “técnicas de disciplinamento” trazidas por Foucault (2002), observa-se o processo de normalização dos sujeitos surdos em questão, baseados nesse discurso clínico, e procura dos pais por implantes cocleares, aparelhos auditivos e o uso da língua oral, podendo refletir em diversos aspectos da sociedade e no desenvolvimento da linguagem de seus filhos.

Essa construção da anormalidade vinculada ao aspecto da surdez, segundo Lunardi (2006, p. 8),

constitui um espaço que é possível pensar a sociedade de normalização. Através dele uma série de mecanismos e técnicas foi colocada em funcionamento para homogeneizar a população e torná-la previsível. As normas e os valores da modernidade sobre corpos e mentes normais, disciplinados e belos, constituem o ponto de partida dos discursos, das práticas e da organização das instituições de educação (...).

Isso ainda reflete o anseio dos pais pela aceitação de seus filhos, figurando lugar “para o filho surdo” no seio social em que prevalecem ações nas línguas orais. É mais que esperado o desejo dos pais por todos os meios de comunicação que ofereçam desenvolvimento cognitivo, afetivo e social aos seus filhos. Além disso, Vieira-Machado e Victor (2015, p. 625) salientam que, por uma construção social, “a infância da criança surda como tempo pré-existente era e ainda é considerada a melhor fase para ‘tratar’ a ‘doença’ surdez”. Boscolos e Santos (2005, p. 73), complementam que

Por ser a fala um meio de grande importância para a vida em comunidade, os pais dos deficientes auditivos agregam valores às expectativas a possibilidade de seus filhos falarem, como um meio de facilitar a inserção e a aceitação social dessas crianças.

Dessa forma, pode-se ir ao encontro de Boscolos e Santos (2005) afirmando que esses responsáveis, além de terem que lidar com as pressões internas da família, ainda lidam com pressões impostas pela própria sociedade, o que demonstra, claramente, a dificuldade de lidar com as diferenças. Vieira-Machado e Victor (2015, p. 626) ressaltam que, a partir do que é instruído aos pais, “diferentes formas de trabalhar essa deficiência são criadas a fim de tornar seu corpo o mais próximo possível do corrigido”.

Guarinello (2013) também diz que por 95% das crianças surdas estarem inseridas em famílias de pais ouvintes e pelos discursos sociais presentes na sociedade ainda atrelados à surdez como uma deficiência é possível entender que essa criança tenha uma propensão maior à exposição da oralização, visando a comunicação da família. Assim, no que diz respeito ao dispositivo da linguagem, sendo um dos maiores mecanismos de controle e relações de poder existentes, passados de geração para geração, quando a família anseia por um herdeiro, o

mínimo (no sentido da interação cotidiana) que ela espera é que possa se comunicar com eles, por meio de uma língua que lhe é já familiar (LEDEBEFF, 2001).

Logo, à luz da teoria de Foucault (2014), percebe-se a presença dos jogos de poder nas micro-relações linguísticas presentes, baseadas em um dispositivo de linguagem que controla as relações existentes, as quais apresentam verdades condizentes com os discursos que se baseiam em maneiras de se entender o sujeito e individualidades dentro de instituições governamentalizadoras, como, por exemplo, a família.

Com o poder disciplinar e o biopoder sendo complementares e agindo de modo a construir normas/modelos para o controle do desejo e da conduta do outro, vê-se sua ação ao agir sobre a vida e a condução de práticas igualitárias sobre a população por meio do padrão de experiências ouvintes. O biopoder pode se constituir em um “organismo de massificação” (SOUZA; GALLO, 2002), o qual está atrelado à realidade desta pesquisa, e pode criar generalizações ao enxergar todos os surdos derivados de um campo de saber clínico (como deficientes da linguagem), gerando uma necessidade reparadora, afinal, como já exposto pela ação do poder disciplinar, se não ouvem e não falam, fogem da norma imposta pelo Estado, não podendo ser governados, nem úteis. Essa normalização pode ocorrer apoiada por diversas instituições governamentalizadoras, sejam elas médicas, escolares ou, neste caso, familiares, constatando “(...) a dificuldade dos pais lidarem com a possibilidade do seu filho desenvolver uma língua diferente da sua” (LEBEDEFF, 2001, p. 2).

A governamentalidade se constitui em espaços que conduzem a vida e faz parte de um conjunto constituído pelas instituições que exercem formas de poder e têm por alvo a população (FOUCAULT, 1979). Dessa forma, pode-se incluir a instituição familiar nesse contexto, na medida em que ela tem responsabilidade direta sobre a criança por conta de suas práticas discursivas e do cuidado do infante para moldá-lo a um adulto útil para o Estado. Assim, as experiências possíveis são apresentadas para as famílias, e, por meio delas, conduzem a matrizes de experiência, as quais seus filhos perpassarão no ambiente familiar, e, ainda, para quais caminhos irão em suas instruções escolares e aquisições linguísticas.

Com esse cenário que incita os pais a práticas discursivas atreladas a uma perspectiva médica, enxerga-se a dificuldade de aceitação da surdez graças ao viés negativo que a sociedade acarreta a essa singularidade. Nas entrevistas, foi possível presenciar o choque

familiar na descoberta do diagnóstico de seus filhos e o quanto o sentimento de desespero e tristeza prevaleceu nas discursividades a seguir.

Excerto 3: Descoberta do diagnóstico da surdez

P1 - *Para mim foi muito difícil [...] tá eu conheço Libras, eu já estou acostumada, [...] , eu convivo mais com pessoas surdas do que com pessoas ouvintes. O problema não é esse, o problema é o meu sentimento de mãe que veio na hora que eu descobri, sabe? Poxa, meu filho é surdo, e agora? Os surdos que eu conheço já vêm todos prontos, tudo grande, já passou as dificuldades, entendeu? Agora era meu filho, então veio aquele sentimento assim de dor.*

P2 - *Ah, eu fiquei mal, bastante mal, porque não sabia né, o que estava acontecendo, eu pensei... Para mim eu achava que era uma dor de ouvido só que ela estava e não era.*

P3 - *Então... No começo a gente ficava desesperado, mas depois começamos a entender [...]*

P5 - *Aí deu que ele tinha severa profunda. Ai daquele dia pra cá, para mim foi o fim do mundo. Eu fiquei muito mal, eu e o pai dele. O pai dele foi junto. Foi um susto, um susto que a gente estava percebendo, mas quando teve certeza né...*

Notam-se discursividades presas em perspectivas clínicas ou, ainda, na norma do filho projetado, um filho ideal. Tais projeções se materializam nos discursos que revelam os temores na construção de um filho gestado e idealizado. Além dessa quebra, por conta do nascimento do bebê surdo, ele não é visto como deficiente com essa necessidade de reparo só por seus pais, e sim por toda uma sociedade (BOSCOLOS; SANTOS, 2005). A questão não está somente na falta orgânica que a pessoa surda traz em si fisicamente, mas no modo como ela é significada por uma perspectiva negativa que invisibiliza a potencialidade forjada por esse corpo diferente.

Em geral, a chegada do bebê que apresenta uma deficiência torna-se um evento traumático e desestruturador, que interrompe o equilíbrio familiar, uma vez que antes do nascimento a criança é idealizada e sonhada. A família faz projetos para o seu futuro de acordo com os próprios conteúdos emocionais e desejos, o que é desestruturado com a presença de uma deficiência (KELMAN *et al.*, 2011, p. 362).

Guarinello (2013, p. 154) ainda afirma que:

antes do nascimento de uma criança, o seu lugar já está projetado na mente dos pais, como crenças e valores familiares que vieram se delineando ao longo da vida e aparecem como expectativas sobre o futuro papel para o filho. Porém, diante da situação inesperada frente a uma criança com deficiência, planos são abdicados e toda a experiência de parentalidade deve ser ressignificada.

Ainda segundo Kelman *et al.* (2011), cada família que recebe o diagnóstico do bebê, a partir de uma perspectiva patológica, com deficiência auditiva, agirá de uma forma distinta da outra: “o que se observa normalmente é que as famílias reagem de forma parecida ao receberem o diagnóstico, porém com expectativas diferentes em relação às possibilidades da criança com deficiência de audição (BOSCOLOS; SANTOS, 2011)”. Kelman *et al.* (2011) salientam que essas instituições governamentalizadoras encontram períodos difíceis de falta de comunicação com seus filhos, evidenciando a importância da continuação de trocas de olhares e expressões corporais com a criança, para que ela estabeleça com a família vínculos de segurança, pois, conforme Boscolos e Santos (2005, p. 70), “no momento em que os pais tomam consciência de que seu filho tem uma deficiência de audição, observa-se a tendência de os pais tratarem a criança de maneira diferente”.

A situação comunicativa de surdos em famílias de ouvintes também pode ser complicada porque ouvintes e surdos possuem diferentes modelos de comportamento visual, assim como diferentes necessidades visuais. O contato visual na comunicação entre mães e crianças ouvintes vai até mais ou menos 4 ou 5 meses de idade, pois a partir desta idade o bebê começa a se interessar por objetos e a mãe começa a compartilhar a atenção sobre o objeto, a mãe realiza então comentários sobre o objeto, aponta-o, etc. No caso da criança surda a mãe ouvinte tende a ter o mesmo comportamento que tem com a criança ouvinte, ocorre então que a criança surda perde muito da comunicação, a mãe inconscientemente não espera pelo contato visual para comunicar, e a criança recebe uma comunicação fragmentada (LEDEBEFF, 2001, p. 2).

Boscolos e Santos (2005) afirmam que, nesse momento de descoberta do diagnóstico da criança surda, é necessário que os profissionais, sejam eles da saúde ou da educação, ouçam esses familiares, suas demandas, inseguranças, dúvidas, para que consigam superar o

luto que vem acarretado a esse olhar de deficiência auditiva do filho e consigam estabelecer as comunicações e estimulações necessárias para o desenvolvimento tanto cognitivo como de linguagem de seus filhos e quais práticas discursivas tomarão conta das tomadas de decisões dessa instituição familiar e por quais matrizes de experiência seus filhos passarão e constituirão suas subjetividades.

Em suma, a partir da descoberta do diagnóstico da deficiência auditiva de filhos surdos com pais ouvintes, Boscolos e Santos (2005) relatam que, fundamentadas em suas pesquisas, existem cinco ideias centrais que englobam as discursividades desses familiares: 1) sentir dor e sofrimento na descoberta da deficiência auditiva; 2) não aceitação à deficiência auditiva; 3) conhecimento do problema; 4) conformismo ante a deficiência auditiva do filho com o decorrer do tempo; e 5) pais que não tiveram reação alguma diante da deficiência auditiva.

As autoras relevam que o sentimento de tristeza e dor pode causar um transtorno geral na família, que o conformismo dos responsáveis varia de realidades para realidades com o passar do tempo, possibilitando para o filho estímulos mais rápidos para seu desenvolvimento, ou atrasados, dependendo da negação da surdez. Os pais que dizem que não sofrem em relação à descoberta do diagnóstico dos filhos tendem, de acordo com Boscolos e Santos (2011), a sufocar o sentimento de perda do desejo do bebê idealizado na gestação.

Dentre diversos fatores pela demanda da oralização, sejam eles pela falta de comunicação com os filhos, da descoberta da surdez, pela quebra de expectativa do filho desejado, da dificuldade de comunicação ou pela própria pressão social, os pais participantes desta pesquisa também se mostraram preocupados com barreiras que vão além das apresentadas até o momento. As discursividades desses responsáveis ainda perpassam por uma visão patológica da surdez que foi refutada, ampliando novas significações das discussões sociais sobre a surdez.

(...) existe uma verdade do outro que se quer firmar que outras formas de existência saltam para sobreviver. A verdade do surdo em sua narrativa, a de que a língua de sinais é central em sua aprendizagem, quer se firmar entre outras formas de dominar e exercer o saber sobre seu corpo - já conhecido historicamente por meio de movimentos ouvintes para consolidar a melhor forma de ensino de surdos. Evidencia-se a necessidade de interações e intervenções reais por meio dos discursos e dos saberes circulantes para a própria construção do "eu" que se vê fundamentalmente na relação com outro, uma relação que se dá historicamente (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 166-167).

