

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE – FURG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RECURSOS IMAGÉTICOS NA PRODUÇÃO DE  
SIGNIFICAÇÃO DE UM SUJEITO SURDO**

**SAIONARA FIGUEIREDO SANTOS**

**RIO GRANDE**

**2013**

**SAIONARA FIGUEIREDO SANTOS**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RECURSOS IMAGÉTICOS NA PRODUÇÃO DE  
SIGNIFICAÇÃO DE UM SUJEITO SURDO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Linha de pesquisa: Ensino e Formação de Educadores Ambientais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Inês Molon

**RIO GRANDE**

**2013**



**SAIONARA FIGUEIREDO SANTOS**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RECURSOS IMAGÉTICOS NA PRODUÇÃO DE  
SIGNIFICAÇÃO DE UM SUJEITO SURDO**

Dissertação de Mestrado, na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores Ambientais, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande. Comissão de avaliação formada pelos professores:

---

**Prof. Dra. Susana Inês Molon (Orientadora – FURG)**

---

**Prof. Dr. Humberto Calloni (FURG)**

---

**Prof. Dra. Gladis Teresinha Taschetto Perlin (UFSC)**

## **AGRADECIMENTOS**

É difícil pôr no papel todos que me ajudaram a estar aqui, porém, acho injusto não tentar (pelo menos) fazê-lo.

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir ser feliz e me abençoar nos meus caminhos.

À minha família, pelas preocupações, pelo cuidado e por me deixar alçar voos distantes.

Aos meus amigos do Camiseteria, Maykel e Diogo, principalmente, que organizaram para que eu viesse fazer a prova, inclusive pagando a minha passagem. Não tenho palavras para agradecer tudo o que vocês fizeram por mim, obrigada por me darem de presente essa oportunidade!

Principalmente, num lugar bem especial, agradeço à minha querida orientadora Susana Molon, por me acolher, me aceitar do jeito que eu sou, por me dar colo e me consolar quando eu não tinha ninguém por mim. Mais do que uma orientadora, tenho todo carinho, amor, respeito e admiração, que cresceram nesses dois anos de convívio. Obrigada por tudo!

Ao Rogério Arruda, pelo incentivo, pelas palavras de ânimo sempre! Por ser um profissional incrível e uma pessoa maravilhosa. Obrigada por me acolher quando eu precisei, pelos chás quando eu estava doente, pelos mimos! Amo vocês!

À senhorita Daniela da Silva Pieper, por me adotar, fazer-me sentir acolhida desde o início, por ser uma vizinha maravilhosa e um ombro quando precisei! Obrigada pelas risadas e por tudo, você está sempre no meu coração! Amo você!

Ao Tiago Santos e Rafael Dias, obrigada pelas parcerias acadêmicas e por me acolherem desde a primeira prova. Tudo foi difícil no começo para mim, mas cheguei aqui com o apoio de vocês. Obrigada!

À Txai, o anjo que conheci na rodoviária e que me deu abrigo nos meus primeiros dias em terras gaúchas. Nunca, nunca poderei retribuir sua hospitalidade! Amo você!

Aos queridos professores, que estão presentes nas minhas representações como Educadora Ambiental. Alfredo, obrigada por me ensinar a ser mais sensível! Obrigada a todos por me acolherem!

Aos meus colegas, pelo apoio mútuo, pela força para conseguirmos encerrar mais essa fase de nossa vida. Júlia, Dayse, Melina, Carmen, Karine, Priscila, Silvio, Carol, Shing, Léo, Bread, Vânia, Lidi: vocês são muito especiais para mim!

Ao meu grupo de pesquisa, obrigado pelos debates e discussões que enriqueceram minha dissertação e me deram maturidade para finalizá-la. Lú Dolci e Vânia, obrigada pelo carinho!

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Aos meus amigos distantes, por me aturarem e não desistirem de mim, mesmo estando sempre ocupada e dedicada a este projeto. Obrigada!

Aos meus amigos presentes, meus colegas de trabalho intérpretes. Lú e Cris, não tenho como não mencionar vocês por nome: obrigada por tudo que vocês fizeram por mim.

Aos meus amigos surdos, obrigada pelas vivências e aprendizado. Em especial, Cássia, obrigada por ser minha amiga sempre!

E, por último, para você, meu Ninhol, meu porto seguro, obrigada por ser quem você é e por permitir sermos nós dois, juntos.

*Dedico este trabalho aos surdos; que os ajude a superar posturas e a vencer preconceitos.*

*Dedico também aos meus colegas intérpretes e educadores, por um maior reconhecimento de nosso trabalho.*

*E, mais uma vez, à minha orientadora Susana Molon, sem você eu não teria conseguido.*



Hoje é mais um dia  
de escrever poesia,  
De sentir as palavras  
como a quem olha no  
espelho.

Nara.



## RESUMO

Esta pesquisa propõe um estudo sobre o papel dos recursos imagéticos e sua relação com a significação de surdos, à luz da Educação Ambiental. Justifico meu estudo realizado devido à minha vivência com a Língua de Sinais, como intérprete de sinais; diante desta, percebi que o surdo é um ser visual e, para tanto, necessita de imagens que sejam significativas para eles. Pensando sob essa ótica, minha questão de pesquisa foi: Como os recursos imagéticos podem contribuir na produção de significados e sentidos no campo da Educação Ambiental em uma professora surda? Assim, o objetivo geral foi analisar a produção de significação imagética de uma professora surda do Rio Grande do Sul no campo da Educação Ambiental. A partir desse objetivo geral, foi identificado e analisado como essa professora surda construiu algumas noções, conceitos, percepções e representações sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental em sua trajetória de vida por meio de recursos imagéticos. Também foi analisado o potencial dos recursos imagéticos como metodologias de ensino e aprendizagem no campo da Educação Ambiental para a educação de surdos, bem como o uso da imagem como um recurso acadêmico viável. Os pressupostos teóricos ancoram-se na abordagem sócio-histórica, com enfoque na constituição do sujeito e nas relações subjetivas, em especial na singularidade humana. Foram utilizados autores como Molon, Freitas, Vygotsky e Bakhtin. A metodologia empregada consistiu na realização de três entrevistas semiestruturadas, que permitiram à pesquisadora e à entrevistada maior flexibilidade durante sua realização e mais facilidade e naturalidade para a consecução dos dados. A partir do material coletado, as unidades de análise foram divididas em duas categorias principais: o preconceito e a comunidade surda. A partir delas, surgiram outros itens de análise, como: o igual e o diferente, vários tipos de preconceitos envolvendo a comunidade surda, LIBRAS e seu desenrolar como idioma brasileiro, disciplina nas faculdades, entre outros. Além disso, foi analisado o valor da metodologia visual nas escolas e nesta pesquisa, bem como a Educação Ambiental se relaciona com as significações dadas pela entrevistada. A conclusão aponta que os recursos imagéticos exercem um papel importante nas narrativas e como método de coleta de dados, principalmente para os surdos, evidenciando sua importância como recurso acadêmico. Ressalta-se, ainda, a relação intrínseca entre Educação Ambiental e Educação de surdos, evidenciando assim a transversalidade da temática.

Palavras-chave: Surdos, Educação Ambiental, Recursos Imagéticos.