Sendo assim, por questões históricas, culturais e sociais, familiares de crianças surdas, dentro da luta diária dos sentimentos e pressões existentes, criam um luto relacionado com a descoberta do diagnóstico da surdez, mas, aos poucos, vão criando um outro sentimento: de esperança. A busca pela oralidade também é uma reorganização dos pais em relação ao aceite de seus filhos. Assim, nessa caminhada, os familiares também estão se reencontrando, se reconstruindo, criando uma ótica de refacção de si mesmos, dentro desse novo conhecimento acerca do que não era esperado, refazendo seu novo modo de vida com esse outro que marca, para os pais, a limitação da perfeição e do desejo “ideal”.

Com isso, os pais, nessa luta constante, tentam, a todo momento, em prol do amor que sentem pelos seus filhos, buscar alternativas que lhes deem uma melhor expectativa de futuro e não medem esforços para conseguirem disponibilizar para seus herdeiros aquilo que lhes é instruído, seja por um viés clínico ou cultural da surdez. A busca pela oralidade é a forma de demonstrar o amor aos filhos e a entrega de algo que a sociedade vai cobrar. Pensar que os pais fazem o movimento disciplinador por amor aos filhos é uma outra forma de lidar com os responsáveis, tirando a culpa e a punição que é recorrente em muitos trabalhos que trazem a relação entre pais ouvintes e filhos surdos.

Excerto 4: Do luto à luta

P2 - *É, aí eu fiz uma audiometria e fiz um, um outro exame lá também da audição dela. Mas como ela não para, devido o problema que ela tem na traqueia, ela é bem agitada. Aí eles pegaram e marcaram um exame chamado BERA [...] Aí ela pegou e falou: olha P2, não sei, mas acho que o melhor lugar pra M. (criança) seria num parquinho do lado do D. (instituição), ali vai ter total estrutura pra ela [...] Aí eu peguei e falei: Ah, vou tentar, vou correr atrás então. Aí eu tentei na APAE, fui no conselho tutelar lá, pedi ajuda pra eles [...]*

P3 - *a gente né... Fez o BERA, que o Bera que falou que ele tem perda auditiva e aí ele encaminhou pra conseguir e colocar o aparelho né, depois encaminhou a gente pra fazer fono [...] a gente está acompanhando, tanto na escola, tanto em casa, tanto no atendimento. [...] Quando ele passou... Foi encaminhado para essa escola, a que ele está agora. Teve uma professora que trabalha com criança especial, né? E daí ela recomendou a gente aqui e a gente descobriu [...]*

A partir do excerto acima, vê-se a força desses pais para disponibilizar ferramentas possíveis para o desenvolvimento da criança, tanto voltados para a parte médica como para parte escolar. Segundo Miller (1995), apesar dos sentimentos diversos encontrados com a descoberta do diagnóstico dos filhos, os pais continuam caminhando para encontrar a chance dos filhos de uma vida integral e incluída, “reagir e enfrentar; envolve uma multidão de emoções desconfortáveis” (MILLER, 1995, p. 40). Rodriguero e Yaegashi (2013) afirmam que sobreviver é enfrentar e enfrentar significa fazer o que for preciso, salientando que, mesmo que as famílias apresentem vulnerabilidade, com toda a questão da surdez, elas apresentam também extrema força.

A P2 relatou um pouco sobre sua caminhada, desde procurar as orientações médicas, realização de exames, até a busca pelo conselho tutelar, para se informar sobre o que era possível, pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE²⁷, como uma das alternativas que para ela eram cabíveis, e, ainda, a conversa que teve com uma vizinha que lhe indicou a escola-polo bilíngue que sua filha hoje é matriculada, em classe de instrução Libras.

Igualmente a P2, o P3 também apresenta seu percurso ao lado do infante, com a realização de exames, a procura pelo aparelho auditivo, as sessões de fonoaudiologia, salientando sua presença incansável para com seu filho e desenvolvimento do mesmo, embasando-se em um campo de saber clínico, mas indo de encontro a um socioantropológico na busca pela escola e professoras especializadas, encontrando a instituição escolar que seu filho é matriculado hoje, em sala com co-docência.

Muller (1995) relata que os responsáveis por crianças surdas, a partir da descoberta do diagnóstico da surdez, passam por diversos sentimentos, mas uma fase de extrema importância é a do momento de busca de alternativas, que “representa um período de ação, de movimentação (...). É o despertar de uma fonte de energia o início de um senso de controle sobre as suas emoções e a vida” (MULLER, 1995, p. 65)

²⁷ Essa entidade teve um funcionamento como escola de alunos especiais antigamente e hoje atua no contraturno para alunos público-alvo da educação especial, principalmente com deficiência intelectual.

A família, durante toda a vida, terá períodos de busca com o filho. Esta busca pode ser externa, tendo início quando ainda se está sobrevivendo e consiste na procura de um diagnóstico e serviços de saúde. Normalmente o processo de busca externa oferece novas perspectivas sobre a “deficiência”, pois possibilita o contato com outras famílias (...). Pode, por outro lado, ser interna quando se tenta encontrar uma identidade como pai ou mãe (...) podem se modificar ainda as prioridades, os relacionamentos e as amizades. Além disso, pode ser necessário alterar planos de volta ao trabalho, no caso da mãe, ter outros filhos, mudar de residência ou cidade (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p. 17).

Segundo Schmid-Giovannini (1980), com o apoio da família em todos os aspectos de sua vida, procurando conduzir a partir daquilo que lhes é apresentado, a criança surda terá menos dificuldade de se relacionar e conviver com pessoas ouvintes e ainda será integrada como um ser ativo na sociedade.

Rodriguero e Yaegashi (2013) afirmam a importância de os pais utilizarem todas as orientações possíveis para seus filhos, para efetivar uma comunicação bem-sucedida com a criança. As autoras ainda reiteram que se o infante for exposto a um ambiente que priorize a língua oral, a criança poderá se internalizar de aspectos dessa cultura, mesmo que sejam os mais sutis, caso haja uma estimulação adequada que não acarrete para a criança atrasos linguísticos e cognitivos. Com isso, Rodriguero e Yaegashi (2013, p. 51) salientam que a “aquisição da língua de sinais e a internalização da cultura surda são as formas de se evitar que a criança surda sofra atraso de linguagem e todas as consequências dele decorrentes”.

Uma questão de grande relevância que leva os pais a procurarem diversos recursos disponíveis para seus filhos, além das marcas de uma historicidade sobre a surdez narrada como uma deficiência, ou uma falta orgânica apenas, é a preocupação com a questão da desenvoltura dos sujeitos nas práticas sociais e as barreiras linguísticas presentes na sociedade.

Excerto 5: Barreiras da sociedade

P1 - *Mas eu falo assim, querendo ou não a Libras limita a ter contato com outras pessoas, pela falta de se comunicar mesmo. Por exemplo, meu marido vai no banco e ninguém entende ele, eu tenho que ir junto, não tem intérprete. Meu marido vai numa consulta médica eu tenho que ir junto, tipo não entende. [...] Eu estava na U. (instituição), ruim da gripe, meu bebê ruim da gripe, eu tive que me consultar, depois consultar o meu filho, porque ele não pode ir lá com meu filho porque ele ia explicar o que pro médico? Então assim, querendo ou não tem essas limitações ainda, entende? Quero que meu filho seja oralizado, pra ele ter esse contato familiar, porque a família do meu esposo, ninguém sabe Libras, ninguém se interessa...*

P2 - *E aí, eu acho, por causa desse probleminha dela, as crianças não consegue se interagir com ela [...] que aí ela se aproxima das crianças, as crianças não querem ficar perto dela, aí ela a vida dela passa sozinha mesmo. Aí ela vai com a bonequinha dela que ela quer brincar de boneca, ou ela pega, se tem uma panelinha, ela cata a panelinha pra brincar, pra ficar junto com as crianças, mas as crianças não querem, não entendem ela.*

P4 – *[...] eu acho que o Português é tão fundamental quanto, para a criança ser... Ficar bem como adulta sabe? Porque não adianta a gente se iludir e achar que o mundo inteiro vai aprender Libras, que qualquer lugar que você vá a pessoa vai contratar um intérprete pra você, porque não vai. Se você estudar só em escola pública, ou ter a sorte de entrar numa Universidade Pública, porque como é seu direito, o governo dá um jeito [...] agora numa escola particular você não vai ter vaga, entendeu? [...] Eu acho que pode ser que algum dia a gente chegue nesse nível de civilidade, mas não é agora na geração do meu filho. Então eu quero que ele seja uma pessoa incluída.*

Observa-se que a P1, que atua profissionalmente como intérprete de Libras, durante a entrevista, citou a questão de barreiras existentes em diversos aspectos da sociedade, associadas à saúde, à conquista de um emprego, na interação em lugares públicos, passando por diversas situações em que a língua oral foi exigida de seu marido, que é surdo e usuário da Língua de Sinais, o que reflete de maneira direta no sustento de sua família, o estudo das crianças, conforto, comunicação com médicos, entre outros fatores. Tais impedimentos reforçam o desejo pela oralidade de seu filho, como meio de superação dos obstáculos sociais futuros e dos limites que a sociedade impõe ao surdo, mesmo com o reconhecimento linguístico da Libras, por meio da Lei 10.436.

A P1 também salientou a dificuldade de comunicação entre a família de seu esposo e ele pela falta de uma língua em comum, o que ela, igualmente, não deseja para seu filho, pois apesar dela, o filho mais velho e o marido terem a Libras e fazerem seu uso com fluência, os demais familiares e a sociedade, majoritariamente ouvinte e usuária da língua oral, infelizmente não têm. Nesse sentido, a discursividade clínica se torna atraente por possibilitar a superação das barreiras e ampliar os pares linguísticos para a criança surda. O luto dessa mãe, apresentado no excerto acima, vai muito além de querer seu filho normalizado, já que

essa, especificamente, já tem contato com o marido e a comunidade surda. Essa mãe já enfrentou, juntamente com seu esposo, os dilemas sociais e as barreiras existentes que possivelmente o infante também encontrará.

Já a P2 citou outra questão atrelada ao campo de saber clínico: de ver sua filha muito sozinha, o que a deixava angustiada e frustrada. Guarinello (2013, p. 154) afirma que “esta situação acontece, pois, pais ouvintes, ao estarem apartados da realidade dos surdos, desconhecem a possibilidade de que surdos adultos possam ser competentes linguisticamente e visualizam um caminho solitário”. Essa participante relatou que, agora que sua filha está em uma escola bilíngue, sala de instrução Libras, está mais incluída, mas que, antigamente, em outras escolas que a matriculou e que era a única surda na sala de aula, as crianças não chegavam perto dela, não brincavam com ela. Em outros aspectos sociais, por exemplo, nas redondezas de sua casa, a menina também não tinha amigos para brincar, novamente, pela falta de uma língua em comum para comunicação, o que também incitou a responsável por procurar aparelho auditivo e sessões de oralização para sua filha.

Martins e Lacerda (2016) reiteram a necessidade da Língua de Sinais nas relações simbólicas para a criança surda. O fato de os pais verem as limitações de interações de seus filhos, tal qual é visto na pesquisa realizada pelas autoras, os desafios e os desejos pela aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade oral, fica mais evidente. Dessa forma, a partir da língua, nesse caso, a oral, como um dispositivo, podem-se ver, claramente, eternos jogos de poderes imbricados na sociedade que prevalecem o uso da maioria por uma língua oral. Isso ganha notoriedade com “alguns conhecimentos tomados como verdade absoluta” e assim ganharem “força em detrimento de outros firmando-se como saberes propulsores de práticas e da construção de modos de existências.” (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 171), muitas vezes apagando ou deixando de lado outras minorias linguísticas. O que não se pode esquecer é que, igualmente aos ouvintes, as pessoas surdas têm exatamente a mesma necessidade de se comunicar, o que muitas vezes não acontece devido à barreira linguística presente.

A P4, por sua vez, ressaltou a importância do Português, mais uma vez pelas barreiras linguísticas existentes em relação à Libras: a falta de contratação de profissionais adequados, no caso, intérpretes de língua de sinais, nos ambientes públicos do país, e, ainda, a inserção em uma discursividade social que paira a ideia errônea de o Brasil ser um país

monolíngue faz os pais procurarem outros caminhos para que essa criança possa ser de fato incluída na sociedade.

A P5 também salientou a própria comunicação de pais com os filhos. Cruz (2010) afirma que os pais ouvintes de crianças surdas procuram nas orientações médicas, que acarretam práticas discursivas em um viés clínico, apoio em relação à surdez de seus filhos, com a esperança de que esses profissionais lhes deem alternativas de uma melhora de comunicação. Acarretando a esses responsáveis

a aprender novos métodos de comunicação, estar mais envolvido nas tomadas de decisões sobre educação, aumentar contato com diversos profissionais das mais diversas áreas e comprar e utilizar suportes técnicos, assim como a experiência do dia-a-dia de ter uma criança que é "diferente" pois comunica-se de maneira diferente (LEDEBEFF, 2001, p. 1).