## ABSTRACT

This research proposes a study on the role of resource imagery and its relation to the significance of the deaf, in the light of environmental education. I justify my study because of my experience with sign language such as sign language interpreter, before this, I realized that being deaf is a visual and, therefore, requires images that are meaningful to them. Thinking from this perspective, my research question was: How funds imagery can contribute in the production of meanings and senses in the field of environmental education in a deaf teacher? Thus, the overall objective was to analyze the production of meaning imagery of a deaf teacher of Rio Grande do Sul in the field of environmental education. From this general goal, was identified and analyzed how this teacher deaf built some notions, concepts, perceptions and representations on Environment and Environmental Education in their life trajectory through features imagery. Was also analyzed as potential resources imagistic methods of teaching and learning in the field of environmental education for deaf education, as well as the use of the image as a viable academic resource. The theoretical assumptions are anchored in socio-historical approach, focusing on the constitution of the subject and the subjective relations, particularly in human uniqueness. Authors were used as Molon, Freitas, Vygotsky and Bakhtin. The methodology consisted of three semi-structured interviews, which allowed the researcher and the interviewee flexibility during, and more easily and naturally to achieve the data. From the collected material, the units of analysis were divided into two main categories: the bias and the deaf community. From them came other analysis items such as: equal and different, various types of biases involving the deaf community, LBS and its development as Brazilian language, discipline in schools, among others. Furthermore, we analyzed the value of visual methods in schools and in this research, as well as environmental education relates to the meanings given by the interviewee. The conclusion shows that the features imagery play an important role in the narrative and as a method of data collection, especially for the deaf, highlighting its importance as academic resource. We emphasize also the intrinsic relationship between Environmental Education and Deaf education, thus underlining the transversality of the theme.

Keywords: Deaf, Environmental Education Resources Imagistic

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Autorretrato – por Ninhol (acervo pessoal).....	12
FIGURA 2 – Meu primeiro rascunho para cartão infantil, usando aquarela (acervo pessoal).....	14
FIGURA 3 – Um dos registros das apresentações sobre educação ambiental para surdos, no meu TCC (acervo pessoal).....	16
FIGURA 4 – Imagem retirada do dicionário <i>on-line</i> de LIBRAS, com o sinal de minuto.....	22
FIGURA 5 – Monumento a Pedro Ponce de Lon com Juan Pablo Bonet, por Manuel Iglesias Lecio, em 1920, nos Jardins do Bom Retiro – Madrid – Espanha.....	37
FIGURA 6 – L'Épée ensinando um surdo.....	38
FIGURA 7 – Escolas oralistas na Alemanha, com a técnica de leitura labial.....	39
FIGURA 8 – Centro para surdos em Lexington, 1867, com aulas de música.....	40
FIGURA 9 – Escola de surdos em Rochester – New York, onde o método oralista foi aplicado, como demonstrado na foto.....	42
FIGURA 10 – Escola Oralista em São Bernardo do Campo, em 1957.....	43
FIGURA 11 – Estrutura do signo.....	49
FIGURA 12 – Título: خذ فيات ب لاك ب يري ب نات يه.....	61
FIGURA 13 – Da série Claustrofobia.....	62
FIGURA 14 – Sem título (1).....	69
FIGURA 15 – Sem título (2).....	70
FIGURA 16 – Sem título (3).....	89
FIGURA 17 – “Outside” – por Gabriele Bigabi.....	90
FIGURA 18 – Sem título (4).....	101
FIGURA 19 – Liberdade – por Danilo Kato.....	102
FIGURA 20 – Sem título (5).....	117
FIGURA 21 – Manon Lescaut" – por Rafal Olbinski.....	118
FIGURA 22 – Âncora e farol – por Ninhol.....	144

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	09
<b>1 Contando histórias – Caminhos percorridos</b> .....	14
<b>2 Justificativa do estudo</b> .....	22
<b>3 A Metodologia de pesquisa</b> .....	26
3.1 Escolhas dos instrumentos de coleta de dados.....	30
<b>4 Alguns traços históricos que permeiam a Educação formal de surdos</b> .....	36
<b>5 Recursos imagéticos e significação</b> .....	48
<b>6 Educação Ambiental Transformadora</b> .....	55
<b>7 Análise dos dados - Preconceito</b> .....	61
7.1 Preconceito.....	65
7.1.1 O igual e o diferente.....	66
7.1.2 O diferente e o igual.....	68
7.1.3 O preconceito e o <i>bullying</i> dentro da escola.....	75
7.1.4 Preconceito ouvinte-surdo.....	75
7.1.5 Preconceito surdo-surdo.....	79
7.1.6 Preconceito surdo-ouvinte.....	85
<b>8 Análise dos dados - comunidade surda</b> .....	91
8.1 Comunidade surda	
8.1.1 Surdos e sua interação em comunidade.....	97
8.1.2 LIBRAS – o caminho para o “reino da felicidade” .....	101

<b>9 Análise dos dados - Recursos imagéticos na metodologia visual e na Educação Ambiental.....</b>	<b>124</b>
9.1 Metodologia visual: Recursos imagéticos e a significação de sujeitos surdos.	124
9.2 Educação Ambiental crítica e transformadora: superando o silenciamento e encontrando o sentimento de pertencimento.....	130
<b>10 Considerações Finais.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>152</b>

## 1 CONTANDO HISTÓRIAS – CAMINHOS PERCORRIDOS



*“Ela arrancou o pano de fundo e deixou transbordar a vastidão... ‘Vejam’ – ela disse olhando para a plateia que nunca existiu - somos nós o cenário dessa história protagonizada pelo infinito; Somos nós o pano de fundo que um dia o vento levará embora.”*

Jerônimo Sanz

Contar histórias nem sempre é uma tarefa fácil. Posso usar inúmeros artifícios e fazer várias releituras dos acontecimentos, mas o que sinaliza a importância de uma história contada é a emoção perpassada, a significação emotiva e compreendida tanto pelos que escutam quanto pelos que contam.

Permito-me trazer alguns aspectos emotivos e os meus interesses com a temática de pesquisa que pretendo investigar. Vou abordar, inspirada na poesia acima, o “cenário dessa história”, da minha história, contando o meu contato com Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, minha inserção na Educação Ambiental e como venho relacionando essas duas temáticas.

Assim, estendo esse “pano de fundo” e remeto ao ano de 2000, quando fiz meu primeiro curso de LIBRAS.

Baiana, mas já morando no Ceará, sempre fui uma criança curiosa em busca de novos aprendizados. Localizo esse ano especificamente por ser meu primeiro contato com o idioma. À época, a APAE (Associação de Pais e Amigos dos

---

<sup>1</sup> FIGURA 1 - Autorretrato feito por Ninhol – 2012.

Excepcionais) era a instituição que cuidava da Educação de surdos. Eu tinha contato com a comunidade surda da minha cidade, Crato-CE, e das cidades vizinhas, onde consegui me inserir, participar e ajudar os surdos, mesmo criança, com apenas 10 anos de idade. Eu interpretava para os surdos que eu conhecia quando estes precisavam – em médicos, farmácias e nos mais variados estabelecimentos e para as mais variadas pessoas.

O contato com a comunidade surda permitiu-me a fluência no que acredito ser a LIBRAS mais pura – aquela proveniente de surdos que não possuem ou não possuíram tanto contato com o que podemos chamar de “aportuguesamento” – da qual me orgulho muito de possuir.

Durante a adolescência continuei participando da comunidade surda local, começando profissionalmente como intérprete aos 15 anos de idade. Ao mesmo tempo, falando ainda da minha adolescência, comecei a ter contato com uma leitura mais diferenciada. Karl Marx, Henry David Thoreau, Jack London e Liev Tolstói foram alguns dos autores que começaram a me nortear com relação às noções de natureza, sociedade e compromisso social. Os primeiros valores ambientais começaram a se formar mentalmente em mim e, aos poucos, tornei-me muito mais desejosa de mudanças sociais e menos mera “expectadora” do mundo.