Assim, a grande questão que se mostra nesses discursos apresentados é: os pais não querem normalizar os filhos exclusivamente por um desejo isolado ou por uma questão somente pessoal com a deficiência de seus filhos. Couto-Lenzi (1996, p. 18) dá a ideia de que “a normalização faz com que sejam absorvidos, deixando de constituir um grupo a parte, segregado”, o que anseia esse desejo nos pais, de que a criança só vai ser incluída se seu corpo chegar o mais próximo possível da norma imposta no seio social, revelando os modos em que a surdez é produzida. A grande preocupação dessas famílias de crianças surdas é que a sociedade ainda trate a surdez como uma questão confusa, gerando uma angústia nos familiares, acarretada pelo desejo de fala: há uma nova discursividade sobre o direito do surdo à Libras, mas as práticas discriminatórias ainda estão presentes, o que forja nos pais um paradoxo sobre o modo de lidar com seus filhos, no que concerne à língua usada em casa. Souza (2018, p. 124) afirma que:

A pessoa surda ainda é definida em nossos dias como “deficiente, coitadinho”, e tantas outras manifestações discriminatórias; ela vive sob o preconceito social e, assim sendo seu principal instrumento de comunicação, que é a língua de sinais é definida como uma língua fraca, incapaz de expressar conceitos, valores e ofertar aos usuários acesso ao conhecimento.

Souza (2018, p. 105) reitera que a questão do falar oralmente, entre outros fatores, está atrelada à “busca e seus acessos ao mundo e às pessoas que estão à sua volta”. Assim, esse desejo pela oralidade representa hoje muito mais do que o surdo experimentar vivências

ouvintistas, representa, na verdade, oportunidades de vida, entrada no mercado de trabalho, acessibilidade no ensino superior e como será o acolhimento dessas crianças no futuro.

A sociedade é culturalmente construída sob a perspectiva da “palavra falada, oralizada” (...) A criança surda, todavia, quando aparece no mundo, encontra essa sociedade dirigida pela palavra falada, assim a incomunicabilidade advém de todos os seus arranjos, tornando-lhe impossíveis as relações sociais (SOUZA, 2018, p. 105).

O que existe, atualmente, para além dos campos de saberes que associam a surdez a uma patologia, é a incerteza de uma acessibilidade social. Mesmo com as legislações vigentes, como, por exemplo, a Lei 10.436 ou o Decreto 5.626/05, e uma visibilidade cada vez maior da língua, ainda existem muitas barreiras que marcam os pais em um anseio da Língua Portuguesa em sua modalidade oral.

Diante de todos os excertos trazidos que reiteram esse desejo pela modalidade oral, conclui-se que, hoje, o saber clínico pode ser colocado em um outro lugar: vinculado à acessibilidade, ao lugar de trabalho desses sujeitos, aos estudos, oportunidades de vida e como as crianças colocar-se-ão socialmente na fase adulta. Não são somente os discursos advindos de uma norma olhando a surdez como uma falta física, na questão médica, e a negativa advinda na necessidade de reparo; os sujeitos não são medidos apenas pelos decibéis que escutam ou deixam de escutar.

Claramente, eles estão presos em uma microfísica do poder, em que desde as menores relações e comportamentos podem presenciar a dificuldade da sociedade em lidar com o diferente, mas a preocupação dos responsáveis entrevistados nesta pesquisa ultrapassa essa barreira existente, indo muito além das pressões exercidas por uma sociedade monolíngue: ela se alastra por todo o seio social, fazendo esses responsáveis refletirem sobre o que desejam para o futuro de seus filhos e o quanto a oralização e outros caminhos derivados de uma ordem clínica farão seus filhos serem realmente inseridos nas práticas sociais.

Como o ser humano está sempre preso a relações de poder, sejam elas macro ou microfísicas, vivendo sempre sob a ação da ação dos outros incessantemente (FOUCAULT, 2005), os discursos e práticas discursivas advindos de uma perspectiva médica irão sempre se reproduzir, a não ser que vão surgindo, ao longo desse caminho, resistências que mudem aos

poucos o percurso dos sujeitos surdos e as perspectivas para um futuro acessível. Esses novos campos de saberes que vão sendo criados, a partir dessas resistências, também estão entrelaçados em jogos de poder, verdades e normativas outras diferentes das clínicas que foram apresentadas.

Dessa forma, Martins e Lacerda (2016) salientam a dificuldade de mudança dessa realidade e discurso monolíngue, apresentando alguns acontecimentos tomados como verdades absolutas que se firmam como “saberes de práticas da construção de modos de existência (...) oprimindo outras verdades possíveis para se pensar o homem e o conhecimento” (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 172-173). As pesquisadoras ainda afirmam que a história travada por lutas e as tais resistências dão abertura para a construção de novos saberes. Assim, a partir da Declaração de Salamanca, da Lei 10.436 e do Decreto 5.626/05, tem-se exemplos de possíveis normatizações resistentes a esse processo clínico do sujeito, tomando como base Foucault (2014), afirmando que novos conhecimentos só surgem como verdades perante a sociedade se conseguirem um espaço político e uma nova abertura para isso.

Assim, com as resistências surdas (MARTINS, 2008), há grandes modelos de surdos adultos que foram se subjetivando a partir da língua de sinais e que obtiveram sucesso profissional e acadêmico, dentre eles: a professora Mariana de Lima Isaac Leandro campos, filha de pais ouvintes, primeira pessoa surda a defender o doutorado no estado de São Paulo e atualmente professora e coordenadora do curso de graduação em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (TILSP), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); professor Guilherme Nichols, também filho de pais ouvintes e professor do curso TILSP, na UFSCar, mestre e doutorando em Educação, pela Unicamp; professor Rimar Ramalho Segala, nascido em família surda, subjetivado por essa língua, igualmente docente do curso TILSP, graduado em Letra Libras (licenciatura), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Estudos da Tradução, também pela UFSC, e, atualmente, doutorando em Linguística, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Esses são somente três exemplos de diversos surdos que têm se colocado no mercado de trabalho em grandes cargos, constituídos a partir do reconhecimento e subjetivação linguística pela Libras. O que acontece, diversas vezes, é que a realidade desses sujeitos, para pais ouvintes de

crianças surdas, é o não acesso a esse tipo de modelo (bem-sucedido) e da informação de que a surdez não impede o desenvolvimento cognitivo e afetivo do surdo.

Juntamente a esse novo campo de saber existente, criado a partir de resistências surdas, observa-se, nas discursividades dessas famílias, o início de um novo olhar para esse caso e para as constituições subjetivas dos sujeitos surdos com o reconhecimento e aceitação das singularidades presentes e sobre as especificidades da Língua Brasileira de Sinais, mas ainda notando um intercâmbio entre as duas matrizes de experiência possíveis - clínica e socioantropológica -, marcada por um discurso que anseia tanto a oralidade como o uso da Libras pelas crianças surdas.

Excerto 6: Intercâmbio entre Matrizes de Experiências

P1 - [...] *é muito difícil, então eu queria os dois pro meu filho, pra falar a verdade [...] eu não faço só a Libras pra ele, também estímulo a leitura labial.*

P2 - *É, a fono vai começar agora na parte de aprender a falar, comunicação assim...*

Pesquisadora: *Aí você quer que ela use os dois, tanto falar, quanto Libras?*

P2: *É, o que for [...]*

P3 - *Ele fala comigo em Libras e algumas palavras (em Português), tipo mãe e pai, alguma coisa assim...*

P5 - *Lá no C. (instituição) eles ensinam a Libras né e ensinam a falar também. Eu queria os dois. Porque [...] já pensou se todo mundo soubesse uma língua só? [...] A gente podia saber todas. Que nem o inglês, eu acho tão bonito, mas não consigo aprender. Às vezes você vai trabalhar em algum lugar e chega uma pessoa que fala inglês e aí a gente não sabe entender nada, e aí? Mesma coisa do surdo né, como você vai entender a Libras dele se você não sabe nada? Então eu prefiro que ele aprenda as duas línguas.*

Apesar de todos os pais pesquisados, sem exceção, acharem a oralização de extrema importância, tanto por motivos pessoais, culturais e principalmente sociais, a Língua de Sinais também está presente no discurso desses responsáveis, comprovando que a Libras, por meio

de discursos científicos e jurídicos, tem ganhado visibilidade social, a ponto de se fazer presente no enunciado familiar.

Machado-Vieira e Victor (2015) salientam que essa construção da família, sob os vieses da surdez, é histórica e cultural. As autoras refletem exatamente o que é proposto nesse excerto: a criança surda sobrevivente de fronteiras entre ser criança e ser surda “e, também, refletir a respeito de como os discursos inventados nesses ‘países’ fronteiriços sobre essa criança surda a constituem” (MACHADO-VIERIA; VICTOR, 2015, p. 625), em outras palavras, pode-se refletir sobre esse intercâmbio de matrizes de experiências clínica e socioantropológica que as crianças perpassam a partir de práticas de governo advindas das orientações encontradas por suas famílias para conduta de seus corpos.

Segundo Machado-Vieira e Victor (2015), enxergando a potência da infância e dando voz para o discurso das próprias crianças, tem-se, novamente, o menino João, já citado no capítulo 2 desta dissertação, um exemplo de criança que se subjetivava no intercâmbio de matrizes de experiências.

Quando um encontro de João e outra criança surda de sua idade foi promovido, ele ficou intrigado e indagou sobre o porquê de seu amigo não saber Libras. Foi explicado a ele que a mãe do seu colega não deixava, pois ele usava aparelho auditivo. João disse que também usava aparelho auditivo e que então a mãe dele era muito boa porque ela o deixava usar Libras também (MACHADO-VIEIRA; VICTOR, 2015, p. 631).

Fazendo uma analogia às palavras do menino, entramos em contato, para esta dissertação, com cinco participantes, mães e pais que conduziam a conduta dos corpos de seus filhos perpassando por esse intercâmbio entre matrizes das quais tiveram contato e que por ela se subjetivaram. A P1 relatou que oralizava, fazia Libras e ainda tentava fazer seu filho de um ano usar o aparelho, mas disse que era muito difícil por ele ser bebê, respeitando seu amadurecimento; a P2 já estava proporcionando Libras e sessões de fonoaudiologia para sua filha, além de estar esperando os resultados dos exames para conseguir o aparelho auditivo; o P3 também estava fazendo o mesmo movimento, mas seu filho de cinco anos já utilizava aparelho nas duas orelhas; a P4 foi um pouco além: oportunizava a Libras para seu filho e realizou duas cirurgias de implante coclear na criança; e, por fim, a P5 utilizava a Libras, a fonoaudióloga, um aparelho e um implante coclear em seu filho de quatro anos.

A entrada da Libras nas discursividades dessas famílias os fazem tomar a surdez de um outro lugar, tanto para a instituição familiar que tem práticas de governamento para com as crianças quanto para os próprios infantes. Percebe-se, na junção de todos os excertos acima, que os pais não medem esforços para conseguir proporcionar uma inclusão para seus filhos. Assim, o que aparece nesses discursos é ora a matriz de experiência clínica com suas verdades e comportamentos se manifestando, dependendo das questões sociais que a engloba, ora a experiência por um viés cultural se sobressaindo, na medida em que discursam a importância da Libras na vida de seus filhos e do encontro com outros surdos. Os responsáveis entrevistados nesta pesquisa querem ambas as realidades para seus filhos, se subjetivando nesse local de fronteira entre as duas perspectivas, mas ainda com um olhar mais voltado para a normalização dos corpos surdos – por meio da aparição da língua oral como algo a ser desenvolvido em seus filhos.

Silva (2008, p. 400), em sua pesquisa, traz o trecho de uma conversa com pais ouvintes de crianças surdas que se desenvolve da seguinte maneira:

Mãe de aluna surda: Lá em casa meu marido raramente tenta fazer um sinal e mesmo assim faz tudo errado. Meus outros filhos dão risadas dele e ele fica tão bravo e nunca mais tenta. Ele não gosta de ser corrigido.

Pai de aluna surda: Olha, pra mim os sinais é uma ponte, mas não é a estrada...

Mãe de aluna surda: [LIBRAS] é um incentivo, é um incentivo, é verdade, mas não é tudo... para eles continuarem [na escola...para aprenderem as outras coisas.

Pesquisadora: Mas se a língua de sinais é a ponte o que seria a estrada?

Pai de aluna surda: a estrada é a convivência e a verbalização, a Laura, minha filha, fala, a Letícia, filha dela [apontando para a mãe], fala também, tem outro menininho aí que fala, também. É isso!

Através desse discurso, as verdades enraizadas no seio social e o intercâmbio de matrizes de experiências estão ocorrendo. Além da aceitação e uso por parte da mãe da Língua de Sinais, o pai apresenta certa resistência. Assim como nessa discursividade, a partir das entrevistas realizadas nesta dissertação e trechos como “Eu prefiro que ele fale” (Entrevista, participante 5, 2017), e “(...) Libras é a língua materna dele, mas ele está usando bastante Português... É um trabalho né? Fazer um surdo ser oralizado, é um trabalho de todo dia, de insistir...” (Entrevista, participante 4, 2017), nota-se, assim como Silva (2008, p. 400), que “para esses pais, a língua de sinais é representada como uma ponte, ou seja, uma

passagem para a outra língua – o Português – e para melhorar a convivência com os ouvintes”.

Portanto, a experiência da surdez, pelas perspectivas médica e cultural, perpassa os discursos dos pais, se mescla e está interligada entre si. Isso aparece porque a surdez, na sociedade, pode ser lida tanto como A quanto como B, sobre a construção do mesmo sujeito existente. As crianças que usam a Libras, aparelhos auditivos e/ou implantes cocleares estão nesse espaço em que convivem com ambas discursividades e suas práticas.

Diz-se, assim, que existe uma construção social do que é bom e do que é ruim, em relação à surdez, ou em quaisquer outros âmbitos presentes na sociedade. Os pais fazem escolhas para essas crianças que visam a conquista de voos no futuro. Esse desejo social que vem sendo construído emerge de práticas de normalidade do que é prestigiado e das verdades que são construídas socialmente associadas a uma historicidade de criar um ideário x ou y.

(...) compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. Para expressá-lo de forma ainda mais contundente: a deficiência não é problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à ideia de normalidade e à sua historicidade (SKLIAR, 2003, p. 158).

Quebrar essas ideias de normalidade com a entrada da Libras e da aceitação da língua no discurso desses pais aqui entrevistados certamente não foi uma tarefa fácil com toda a construção que se pode constatar com a Língua de Sinais. No entanto, conseguir, de alguma maneira, vincular esses dois saberes e experiências de aceitação e entendimento, tanto dos familiares quanto das crianças, nessa realidade, é uma conquista. Não se pode negar o início desse processo, dado toda a verdade de um discurso clínico, enraizado na sociedade e os preconceitos que dele são gerados. Ser detentor de uma língua majoritária é ser detentor de poder, pois “língua e poder (...)” se dão “como um instrumento de controle e coerção social” (BAGNO, 2010, p. 15).

O que se deve olhar, com atenção, é como o “tudo”, salientado no primeiro excerto dessa análise, pode ser prejudicial, de alguma maneira, para as crianças surdas. Entende-se a importância que esses pais enxergam para a oralização de seus filhos, no entanto, uma língua

de instrução, que promova o desenvolvimento e a comunicação, deve ser estabelecida para evitar o entendimento e recebimento de informações fragmentadas. Vieira-Machado e Victor (2015, p. 631), com essa realidade, indagam

(...) quais seriam as condições de possibilidades para que ambos pudessem habitar muito mais do que nas fronteiras, garantindo seu lugar em ambos os espaços, criando até um espaço comum onde a infância e a surdez se constituem como um espaço único e possível de ser habitado?

A importância da Língua de Sinais presente no discurso desses familiares é uma semente a ser plantada. Acredita-se que, para as crianças não viverem em paradoxos e incertezas, o mais assertivo para elas seja a educação bilíngue de surdos (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016), se subjetivando, mesmo que de plurais maneiras em matrizes de experiências socioantropológicas, em uma perspectiva do bilinguismo que tem sua língua matriz sendo a Libras e o Português, posteriormente, em sua modalidade escrita, para o desenvolvimento tanto de comunicação como de identidade surda. Afirma-se, aqui, a perspectiva bilíngue, por entender que a Língua de Sinais, não trazendo impedimentos orgânicos no processo aquisicional, pode favorecer o desenvolvimento infantil de crianças surdas.

Com as discursividades apresentadas, entendeu-se o lugar em que a oralização se encaixa: é um local de normalização dos corpos infantes, mais por questões que envolvem barreiras sociais do que somente a quebra do filho idealizado, mas ainda salienta-se que a Libras precisa ser a língua matriz desses sujeitos, sendo a principal forma que o surdo “pode dominar na totalidade por meio da qual pode aumentar seu conhecimento e na qual se sente mais a vontade (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p. 53).

O desejo é da entrada da Língua Brasileira de Sinais nas relações familiares, percebendo em pesquisas (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013) o quanto isso melhorou o desenvolvimento escolar e cognitivo de infantes surdos. O caminho a ser percorrido ainda é longo, pois é possível ver marcas da perspectiva filosófica da comunicação total, e mesmo do oralismo, ainda bem presentes, mas a visibilidade da Língua de Sinais e as resistências surdas que lutam para a aparição e ampliação da mesma têm acontecido e geram um sentimento positivo em relação às verdades outras que estão sendo construídas na sociedade atualmente.

4.2 A instituição escolar como espaço de reorganização de um novo discurso social da surdez e da Libras

Neste subitem (sendo o segundo eixo de análise), demarca-se a entrada da escola e da Língua de Sinais como espaço de ressignificação da surdez. Olhando para a legislação e os avanços no campo das políticas da diferença aos surdos, vê-se que a educação é o espaço que mais tece produções nessa direção. Assim, tem início as análises mostrando uma mudança de discursos dos responsáveis, com a entrada da Libras e de sua importância para o desenvolvimento das crianças no espaço escolar.

Excerto 7: Olhar dos pais em relação a importância da língua de sinais e a matriz de experiência socioantropológica

P1- *Eu acho, minha visão... Pro surdo, a Libras é mais cômodo. O surdo sempre se apaixona pela Libras. Que nem a minha melhor amiga, ela foi aprender Libras com 12 anos. [...] aí ela falou assim, não se preocupa V., porque quando eu conheci a Libras, a Libras mudou a minha vida. [...] que nem, meu marido tinha saído, foi levar meu outro filho na escola, aí eu falei: Papai? (P1 faz o sinal), aí ele ficou olhando e ficava olhando para mim assim (com cara de interrogação). Aí eu: Papai? Aí na hora que meu marido chegou ele bateu palmas, ele já entende.*

P2 - *Mas olha, eu achei a Libras para ela, meu Deus do céu...*

Pesquisadora: *Você viu que ela se desenvolveu...*

P2: *Desenvolveu, muito mais, muito mais...*

P3 - *É... Está desenvolvido na Libras, no processo...*

P4 - *Então, assim, Libras é a língua materna dele [...] Porque quando eu aceitei que ia adotar o K., é o K. que eu liguei na vara da infância, eu comecei a fazer o curso online de Libras da USP [...] Então quando ele chegou na minha casa, ele não tinha língua, não se comunicava. Eu falo assim, que ele brincava, ele pegava todos os carrinhos da caixa, enfileirava e guardava, era essa a brincadeira. Ele não tinha a brincadeira do faz de conta sabe? Que é importante, pegar o carrinho, subir, descer, bater, não existia. Então, ele aprender a Libras foi um salto gigante. A gente percebeu, uns dois meses depois que ele estava em casa, que ele entendeu que a Libras era uma forma de comunicação [...]*

P5: *Eu acho que é importante. Eu acho que é importante porque, assim, esses dias eu fui no mercado, aí tinha um moço surdo na parte do açougue, quem ia atender ele? Quando a gente precisa de alguma coisa, e não tem uma pessoa que te entende... é ruim né?*

Dessa forma, nota-se a presença de um novo campo de saber que constitui esse discurso dos responsáveis por essas crianças surdas. A partir do espaço político que a Língua de Sinais ganha, ela vai sendo aos poucos reconhecida na sociedade. Pode-se ver com os cinco relatos o quanto as crianças desenvolveram seu aprendizado com o contato da Libras e como isso ajudou na construção do faz de conta, do abstrato e do quanto esse processo é muito mais rápido (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013) do que a oralização, que é uma forma imposta socialmente por uma língua que não os representa, tanto por questões biológicas quanto culturais e identitárias.

Assim, como já foi apresentado, esses pais que participaram da presente pesquisa têm essa consciência sobre a Língua de Sinais, enxergam a melhora de seus filhos em relação a sua comunicação e interação, mas ainda pode-se perceber, ao longo das entrevistas, que essa é a base para que ele se desenvolva e tenha uma língua, para seus objetivos finais ficarem mais simples: a oralização e reparo auditivo, sendo a primeira alternativa a ser colocada em questão. A Libras se torna a opção “na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo” (FOUCAULT, 2010, p. 50).

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação as técnicas familiares e corriqueiras da educação (...) (FOUCAULT, 2010, p. 50).

Em todo caso, mesmo com todas as tentativas de correção, ou melhor dizendo, normalização dos sujeitos, não se pode deixar de ressaltar que todos esses pais entrevistados buscam a Língua de Sinais, tanto para seus filhos quanto para si próprios. A P1, como tem o marido surdo e mais contatos com os sujeitos surdos do que com ouvintes, como primeira

alternativa de desenvolvimento e comunicação, procurou uma escola com proposta bilíngue para matricular seu filho. A P2 passou por uma creche, anteriormente, a que sua filha está hoje em dia, que não tinha proposta bilíngue, e relata que a criança sofreu em sala de aula; em uma conversa que teve com a professora da sala de aula, recebeu a seguinte informação: “Olha, mãe, ela não está se adaptando dentro da sala”, o que levou essa mãe a buscar uma escola-polo em determinado município. O P3, P4 e P5 tinham filhos na mesma sala, com proposta em co-docência, e partiu dos próprios pais correrem atrás do direito das crianças de serem instruídos em sua língua matriz, o que já sugere uma nova discursividade também presente na sociedade.

Além disso, na entrevista realizada, nenhum dos pais apresentou resistência à Língua de Sinais, surpreendentemente; os quatro participantes, pois uma já era fluente em Libras, entraram em diferentes cursos, seja na *internet*, em centros de reabilitação ou nas próprias escolas para tentarem aprender a Libras e melhorarem a comunicação com seus filhos. Goldfeld (1997) salienta a importância do aprendizado por parte da instituição familiar em relação à Língua de Sinais, para uma interação de sucesso entre seus integrantes.

Em uma pesquisa desenvolvida por Maurício e Resende (2015, p. 5), a partir da promoção de um curso de Libras para famílias de crianças surdas, obtiveram um resultado

(...) positivo para os familiares dos alunos surdos, pois permitiu que eles compreendessem a Libras enquanto língua e o surdo como membro de uma comunidade lingüística diferenciada, que deve ser respeitada. A introdução destes familiares na língua de sinais contribuiu para uma melhor comunicação entre eles e o surdo e impulsionou os mesmos a valorizarem esta língua.

A aceitação da Libras, por parte dos responsáveis das crianças surdas, só tem a ajudar no desenvolvimento de seus filhos. O seu reconhecimento é muito mais do que só o assentimento da língua: é o entedimento da surdez ou o início dessa compreensão e a aquiescência da diferença de seus filhos. Nessa perspectiva, o surdo pode ser regular em sua irregularidade (FOUCAULT, 2010), ou, em outras palavras, normal em sua anormalidade, singular em suas singularidades.

Segundo Souza (2018, p. 123), quando o surdo encontra a Língua de Sinais, “a comunicação que produz significados abre horizontes, e acessos podem ser constatados (...)”

assim, a partir do momento que a criança surda se encontra em sua língua matriz²⁸, todo o processo futuro fica mais simples, pois daquele momento em diante consegue significar o mundo. A autora ainda traz relatos dos próprios surdos, que salientam: “antes de aprender a língua de sinais, eu sabia muitas palavras, só que elas não tinham sentido para uso cotidiano, e suas vivências; (...) eu aprendi a língua de sinais, descobri minha língua (...), construí minha história” (SOUZA, 2018, p. 123).