Embora o resultado fosse fraqueza física, ainda assim talvez ninguém pudesse dizer que as consequências eram lamentáveis, já que representariam a vida em conformidade com princípios mais elevados. Se o dia e a noite são de tal forma que vós os saudais com alegria, se a vida emite uma fragrância de flores e ervas aromáticas e se torna mais elástica, mais cintilante e mais imortal, eis aí o vosso êxito. A natureza inteira é vossa congratulação e tendes motivos terrenos para bendizer-vos. Os maiores lucros e valores estão ainda mais longe de ser apreciados. Chegamos facilmente a duvidar de que existam. Logo os esquecemos. Constituem, entretanto, a realidade mais elevada. [...] A verdadeira colheita de meu dia-a-dia é algo de tão intangível e indescritível quanto os matizes da aurora e do crepúsculo. O que tenho na mão é um pouco da poeira das estrelas e um fragmento do arco-íris. (THOREAU, 2010, p. 92 – o grifo é meu)

Meus desejos ainda tímidos de mudanças e meus questionamentos sempre foram motivados pelas leituras dos livros – estes que me fizeram muito mais humana. Tal humanidade, associada à influência principal dos valores ensinados pelos meus pais, conduziram-me ao cuidado e ao fazer o bem ao próximo, para

meus “próximos desfavorecidos” – em especial, os surdos. Tal posicionamento diante do outro permitiu compreender a importância da solidariedade sem esperar nada em troca, acreditando nessa fonte de felicidade. Sem nenhuma “plateia”.

Ele tinha razão ao dizer que a única felicidade certa na vida é viver para os outros ... [...] Passei por muita coisa na vida e agora penso que encontrei o que é necessário para a felicidade. Uma vida tranqüila e isolada no campo, com a possibilidade de ser útil à gente para quem é fácil fazer o bem e que não está acostumada que o façam; depois trabalhar em algo que se espera tenha alguma utilidade; depois descanso, natureza, livros, música, amor pelo próximo - essa é a minha idéia de felicidade... (TOLSTÓI ,2009, p. 21 – o grifo é meu)

Ainda falando de adolescência, fui seduzida pelo mundo das artes, aprendi a tocar violão, escrever poesia e trabalhar com ilustração infantil. Envolvi-me muito com produção de literatura e projetos culturais e artísticos.



FIGURA 2 – Meu primeiro rascunho para cartão infantil, usando aquarela

Particpei de grupos de Teatro, recitais de cordel e poesia, danças regionais. Dediquei-me aos trabalhos voluntários, sem nunca deixar de fazer a conexão com a surdez.

Na minha graduação, não por escolha, mas por ser o único curso de faculdade pública que eu poderia fazer relacionado à temática ambiental, cursei Saneamento Ambiental - o mais próximo de todos os meus valores cultivados na infância e adolescência e ainda mais alimentados por minhas leituras.



Apesar de o curso de Oceanologia ser o meu real desejo de estudo, decidi dedicar-me ao máximo a essa temática inovadora. Arrisquei-me nesse curso novo, sem muitas possibilidades de reconhecimento profissional.

Posso afirmar que a experiência adquirida na graduação ensinou-me ainda mais a lidar com pessoas e a ser paciente. Nem tudo é tão fácil quando falamos de ensino público. Entretanto, com o incentivo de alguns professores que viram meu potencial no que diz respeito à educação e, em particular, a três companheiros de curso – cuja amizade formada vai além dos anos, além dos limites de território – consegui me inserir na temática ambiental, produzir sobre ela e atuar de maneira mais plena na minha região.

Preservação de Recursos Hídricos, Destinação e Manejo dos Resíduos Sólidos e Educação Ambiental estavam nos nossos assuntos favoritos de debate e pesquisa. Porém, no último ano de faculdade, fui contemplada com uma bolsa de pesquisa sobre Educação Ambiental dentro das escolas públicas da cidade de Juazeiro do Norte - CE.