Souza (2018) ainda complementa que os surdos só conseguem acessar sua subjetividade, sua existência, através do reconhecimento de suas identidades plurais que perpassam a relação com a Língua de Sinais. Dessa forma, é necessário que a criança tenha contato com a Libras o mais cedo possível.

Constatando o preconceito ainda existente na sociedade em relação à Língua de Sinais (SOUZA, 2018), tomando a linguagem como um dispositivo, compreende-se que os surdos podem ser vistos como corpos resistentes à normalização pela língua majoritária no país. Assim, afirma-se que os pais dessas crianças, ao estarem possibilitando essa língua outra (diferente e muitas vezes vista como exótica) para seus filhos, estão, de certo modo, indo contra as normas existentes e colaborando para o desenvolvimento, tanto de linguagem como cognitivo, cultural e social dos infantes.

(...) a aquisição da língua de sinais pela criança surda em idade semelhante à aquisição da língua oral pela criança ouvinte tende a evitar o atraso de linguagem e suas consequências no desenvolvimento infantil. Isso não implica que a língua oral não sirva como instrumento do pensamento para a criança surda, mas, se a criança já possui uma língua para pensar e não sofre danos cognitivos, poderá mais tarde utilizar também a língua oral com o mesmo objetivo (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2018, p. 54).

Rodriguero e Yaegashi (2018) afirmam a importância de, no diagnóstico da surdez das crianças, os profissionais, sejam da saúde, ou qualquer outro viés, darem acesso e esclarecimento aos pais sobre a função da Libras no desenvolvimento da criança. Inteirá-los da existência de uma comunidade surda, possibilitando um olhar outro para surdez, é de extrema relevância: não de um lugar negativo como uma perda, e sim como uma diferença linguística, estando “a frente de uma outra forma de comunicar-se que envolvem uma cultura

²⁸ A língua matriz, neste sentido, é trazida como uma língua que traz “acalento” para o sujeito, de modo a colocar a linguagem em funcionamento, diferentemente da L1, que pode não ter sido a primeira, mas é a que estrutura o sujeito em sua linguagem.

e uma linguagem diferente” (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2018, p. 55), garantindo a essas instituições familiares oportunidades de conhecerem, se informarem sobre a Língua de Sinais e a comunidade surda, pois, só dessa maneira, conseguirão proporcionar isso para seus filhos, mesmo que por instituições diferentes, o que ocorreu na presente pesquisa.

Os pais mostrarem um respeito e uma conscientização pela Libras e ainda procurarem formas que os possibilitem de uma melhora na comunicação com seus filhos mostra a quebra de barreiras de preconceitos que têm, a partir do momento que entendem a importância da Libras para as crianças também em seus desenvolvimentos, tanto escolares como sociais, mesmo que, segundo Goldfeld (1997), a escolha pelo bilinguismo provoque diferenças, tanto linguísticas como culturais dos pais em relação aos infantes surdos.

Apesar das diferenças culturais que possam ocorrer pelo fato de a criança surda adquirir primeiro uma língua estranha aos pais e também uma cultura diferente, o que pode acabar gerando incertezas, é preciso que isso seja aceito pelos pais que estes compreendam que no futuro seu filho fará parte de duas culturas, a dos surdos e a dos ouvintes (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2018, p. 55).

Assim como Goldfeld (1997), Rodriguero e Yaegashi (2013), salienta-se, aqui, a importância de se eleger uma língua para comunicação com a criança, para que não ocorra, como já dito anteriormente, a aquisição de fragmentos de linguagem, seja de uma perspectiva oral ou cultural. O que acontece, muitas vezes, é a dificuldade de aprendizado, por parte dos pais, em relação à Libras, e, por parte das crianças, o Português, o que pode gerar um impasse, tanto na relação cotidiana familiar como no desenvolvimento da criança.

Nesta pesquisa, o filho da P1 teve contato com a língua de sinais desde o nascer; a filha da P2 desde os 4 anos; e os filhos de P3, P4 e P5 desde os 4 anos e 3 anos. Nessa faixa etária, que é quando a criança descobre o mundo e diversos tipos de linguagem, a maior parte delas, exceto o filho da P1, teve um atraso no desenvolvimento linguístico e, decorrente disso, cognitivo, mas ainda sendo menos prejudicada do que diversas crianças surdas que passam a vida sem o contato com a Língua de Sinais, ou que a encontram posteriormente à idade recomendada de aquisição de linguagem, que ocorre na Educação Infantil, e, ainda, em contato com a língua e com pares surdos.

Todos os responsáveis da pesquisa também estavam aprendendo a Libras, mas salientaram a importância do aprendizado em Português paralelamente para seus filhos, o

que, segundo Goldfeld (1997), pode ser prejudicial, pois há uma mistura das duas línguas na tentativa de melhorar a comunicação, o que pode se aproximar do método de comunicação oral, como já foi exemplificado.

Conclui-se, então, que, por mais que novos campos de saberes, filiados a perspectivas socioantropológicas, venham ganhando espaço, no caso o reconhecimento da importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da criança, ainda é necessário frisar que nenhum dos pais entrevistados abriu mão da oralização de seus filhos (GUARINELLO, 2013), a partir desse olhar clínico que prevalece na dinâmica dessas famílias sob ação da governamentalidade e ainda das normalizações dos sujeitos impostos pela sociedade e pelas barreiras linguísticas existentes, evidenciando o quanto a ação do poder disciplinar e do biopoder em reparação do sujeito surdo ainda se faz presente. Todavia, notou-se, na pesquisa, que as famílias tiveram mais acesso e informações sobre a Libras e a surdez numa lógica da diferença dentro do contexto educacional.

A língua de sinais precisa ocupar espaços significativos na comunicação da família para que esta encontre o surdo que precisa ser escutado além do imediato e da fragilidade de comunicação das produções restritas a sinais e gestos. A forma como a língua de sinais é hospedada pela família traduzirá para o surdo o aceite de sua existência como tal (SOUZA, 2018, p. 139).

Rodriguero e Yaegashi (2013), em suas pesquisas realizadas, comprovam a melhora do relacionamento da família, a partir do momento que a criança tem contato com a Língua de Sinais, melhorando a comunicação dentro de casa, dado ao fato que, assim como nesta pesquisa, os familiares entrevistados também procuraram aprender Libras como possibilidade de desenvolvimento de seus filhos e da relação familiar.

Com a apresentação desses dois vieses da surdez, perpassando desde a descoberta do diagnóstico e o olhar clínico para essa singularidade, até o encontro com a Libras, é importante atentar-se sobre as concepções de linguagem disseminadas socialmente que geram impactos profundos e permanentes no desenvolvimento dessas crianças. É necessário frisar que a intenção, aqui, não foi, em nenhum momento, julgar as escolhas dos pais em relação ao que esperam de seus filhos e ao que acham melhor para o desenvolvimento dos mesmos, e sim analisar as verdades atreladas nesses discursos e quais motivos os levaram a tomar determinadas decisões.

Em suma, os participantes deste estudo desejam a oralização de seus filhos e estão presos a relações de poder referentes a uma sociedade com verdades monolíngues difíceis de serem quebradas. Apesar disso, todos enxergam a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da criança, tentando aprender, de formas diversas, essa língua outra que representa a diferença do sujeito. Podem-se perceber duas enunciações presentes nas discursividades encontradas, haja visto o momento social vivido com ampla disseminação legal da Libras, reflexo das lutas surdas.

A discursividade clínica, hoje, toma um outro lugar de “fala”, instigando o desejo nos pais pela oralidade e normalização do sujeito, com as barreiras sociais existentes, mas a entrada da Língua de Sinais e essa nova discursividade dos movimentos surdos e das militâncias da Libras também geram práticas discursivas outras sendo (des)construídas no ambiente escolar e é esse lugar outro que possibilita um discurso de resistência de normalizações e normatizações da surdez que serão conhecidas a partir de agora.

Excerto 8: O ponto de partida de toda a (des)construção da surdez

P1: *Na sala bilíngue, a professora só fala em Libras. São três alunos na sala dele. Os três surdos e os três só Libras [...] eu acho importante, muito importante e não sei muita coisa, eu acredito que o que vai ser ensinado para uma criança ouvinte vai ser ensinado para uma criança surda, para o meu filho, eu acredito nisso.*

P2: *Tem que achar, porque nossa, que escola né, muito boa! [...] Ela mudou até aqui dentro de casa, ela era muito agitada [...] Foi onde ela está tendo muita afinidade, tanto com a professora como com todo mundo lá.*

P3: *Pra escola gosta... Inclusive lá na escola tem uma professora que faz Libras também, junto com o C.... Então, nessa escola é uma escola bem particular, bem formada... As pessoas, além de receber essas crianças também estão ensinando né, as outras crianças pra poder aprender a Libras, entendeu? [...] É bem legal.*

P4: *Essa que ele está é regular, é uma escola-polo, né, então tem o atendimento um pouco mais direcionado [...] no segundo semestre, a gente começou a ligar pra prefeitura que a gente queria uma professora bilíngue pra ele [...] é docência compartilhada. A A.A. (professora) dá aula normal, tem todo o projeto pedagógico, e a R. (professora bilíngue) fica junto com ela. Tudo que ela fala a R. traduz em Libras para os três e explica também. E algumas atividades a R. também elabora, que são mais visuais, e ela passa pra classe e todos fazem. [...] A mesma atividade. E aí, três vezes por semana, segunda, quarta e sexta, eles ficam uma hora e meia a mais, aí sim ficam só os três com a R. [...] conteúdo de Libras, eles têm um caderninho sinalário, então eles têm algumas... Aí tem os livrinhos que ela manda...*

P5: *Acho que ele tem que aprender Português e a Libras juntos [...] eu corri atrás, fui bem sincera na escola, disse que ele ia precisar (de uma professora bilíngue) [...] nessa escola que ele está hoje tem. Tem a cuidadora e a professora que sabe Libras. Ele fica na sala com todo mundo, com a professora da sala e mais essa professora [...] Ele dá o sinal de banheiro pra elas, já faz direitinho.*

A partir dos excertos acima, nota-se uma diferença nas práticas cotidianas e no contexto social trazido pelas famílias de crianças surdas e a diretiva que alguns pais fazem à escola, na medida em que se apoiam ao discurso jurídico de direito de práticas escolares bilíngues. Além dos anseios pela oralização dos seus filhos, os pais foram além da norma imposta pela sociedade para o desenvolvimento das crianças surdas. As participantes 1 e 2, tinham seus filhos matriculados em escolas-pólo, em sala de instrução Libras multisseriada, sendo esse local um ambiente heterotópico para o aprendizado e trocas linguísticas de seus filhos, possibilitando uma educação outra que leva em conta a importância da Língua de Sinais para a criança surda, tendo todo o conteúdo e aulas ministradas em Libras (ALMEIDA, 2017). Já os participantes 3, 4 e 5 também tinham seus filhos inseridos em programas bilíngues em municípios do interior do estado de São Paulo, com a diferença que estavam matriculados em salas com dupla docência, tendo uma professora para os ouvintes que dava

aula em Português e uma para os surdos que ministrava as aulas em Libras. Além disso, todas as crianças estavam com pares concomitantes para aquisição de linguagem, de fato. Conforme o proposto pelo Decreto 5.626/05, esses programas atendem o que é legitimado.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, ns atividades e nos conteúdos curriculares em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (...) para garantir o atendimento educacioanl especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem (...)

II- Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos

IV- Garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aulas (...) (BRASIL, 2005).

Assim, pode-se questionar: Qual foi, então, o local que possibilitou essa busca por alternativas outras de desenvolvimento das crianças surdas, gerando um novo olhar para o surdo? As instituições escolares. Essa nova discursividade da surdez, de um olhar não patológico, vem das narrativas e de práticas discursivas criadas na escola, subjetivando os sujeitos também por uma matriz de experiência socioantropológica.

A escola, nesse contexto, possibilitou muito além de aquisição de linguagem para as crianças: oportunizou um lugar de encontro, de reorganizar a surdez, tanto para a família reconhecer essa diferença linguística, rompendo os padrões da normalidade, quanto para a própria criança. Além disso, o nível de escolaridade escolhido nesta pesquisa, sendo a Educação Infantil, faz os pais ainda mais presentes nesse cotidiano escolar, pelas crianças serem menores e muito dependentes, além da questão relacionada à surdez (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013).

A reorganização da surdez, por parte da escola, rompe seus muros e entra em contato diretamente com as instituições familiares. Em relação aos responsáveis pelas crianças surdas, a escola se constitui em um espaço de acolhida da família que não seja em um discurso clínico. Quando a criança retorna para casa, tendo contato com a Língua de Sinais na escola, faz com que essa família saia de relações de poder presas a normas ouvintistas e oralistas, se deslocando para novas construções interativas com os sujeitos surdos e, no caso desta pesquisa, também procurando aprender a língua de sinais, colocando-a como língua matriz de seus filhos.

Como todos os pais entrevistados, assim como a maioria da realidade do país, as crianças surdas filhas de pais ouvintes, entre 90 e 95% dos casos (GUARINELLO; LACERDA, 2007), acabam conhecendo e tendo contato com a Língua de Sinais somente no ambiente escolar. Exceto a P1, que tinha o marido surdo, todas as outras realidades entrevistadas, o local de encontro da Libras, tanto para os pais como para as crianças, foi a escola. As ações anteriores de tentativa de controle dos corpos partiram de uma visão médica.

Pelos relatos dos casais entrevistados, verificou-se que nenhuma das crianças aprendeu a língua de sinais em casa, com os pais. Ao contrário aprenderam na escola e acabaram ensinando-a aos pais e irmãos (...) assim, o aprendizado ou a aquisição da língua de sinais pela criança surda (...) fica a cargo da escola (...) (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013)

Mas “por que a aquisição de Língua de Sinais tem que ser feita na escola?”. Essa é uma questão que faz refletir. Quando a criança e os pais são ouvintes, os estímulos são feitos pela forma oral desde o nascimento do bebê, mas, quando o sujeito é surdo, há um impasse linguístico no caminho. A aquisição de linguagem e as trocas linguísticas deveriam ser feitas pela família, porém, como existe, na maioria dos casos, essa diferença e, até mesmo, a dificuldade de aceitação tanto do diagnóstico como da língua, esse processo acaba ocorrendo na escola, segunda instituição governamentalizadora que acolhe a criança (KELMAN, 2011).

Os infantes com 5 anos de idade, ouvintes, já têm uma aquisição de língua dentro dos padrões que a norma impõe; a fala e a audição as acompanham ao longo de sua vida pelo estímulo de seus pais. Quando a criança nasce surda, filha de pais ouvintes, e chega tardiamente na escola, é o ambiente escolar que faz o papel de ensinar à criança sua língua. Rodriguero e Yaegashi (2013) também desenvolvem um estudo, realizando entrevistas com os pais de crianças surdas que opinam sobre questões em relação à surdez, no seio familiar social e também educacional. Sobre esse último, as autoras afirmam que

(...) alguns pais se referem a um maior desenvolvimento da criança após a entrada da mesma na escola, ou seja, a partir do momento em que a criança foi para a escola e aprendeu a se comunicar em sinais, os pais perceberam um grande progresso. Três casais apontam e destacam a escola como a primeira alternativa a ser vista na busca do desenvolvimento da criança e do ensino da linguagem. Isso implica em que por intermédio do contato com a comunidade surda, ou seja, com aqueles que utilizam a língua de sinais, é que ocorre a aquisição de linguagem pela criança (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p. 97).

As autoras ainda complementam que a própria comunicação da criança com a família e da criança com a percepção de mundo só será realizada com a entrada da escola, ressaltando que “é fundamental que os pais utilizem todas as alternativas ao alcance todos os recursos possíveis para efetivar uma comunicação bem sucedida com a criança surda, visando ampliar as possibilidades de interação e (...) acesso ao meio no qual está inserida” (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p.99). Dessa forma, não somente a criança vai ter conhecimento, entendimento do abstrato do mundo, como também amenizará as dificuldades de comunicação entre toda a família.

Kawabata (2009) também realizou entrevistas com mães de crianças surdas e afirma o interesse dos participantes em aprender a língua de sinais posteriormente à entrada das crianças na escola e o contato com a Libras, ressaltando a melhora de comunicação entre pais e filhos, ponto de grande angústia trazida igualmente pelos participantes desta pesquisa.

Ao freqüentarem uma escola que dá suporte para as peculiaridades que o surdo precisa, juntamente com o desenvolvimento cognitivo, muitas das mães entrevistadas perceberam melhoras no comportamento das crianças. Este novo ambiente proporcionou uma mudança positiva no comportamento da criança e, conseqüentemente, no lar (KAWABATA, 2009, p. 7).

Assim, é possível concluir que as maquinarias e engrenagens que compõem as instituições escolares com propostas inclusivas bilíngues, que são os casos dos infantes filhos dos participantes desta pesquisa, têm proporcionado, para essas crianças surdas, a Língua de Sinais, mas têm re-significado a relação familiar entre pais e filhos surdos. Elas proporcionam uma (des)construção por parte da família, que começa a enxergar a Libras sem os preconceitos e estigmas presentes no seio social, podendo proporcionar, para as crianças, uma educação outra que os submetem através de uma língua singular, com aporte em uma matriz de experiência socioantropológica que surge das resistências surdas.

Em suma, a constituição de infâncias surdas, em suas totalidades plurais, está atrelada à aquisição da Língua de Sinais o mais rápido possível e a aceitação da diferença surda pelos pais, podendo e fazendo esses filhos florescerem em suas singularidades no contexto familiar. Com isso, todos os participantes desta pesquisa, tendo seus filhos matriculados em programas bilíngues do interior de São Paulo, estão possibilitando a essas crianças, ou a esses corpos conduzidos, não estarem em espaços fronteiros (de língua e

cultura), mas de emergir suas subjetivações de modo mais ético e menos hostil (MACHADO-VIEIRA; VICTOR, 2015), constituindo infâncias surdas com a potencialidade e a multiplicidade de formas de vida.

Há, ainda, um longo percurso pela frente no espaço social de aceitação da Língua de Sinais, mas, por meio dessas análises, pode-se ver a trajetória desses pais, que foram em vias de fato, do luto à luta, buscando “todas” as alternativas possíveis para a subjetivação de seus filhos, ora sob os saberes de um discurso clínico, ora de um discurso mais social, forjando novas matrizes de experiências da própria surdez, na mescla desses conhecimentos disseminados. Não se pode negar que as práticas discursivas e verdades enraizadas de um discurso clínico existam, mas também constata-se que essas discursividades médicas também vêm sendo construídas em um outro local, não simplesmente pela área da saúde, visando uma normalização de corpos surdos, e sim pelas barreiras existentes na sociedade que legitimam a circulação da língua oral como língua de mando.

O importante é que nesta nova relação ambígua da surdez, os pais têm conseguido se relacionar de um modo mais significativo com seus filhos e alçado conhecimento da Língua de Sinais mais rapidamente. As novas práticas sociais que legitimam a Libras e o movimento de escolas bilíngues têm favorecido a relação dos responsáveis ouvintes com seus filhos surdos, o que instiga novas pesquisas, certamente, de modo a abraçar as lutas e as resistências surdas que ainda merecem destaques.

Excerto 9: Educação Infantil Bilíngue e o desenvolvimento da criança surda

P2: *Nossa e ela gostou, na hora que ela chegou assim parecia que elas já se conheciam. Porque a M.E. é muito difícil de comunicação. Mas chegou lá, a M. começou a conversar com ela em Libras, brincando. Aí ela ia, falava também, eu fiquei boba de ver, porque eu nunca tinha visto a M.E. explicando do jeito que ela estava. Aí foi que ela pegou e falou: é normal isso daí, ela está se achando aqui (escola regular com proposta bilíngue). Aí foi que levou ela lá na sala pra conhecer o professor, conhecer a sala e ela gostou.*

P3: *Então, nessa escola é uma escola bem particular, bem formada... As pessoas, além de receber essas crianças, também estão ensinando né, as outras crianças pra poder aprender a Libras entendeu? É bem legal.*

P4: *A A. dá aula normal, tem todo o projeto pedagógico, e a R* fica junto com ela. Tudo que ela fala a R* traduz em Libras para os três e explica também. E algumas atividades a R* também elabora, que são mais visuais, e ela passa pra classe e todos fazem.*

Tratando-se desse ambiente escolar, e mais especificamente a Educação Infantil, tendo a “responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de linguagem de qualquer criança” (GURGEL, et al., 2016, p. 73), apesar de toda sua construção histórica já apresentada nesta dissertação, e o difícil entendimento dessa etapa educacional pela sociedade, não se pode negar sua singular importância.

Assim sendo, essa etapa de ensino é a base para todo o desenvolvimento futuro e principalmente de aquisição de linguagem. O compromisso com a criança surda é ainda maior no que se trata de um local de constituição da língua, visto que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e ainda, que a escola se faz um lugar outro para que a surdez seja ressignificada positivamente. Na maioria dos casos, exceto as crianças surdas filhas de pais surdos, chegam à escola sem contato algum com a Língua de Sinais, embora muitos cheguem com gestos caseiros.

Uma criança ouvinte que escuta os sons normalmente, e que tem pais ouvintes e/ou convive com pessoas que ouvem e falam a Língua Portuguesa, recebe as informações por meio da audição e faz uso da oralidade. A aquisição de linguagem se dá de maneira espontânea, porque durante as interações, conversas e diálogos a criança tem acesso ao que está sendo dito, possibilitando seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. No caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes que geralmente desconhecem a língua de sinais, esse processo é bem diferente. Elas não têm acesso às informações do ambiente em que vivem pelo fato de a língua em circulação ser inacessível a elas (...) programa inclusivo bilíngue para crianças surdas enfrente um duplo desafio: proporcionar aquisição de Libras e garantir que as lacunas deixadas no desenvolvimento cognitivo pela aquisição tardia de uma língua sejam preenchidas e superadas (GURGEL, et al., 2016, p. 73).

Lacerda (2000) afirma que o sujeito deve ser exposto, o mais cedo possível, à língua de sinais, “identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno da linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral” (LACERDA, 2000, p. 53). Porém, organizar uma Educação Infantil bilíngue de

qualidade para essas crianças surdas não é uma tarefa fácil, precisa de uma reorganização escolar, dos funcionários, de profissionais adequados, currículos adaptados, atividades visuais que incluam de fato essas crianças (GURGEL, et.al. 2016).

Referente à presente dissertação, os participantes 1 e 2 tinham seus filhos matriculados em escolas regulares com projetos bilíngues da prefeitura em salas de instrução Libras multisseriadas, dessa forma, todo o conteúdo a ser adquirido na Educação Infantil era feito em Libras, com uma sala que, apesar de ser aberta para o público, só tinha alunos surdos. Já os filhos dos participantes 3, 4 e 5 igualmente faziam parte de projetos bilíngues, mas em salas com dupla docência, havendo uma professora regente que ministrava os conteúdos em Português, na modalidade oral, e a professora bilíngue que lecionava as aulas em Libras, preparava atividades inclusivas e visuais para os alunos surdos e ouvintes e no período inverso professorava a Língua de Sinais, com a qual o desenvolvimento foi notório segundo os discursos apresentados acima.

Assim, no Programa Inclusivo Bilíngue já relatado no capítulo 2 desta dissertação, além da criação das salas de instrução Libras e as crianças estarem em pares surdos, recebendo os conteúdos programáticos de determinada faixa etária, toda a escola foi reorganizada para proporcionar um ambiente linguístico bilíngue. Desse modo, eram oferecidas aos pais desses alunos oficinas de Libras, com uma instrutora surda como modelo. Esse contato, segundo Gurgel *et al.* (2016, p. 69),

(...) possibilitou a ressignificação da surdez, a desmistificação de alguns conceitos e a formulação de uma nova percepção em relação ao ser surdo pautada no respeito e na valorização das potencialidades de seus filhos, possibilidades anteriormente colocadas em dúvida pelas famílias e que no espaço das oficinas puderam ser revistas e valorizadas.

As autoras ainda afirmam que a parceria entre os profissionais que estavam em contato direto com a criança foi de fundamental importância para a criação, percepção e discussão sobre as atividades que seriam desenvolvidas com as crianças surdas na Educação Infantil e ainda para entendimento e aquisição de linguagem.

Além disso, essa proposta pode proporcionar aos pais tanto o conhecimento da língua, assim como os responsáveis entrevistados desta pesquisa, como também as questões de identidade e cultura trazidas para apresentação. Gurgel et al. (2016) salientam que a

participação desses familiares nesses momentos de aprendizado, de refacção de si e de conforto de saberem que não estão sozinhos nessa caminhada merece destaque. Com o engajamento, sendo esse em maior ou menor âmbito, os pais puderam ter o conhecimento da Língua de Sinais se reestruturando, se reorganizando, para que “o ambiente familiar também fosse propício ao desenvolvimento de língua e linguagem” (GURGEL *et al.* 2016, p. 74).