Naquele ano, desenvolvemos um projeto (eu e uma colega de graduação) com palestras montadas à luz de muitos recursos visuais (fotografias, vídeos e imagens variadas), tendo uma assiduidade quase total de surdos de todas as escolas da cidade. O depoimento de todos – inclusive de professores de surdos – foi positivo quanto a essas atividades realizadas. Essa vivência me norteou quanto à escolha do meu trabalho final do curso (TCC). Se Educação Ambiental para ouvintes já era um desafio (no que se refere principalmente ao entendimento, clareza dos conceitos e êxito nas práticas educativas), quanto mais aos surdos da minha região, grande parte deles analfabetos, sem nenhum conhecimento do seu idioma materno (LIBRAS) e alheios às questões ambientais.

A Educação Ambiental junto aos surdos foi a temática escolhida para o TCC. Um dos desafios encontrados foi pensar em alternativas que se adequassem à variedade encontrada, e já conhecida por mim, de surdos. Eram níveis de conhecimento da LIBRAS diferentes, com vivências distintas. Decidi, então, adaptar a Educação Ambiental ao teatro lúdico, mesclando com minha experiência com as artes.

Criei um grupo de teatro chamado EduAto, em que, trajados de palhaços e com peças de teatro formuladas anteriormente, dissertamos sobre três temáticas: Água, Lixo e Preservação Ambiental. Havia um roteiro pronto e informações a passar – mas a maioria de nossas ações era improvisada, o que dava o teor lúdico e engraçado às peças, além de atrair ainda mais a atenção do público. Nos últimos dias de apresentação, chegamos a ter um público de 50 surdos (quase o número total de surdos matriculados nas escolas da cidade), comprovando o êxito da atividade.



FIGURA 3 – Um dos registros das apresentações sobre educação ambiental para surdos, no meu TCC

Ainda na graduação, entrei numa especialização em Saúde Coletiva. Tentei ampliar mais minha visão como pesquisadora e usar a Educação Ambiental em outra área de conhecimento, que não fosse a área de Educação de surdos. Trabalhei com Catadores de Resíduos Sólidos e, com o auxílio das bibliografias específicas no campo da saúde do trabalhador, elaborei uma pesquisa que focava na análise dos riscos aos quais os catadores são submetidos, principalmente aqueles que não usam os EPI (Equipamentos de Proteção Individual). Apesar de ser um campo interessante e aberto ao âmbito da pesquisa, senti que deveria retomar minha temática da Educação de surdos.

No ano de 2009, mudei-me para o Pernambuco, onde morei por um ano. Tinha prometido a mim mesma não mais entrar em nenhum tipo de contato com instituições de Ensino Superior, que tentaria viver do que eu sabia fazer, que

aproveitaria meus trabalhos voluntários e com arte para tentar me inserir na Educação chamada de “Especial”. Aprendi durante um ano o quão “especial”, academicamente falando, você precisa ser para pertencer a este campo educacional. Quanto me arrependi de não ter feito um curso de licenciatura. Qualquer licenciatura teria me facilitado a aplicação de meus projetos. No fim do ano, além de me deparar com a morte do meu avô, passei por problemas familiares resultantes disto, com muitos projetos frustrados, culminando com meu retorno ao Ceará.

No Ceará, o sentimento de vazio e frustração profissional começaram a invadir-me. Afinal, eu tinha formação e especialização na área ambiental, mas a principal procura para o meu trabalho era o ensino de LIBRAS, no qual eu possuía certificações importantes (Pró-LIBRAS – nos níveis médio e superior – emitido pela UFSC). Minha formação acadêmica não estava me dando nenhum tipo de espaço profissional. Percebi que teria de contrariar minha anterior posição e pensar em fazer uma pós-graduação para poder me inserir onde eu realmente gostaria de trabalhar e agir: usar minha formação biológica e ambiental para ajudar os surdos a adquirirem tal conhecimento.

Quando soube do único programa de Mestrado brasileiro em Educação Ambiental, retomei o ânimo de me inserir numa rotina acadêmica.