Os pais das crianças surdas entrevistados aqui terem essa consciência e práticas discursivas outras que fogem à norma imposta só está proporcionando o mais rápido possível, de acordo com os lugares que ocupam e que visitaram ao longo das tomadas de decisões em relação à surdez de seus filhos, uma educação que propicie “um espaço fundamental para a promoção e ampliação do desenvolvimento de língua e linguagem das crianças surdas” (GURGEL, et al., 2016, p. 66).

Dessa forma, ainda segundo as autoras, para esse tipo de instrução acontecer, precisa-se priorizar atividades referentes a essa faixa etária que englobem brincadeiras, leituras, narrativas e jogos voltados para o desenvolvimento da língua e linguagem de uma forma geral. Além disso, tomando esse Programa Inclusivo Bilíngue como referência, “para tornar o ensino mais atrativo, eram usados livros com muitas ilustrações, vídeos, jogos e brinquedos, sempre com o objetivo de assegurar a ampliação de língua e linguagem” (GURGEL, et al. 2016, p. 72).

No que se refere à Educação Infantil, em 2010, foi se implementado um projeto bilíngue no Instituto Cearense de Educação de Surdos, que previa as aulas com a presença do professor pedagogo surdo, “com o intuito de promover a apropriação da língua de sinais pelas crianças o mais cedo possível, por meio da interação com o adulto surdo, usuário de língua de sinais, sendo este uma referência/modelo para o educando” (NASCIMENTO, 2011, p. 34).

Para além dessa etapa educacional, é fundamental o envolvimento de toda maquinaria escolar. Segundo Nascimento (2016), é necessário que a comunidade esteja ativa participando física e criticamente para implementação da melhor metodologia de ensino para as crianças surdas. É necessário promover esse ensino da língua não somente.

Promover o respeito a diferença, divulgando a cultura e a identidade dos surdos, sua necessidade de um ensino bilíngue que utilize recursos visuais, difundindo essa experiência para a sociedade de uma forma geral, para esta possa ser utilizada como referência [...] o objetivo da educação bilíngue para surdos é oferecer-lhes uma situação de aprendizagem dentro de um clima de comunicação efetiva, posto que a

língua de sinais permite interação e comunicação entre os interlocutores proporcionando o desenvolvimento dos sujeitos surdos (...) (NASCIMENTO, 2011, p. 41).

A partir dos relatos de Gurgel et. al (2016), que se referem à Educação Infantil bilíngue, pode-se concluir que as práticas dos profissionais envolvidos nesse processo e promover um ambiente bilíngue de qualidade não é uma tarefa simples, principalmente pela responsabilidade da Educação Infantil em ser a base de ensino e aprendizagem, sejam de crianças ouvintes ou surdas. Para esse público, em específico, têm-se ainda mais um ponto quando se trata de promover uma língua matriz a qual não é, na maioria das situações, utilizada até antes de sua entrada na escola.

Além disso, proporcionar atividades que contemplem as crianças surdas por parte dos profissionais, sejam elas os professores surdos ou professores bilíngues, é de extrema importância para o desenvolvimento da língua e do conhecimento de mundo, indo ao encontro das necessidades dessas crianças. Segundo a pesquisa de Gurgel et. al (2016), a ampliação do conhecimento da língua e de seus repertórios também permitiu que as crianças tivessem pensamentos organizados mais complexos e novas formas de expressão do ser.

Em vista da defesa da abordagem socioantropológica nesta dissertação de mestrado, o importante para todas essas atividades que foram citadas nesse eixo, indo de jogos e brincadeiras a narrativas e histórias é a presença da Libras, sugerindo a possibilidade de subjetivação das crianças em matrizes de experiências que percebam essa língua como diferença e condição crucial de reconhecimento interno e externo dos sujeitos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A CONCLUSÃO E O INÍCIO DE CAMINHOS OUTROS

Através do arsenal teórico e empírico desenvolvidos, chega-se ao fim deste percurso de pesquisa, nomeado como “Práticas discursivas sobre a surdez e a Educação Infantil: diálogo com familiares”. Este estudo se constituiu como mais um espaço de construção e desconstrução de verdades e proliferação de saberes, de modo a problematizar o campo da surdez.

Foram desenvolvidos, primeiramente, dois capítulos teóricos, o primeiro trazendo conceitos relacionados às filosofias da diferença, apresentados por Michel Foucault, ao longo de sua trajetória de vida, e que seriam pertinentes para as futuras análises, tanto para minha aproximação quanto do leitor a esse referencial teórico, e, posteriormente, os relacionando com a matriz de experiência, desenvolvida pelo mesmo autor, em 1983, que pode embasar os estudos da surdez, englobando os possíveis focos que os sujeitos podem perpassar, seja por um viés clínico, sócio-antropológico ou outras produções futuras.

Em sequência, desenvolveu-se um capítulo relacionado às questões educativas e à família. Primeiramente, fez-se uma breve contextualização sobre a instituição governamentalizadora, chamada de família, e como ela foi se constituindo paralelamente ao sentimento da infância que ia surgindo com o caminhar das relações de poder em uma sociedade francesa, com base em Ariès (1973). Também foram mostrados outros estudos que vão além da realidade da França, apontando outras construções sobre a infância, inclusive como potência e lugar de fala. Por fim, relacionou-se as questões familiares e os infantes com a surdez e como se constituem as famílias de crianças surdas, por quais experiências perpassam, a partir da teoria encontrada.

Estreitando um pouco mais a discussão para a etapa educacional em questão nesta dissertação - a Educação Infantil -, políticas e autores que a discutiam, de uma forma geral, foram apresentados e, depois, focou-se nas possibilidades vigentes da educação de surdos: a escola bilíngue, a escola inclusiva e escolas com classes bilíngues, salientando um dos projetos desenvolvidos no interior do estado de São Paulo. Nesse momento, foram mostradas inquietações e a importância da relação dos familiares das crianças surdas que partem de uma maioria ouvinte e o que os pais pensam sobre essa faixa de ensino, ainda mais quando se trata de uma educação outra (bilíngue) destinada ao público surdo.

No terceiro capítulo, com os procedimentos metodológicos, fez-se a apresentação de quem são esses familiares pesquisados; dos questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumento de pesquisa; dos municípios; da quantidade de responsáveis pelas crianças surdas matriculadas na rede pública de ensino, no interior do estado de São Paulo, que se dispuseram a participar; da caracterização desta pesquisa, sendo um estudo de caso de abordagem qualitativa descritiva; e de como foram as experiências da pesquisadora em campo.

A partir do último capítulo, deu-se início às análises, relacionando a densa teoria desenvolvida com a parte empírica desta pesquisa, apresentando as discursividades presentes na fala dos pais de crianças matriculadas na Educação Infantil, podendo observar quais eram as experiências, ou melhor, por quais matrizes de experiências esses infantes, juntamente com suas famílias, estão se subjetivando.

Além disso, também indo ao encontro dos objetivos desta pesquisa, pode-se observar tanto a presença de práticas discursivas como as de governo presentes na instituição familiar, dando uma maior atenção às instruções escolares que estavam sendo escolhidas para a base educacional de crianças surdas.

Assim, a partir das análises, verificou-se que o discurso da surdez, como deficiência auditiva, advindos de um viés médico, ainda é muito presente. Todos os pais entrevistados optaram por essa forma de instrução de seus filhos, salientando a importância da língua oral, o que mostra o quanto a sociedade é imbricada na deficiência e na dificuldade de aceitação das diferenças existentes. Os motivos por essa escolha e pensamento variaram desde anseios particulares até preocupações com barreiras sociais e linguísticas presentes na sociedade. Foram mostrados excertos relacionados também à descoberta do diagnóstico dessas crianças surdas e o sentimento de dor dos familiares ocasionado pela quebra da expectativa do filho perfeito, pela falta de comunicação, entre diversos outros aspectos.

Mesmo com essa construção social sobre a surdez, o que chamou muita atenção foi a preocupação que esses pais apresentaram em poder proporcionar, de alguma forma, os recursos possíveis, seja a partir de orientações advindas de um discurso clínico ou cultural, por profissionais da saúde ou pela educação, atravessando fronteiras para uma inclusão, de fato, de seus filhos.

Com isso, apesar dos discursos serem ainda vinculados a uma norma ouvinte, todos os pais percebem a importância da Língua de Sinais no desenvolvimento das crianças e como

elas mudaram após o contato com a Libras, tanto em seus convívios em casa quanto nas escolas bilíngues em que foram matriculados, com a aprimoração de comunicação, imaginação e de entendimento de conceitos abstratos, apontado para a criação infantil e a aparição de suas subjetividades.

No que diz respeito às instruções escolares, a escola mostrou ser um lugar outro de constituição e reorganização, tanto para as subjetivações das crianças surdas quanto na relação comunicativa com seus familiares. A partir da instrução em Língua de Sinais para todas as crianças participantes desta pesquisa, pode-se ver a entrada de um novo campo de saber, cada vez mais aceito perante a sociedade, que só surgiu por conta das resistências surdas, que, segundo Martins (2008, p 42), “expõe suas diferenças e singularidades e mostra para o outro ouvinte que não há uma única forma de sentir o mundo, e que a escuta e a leitura da vida podem ser visuais”.

Em suma, observou-se, neste trabalho, que as relações de poder partem de diversos dispositivos, tratando-se, especificamente, neste momento, do dispositivo de linguagem. Assim, vê-se verdades enraizadas pela sociedade que fazem pensar e construir determinados comportamentos e normas, o que está incluído e o que está excluído, o que é normal e o que é anormal, forjando resistências que abrem os olhos para campos de saberes novos.

Enxerga-se, portanto, no que se trata do objeto de pesquisa deste estudo, que as famílias têm uma construção enraizada em verdades clínicas, acarretadas por toda uma questão histórica e social que reflete o uso do Português como língua de circulação e poder. Contudo, o que também se pode verificar foi a mudança do discurso da normalização de seus filhos, por uma pressão familiar ou mesmo interna do filho idealizado, para uma preocupação com as barreiras existentes na sociedade. A partir das entrevistas, a oralidade, na visão desses discursos, permite, de diferentes formas, que esses infantes tenham mais possibilidades em todos os meios sociais. Isso se dá pela Língua Portuguesa ser majoritária e ainda haver uma construção confusa em relação a Libras – como língua ou linguagem - presente no país.

Ao mesmo tempo, verificou-se a Língua Brasileira de Sinais em ascensão na sociedade, possibilitando um olhar outro para essa experiência gesto-visual e aprofundando o reconhecimento e desenvolvimento dessas crianças por sua língua matriz, podendo, através do ambiente escolar, estar em contato com experiências outras que enxergam a Libras como fator principal da constituição de um saber socioantropológico e na refacção dos sujeitos, tanto

infantes como os seus responsáveis. Concluiu-se, também, que, em alguns momentos, as verdades clínicas são salientadas e, por outros, as perspectivas socioantropológicas são valorizadas, observando um intercâmbio entre matrizes de experiências possíveis para surdez.

Acredita-se que essa mudança de discursividades é apenas o início de uma grande caminhada para a valorização e olhar da Libras como uma língua, não somente para aqueles que têm contato com pessoas surdas, mas para toda uma sociedade. Este trabalho é apenas o início deste diálogo, sendo uma pesquisa que, para o meio social, teoriza e afirma a importância da Língua de Sinais no desenvolvimento das crianças surdas, na relação familiar.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de mais estudos, reafirmando as representatividades dessas famílias e a importância da escuta delas para melhor conhecer o desenvolvimento das crianças surdas, ou seja, dar voz e importância adequada para as experiências vividas por familiares de crianças surdas, com foco no desenvolvimento de políticas públicas, voltadas tanto para área clínica como para social e educacional, que tragam a família para o centro dessas construções. Para o meio científico, a pesquisa é pertinente pela falta de trabalhos que olham as matrizes de experiências possíveis na constituição de vidas surdas, na relação das famílias com seus filhos surdos e das instruções a elas oferecidas, assim como pela escassez de materiais que relacionam a família, a educação infantil e a surdez.

Todas essas inquietações apresentadas e problematizadas, aqui, representam a finalização de um caminho teórico e empírico que instigam a criação de novos lugares. Conclui-se esta dissertação com a sensação de ter respondido muitas questões sobre a surdez, a família e a educação de surdos, fazendo, todavia, surgirem outros pensamentos e dúvidas, não somente ao arsenal teórico e empírico desta pesquisa, mas também sobre diversas “verdades” enraizadas no interior da pesquisadora, pessoal e profissional, que podem ser questionados sobre as bases que os constituíram.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWITCHZ, A; LEVCOVITZ, D; RODRIGUES, T.C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 3, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**. n. 5, Florianópolis, 2005.

ALLIEZ, É. **Deleuze Filosofia Virtual**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

ALMEIDA, J.C.A. **Uma heterotopia pedagógica: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multiseriadas**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

BASTOS, E.R.O. **Experiências culturais de alunos surdos e contextos socioeducativos: o que é revelado?** 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação FAGED, Universidade Federal da Bahia, 2013.

BERT, J.F. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: Parábola, 2013.

BOSCOLO, C.C.; SANTOS, T.M.M; A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 17(1): 69-75, abril, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

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

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF, dez, 1996.

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 maio 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretoria de estudos educacionais. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: MEC, Dired, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2018.

BRITTO, M. R. de; GALLO, S. Algumas Palavras... In: _____ **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Física, 2016. p. 11 – 13.

CÂMARA, L. C. **A Invenção da Educação dos surdos: a escolarização e governo dos surdos na França do século XIX**. 2018. 314 p. Tese. (Faculdade de Educação) – Faculdade/ Instituto, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CARVALHO, A.F. Função-educador e atualidade: ponderações foucaultianas para a educação. In: BRITO, M.R. de; GALLO, S. (orgs). **Filosofia da diferença e educação**. São Paulo: Editora da Física, 2016, p. 47-73.

CARVALHO, A. F.; MARTINS, V. R. de O. Anúnciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. **Childhood & Philosophy**, v. 12, p. 391-415, 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/22970/18067>>. Acesso em: 17 maio 2018.

CHALMEL, L. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância iconográfica pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 57-74, abril, 2004.

CIRÍACO, K.T; ROMAN. J.M. A visão da família sobre o papel da Educação Infantil. **Saberes**, Natal RN, v.1, n. 13, p. 23-37, março, 2016.

CONCEIÇÃO, B. S. **Educação Bilíngue de Surdos: A pedagogia tem contribuído com essa formação?** 2017. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CRUZ, A.L.F. Os surdos e sua relação com a família: fatores de inclusão/exclusão e aprendizagem. **Revista Pandora Brasil**. n. 17, abril, 2010.

FARIAS, C.C. de; ROSENVALD, N. **Curso de direito civil: família**. Vol. 06. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

FERNANDES, Rogério. Notas em torno do retrato de crianças. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 87-97, jan./jun. 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-151.

FOUCAULT, M. O olho do poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Não ao sexo Rei. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1995, p. 273-295.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 285-315 (aula 17 de março de 1976).

FOUCAULT, M. *Les techniques de soi*. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p. 1602-1632.

FOUCAULT, M. O original e o regular. In: _____. **Arqueologia do saber**. Tradução de L' Archéologie du Savor. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. Aula de 5 de janeiro de 1983 – primeira hora. In: _____. **O Governo de Si e dos outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo.

FOUCAULT, M. **Aulas sobre a vontade de saber**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.74 p.

FOUCAULT, M. Aula de 22 de janeiro de 1975. In: _____. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2010.

FOCAULT, M. Resumo do curso. In: _____. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2010.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: BRITTO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio. **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 15 – 73.

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2006.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 83 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. P. 41-56.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo, vol. 35, n.2, p. 57-63, mar/abr. 1995.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

GURGEL, T. M. A.; TURETTA, B. A. dos R.; ROSA, L. A.; SILVA, R. R. da. Aquisição de Libras na Educação Infantil: um trabalho a partir de narrativas. In: _____. LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L. F.; MARTINS, V.R. de O. **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 65-78.

HARRISON, K.M.P. **A surdez na família**: uma análise de depoimentos de pais e mães [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e Identidade: A surdez em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./fev. 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2018.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. II, n. 4, p.111-118, 1996.

GUARINELLO, A.C. et al. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes-filhos surdos. Paraná, 2013.

GURGEL, T. M. A.; TURETTA, B. A. R.; ROSA, L. A.; SILVA, R. R. Aquisição da Libras na Educação Infantil: um trabalho a partir de narrativas. In: LACERDA, C. B. F. D.; SANTOS, L. F. D.; MARTINS, V. R. D. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. Cap. 4, p. 65-78.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

KANT, I. Resposta a pergunta: “Que é esclarecimento”? In: _____. MARCONDES, D. **Textos Básicos de Ética - de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, p. 95-100.

KAWABATA, S.R.; TANAKA, E.D.O. Comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos. In: _____. **V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: 2009, p. 985-994.

KELMAN, C.A. “**Aqui tudo é importante!**” Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. 2005. 173 f. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, mar. 2005.

KELMAN, C.A., et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011.

KOERNER, A., FOUCAULT, M. (2014). Aulas sobre a vontade de saber: curso no Collège de France (1970-1971). Tradução: Rosemary Costhek Abílio. São Paulo, WMF Martins Fontes. 303 p. Revista Brasileira de Ciências Sociais, jun. 2016.

LACERDA C. B. F. de; NAKAMURA H.; LIMA M. C. (org) **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA C.B. F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: Lacerda, C. B. F. de; GOÉS M. C. R. (org). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, C. B. F.; GOÉS, M. C. R. A educação infantil e o processo de construção da condição bilíngue pela criança surda. In: **Encontro de Pesquisa em educação da região sudeste**, 8., 2007, Vitória, Anais. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. p. 1-9.

LACERDA, C.B. F. et al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: _____. LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. O. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 65-78.

LEBEDEFF, T. Família e surdez: algumas considerações sobre o impacto do diagnóstico e a necessidade de orientação. **Cadernos**, n. 17, 2001.

LODI, A.C.B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A.C.; LACERDA, C. B. F. (Org). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A.C.B. Educação inclusiva para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o decreto nº 5626/05. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A.C.B; ALBUQUERQUE, G.K.T.S.de. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? IN: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F dos; MARTINS, V.R.de O (orgs). **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Pró-posições**. s/1, vol. 25 n. 2, mai/ago. 2014.

MARTINS, V.R.O. A invenção da surdez na escuta de Michel Foucault. In: _____. **Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de Poder e (re)criações do sujeito**. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARTINS, V.R.O. ALBRES, N. A; SOUSA, W. P. de A. S. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2015.

MARTINS, V.R.O.; LACERDA, C.B.F. de. Educação Inclusiva Bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas nacionais linguísticas. **Ver. Educ. Puc. Camp**; Campinas, 21 (2): 163-178, maio/ago, 2016.

MARTINS, V.R.O.; DINIZ, S.L.L.M. **Libras no Contexto Educacional**. 2017.

MAURÍCIO, A.C.; RESENDE, D.D.P.N. Boas práticas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva. Vol. I, 2015.

MEC. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MILLER N.B. **Ninguém é perfeito, vivendo e crescendo com crianças que tem necessidades especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto Nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. s/1, v. 11, n. 33, set/dez. 2006.

MENDES, E.G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. vol. 22, n. 57, mai/ago. 2010.

MORAIS, M.P. **Trajetórias de resistência em escolas municipais com propostas de educação bilíngue inclusiva para surdos**. 218. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

MORUZZI, A.B. **A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância**. 2012.199 f. Tese. Doutorado em Educação. – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MORUZZI, A.B. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.

NUNES, S. da S.; SAIA, A.L.; SILVA, L.J.; MIMESSI, S.D. Surdez e Educação: Escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, vol.19 n.3, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150193892>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, maio/ago., 2005. p. 405-417.

POWELL, T. H.; OGLE, P. A. **Irmãos Especiais: técnicas de orientação de apoio para relacionamento com o deficiente**. São Paulo: Maltase Norma, 1992.

QUADROS, R.M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAGO, M. **A aventura de contar-se – feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

RAMOS, A. de S.; MARTINS, V. R. de O. Análise documental acerca da alfabetização e do letramento de alunos surdos nos anos iniciais. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 1, n. 1, jan./jun. 2018.

RIBAS, J. B. C. **Viva a Diferença: convivendo com nossas restrições ou deficiências**. São Paulo: Moderna, 1995.

RODRIGUERO, C.R.B.; YAEGASHI, S.F.R. A família e a criança surda. In: _____ **Família e o filho surdo: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-cultural.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 13 – 24.

RODRIGUERO, C.R.B.; YAEGASHI, S.F.R. O papel da família e da escola no desenvolvimento da linguagem da criança surda. In: _____ **Família e o filho surdo: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-cultural.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 49 – 58.

RODRIGUERO, C.R.B.; YAEGASHI, S.F.R. Resultados e discussões. In: _____ **Família e o filho surdo: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-cultural.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 13 – 24.

ROSSEAU, J.. **Emílio ou da Educação.** 3ª edição. São Paulo – Rio de Janeiro: DIFEL, 1979, 421 p.

SALES, A. M.; SANTOS, L. F.; ALBRES, N. A.; JORDÃO, U. V. **Deficiência auditiva e surdez - L: visão clínica e educacional.** São Paulo: UFSCar, 2010. p. 6-20.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, maio/ago., 2005. p. 361-378.

SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

SILVA, G.F da. Reflexões psicanalísticas sobre a língua, o estrangeiro e a intimidade em casos de surdez profunda. **Psicologia América Latina.** n. 9, abr., 2007.

SKLIAR, C. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: L. da Silva, J. C. Azevedo & E. Santos (Orgs.), **Identidade social e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1997.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade, In: _____ (Org) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, M.A.L. **A Educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SOUZA, R.M.de S. & GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: **Educação & Sociedade.** n. 79, 2002.

SOUZA, G. F. **Relações familiares entre surdos e ouvintes: análise de narrativas biográficas**. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Editora Atlas S. A., 1987.

VAILATI, L.L. Os funerais de “anjinho” na literatura de viagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, n. 44, p. 365-392, 2002.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.13-38.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **Verve**. N. 20, 2011, p.121-135.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VEIRA-MACHADO, L. M. da C.; VICTOR, S. L. A criança surda: a infância na constituição de um espaço pedagógico que se ocupe da diferença. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 623-634. set/dez, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X18874>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Copyright, p. 159. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

WITCHS, P.H.; LOPES, M.C. Surdez como matriz de experiência. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, s/v, n. 43, jan/jul. 2015.

ANEXOS

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Pesquisadora: Bianca Salles Conceição

Orientadora: Vanessa Regina de Oliveira Martins

DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DA SURDEZ: DIÁLOGO COM FAMILIARES SOBRE CRIANÇAS MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Como foi a descoberta do diagnóstico da surdez de seu filho? (Quantos anos, como foi para família, quais foram as recomendações médicas, os primeiros pensamentos sobre o assunto).
2. Quantos anos a criança tem hoje e qual idade tinha quando descobriu a surdez?
3. A criança faz alguma terapia para desenvolvimento de oralidade? Pensa em encaminhar para a fonoaudiologia? Por quê (se sim ou se não)?
4. Com quantos anos a criança se matriculou na escola?
5. Ele (a) vai sempre à escola? Gosta?
6. De que forma ocorreu a adaptação da criança na escola? Existiu alguma dificuldade? Se sim, quais? (Ambiente, professor, língua, distanciamento da mãe, falta de comunicação...).
7. Como são relatadas as relações do aluno com professores, funcionários e colegas de sala de aula?
8. Como tem se dado o desenvolvimento linguístico da criança?
9. Por que a escolha desse tipo de Educação Infantil? (Da escola, da sala, Escola-Polo, Escola Regular, mais perto de casa, não quer/quer que a criança tenha contato com a Libras).
10. Como foi o acolhimento dessa criança na escola? Na escola usam a Língua de Sinais para se comunicar com seu filho? Acha que é importante isso ou não? (Gestores, professores, funcionários, alunos).
11. Tem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais? (Como descobriu, quando, quais informações foram passadas; o que sabe sobre o assunto).
12. Já lhe falaram sobre a Educação Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa modalidade escrita) para o desenvolvimento de seu filho? O que pensa sobre isso?

13. Qual a visão sobre implante coclear, aparelhos auditivos, sessões de fonoaudiologia e oralização?
14. Qual nomenclatura você utiliza para se referir a seu filho: deficiente auditivo ou surdo? Por quê?
15. Quem lhe falou sobre a surdez de seu filho? Teve alguma orientação médica sobre o desenvolvimento do seu filho? Qual?