Trabalhei em três empregos no ano de 2010, com o intuito de conseguir recursos financeiros para fazer a prova. O fato de esse programa de mestrado localizar-se no sul do país me assustou um pouco, mas a distância e a possibilidade de mudar a rotina eram as minhas reais necessidades, pois um contexto que me proporcionasse algum subsídio para implementar minhas ideias voltadas à Educação de surdos e que acreditasse no meu potencial como educadora eram as minhas expectativas.

Com esse objetivo, em 2011 ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/Furg), na linha de pesquisa Ensino e formação de educadores ambientais. Escolhi essa linha de pesquisa por considerar a importância de investigar o processo de produção de conhecimentos e o acesso à informação relacionados às questões sociais e ambientais. O contexto acadêmico do mestrado também foi enriquecedor. Saber que

outros colegas também eram de outras regiões do Brasil e receber da maioria um acolhimento carinhoso fez com que todos os obstáculos financeiros, sociais e culturais para conseguir chegar aqui tivessem valido a pena.

Tudo era muito novo para mim: o estado, a cidade, as pessoas. Uma cultura completamente diferente da do nordeste. Foi difícil me acostumar com essa experiência nova, com o inverno rigoroso, com o frio. É difícil falar desses últimos dois anos, já que um turbilhão de emoções perpassou minha vida, seja em sentido familiar, profissional ou pessoal. O que posso dizer é que cada detalhe, cada pequena conquista está desenhada nas entrelinhas de cada palavra e contexto dessa dissertação.

O meu maior dilema ao chegar aqui no sul do Brasil foi enfrentar uma comunidade surda<sup>2</sup> completamente diferente da qual estava acostumada. Aponto aqui “comunidade surda” – mas isso não designa uma totalidade de surdos.

Alguns se manifestaram contra a minha postura de professora de LIBRAS. O fato de um ouvinte ensinar LIBRAS aqui no Rio Grande do Sul é uma afronta ao direito do surdo ocupar espaços, uma posição que eu nunca pensei roubar de ninguém. Acostumada a trabalhar com surdos e para surdos na minha cidade, não achei que ia encontrar uma resposta tão agressiva e negativa.

Enfrentei preconceito por ser ouvinte e tentar conquistar meu espaço como professora de LIBRAS. Participei de um concurso para professor de LIBRAS em uma cidade do Paraná, quando percebi que a preferência ou o privilégio para o sujeito surdo não é apenas no Rio Grande do Sul. Durante o processo seletivo do concurso, após o resultado das avaliações, senti-me constrangida por concorrer num processo desleal, já que no Edital dizia que qualquer pessoa qualificada poderia se inscrever. Confesso que naquele momento perdi meu encanto por continuar tentando e me esforçando para ser algo num espaço que parece que nunca vai ser meu. Continuo esperando novos caminhos...

Trabalhei como tutora e como intérprete na disciplina de LIBRAS pela Universidade Aberta do Brasil - UAB e foi uma experiência que me ensinou muito acerca de quem eu sou e minha postura como educadora. Ensinou-me que devo

---

<sup>2</sup> Comunidade surda significa o encontro entre surdos, tal definição se ampara nas contribuições de Perlin (1998) e será explicada na segunda categoria da análise, no capítulo 8 desta dissertação.

fazer o meu trabalho eticamente, dignamente, indiferente se somos ouvintes ou surdos.

Por fim, tive a oportunidade de trabalhar como intérprete de LIBRAS no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS, em Rio Grande, onde conheci surdos que estão tentando terminar o ensino médio. A realidade educacional faz-se ainda mais visível quando temos a oportunidade de ver tão proximamente como os professores trabalham e como os alunos apreendem ou não determinados saberes. Novamente, ressalto o quão difícil é ser intérprete num ambiente que nem todos entendem seu trabalho e nem todos apoiam sua postura. Ficou, para mim, o aprendizado do quão importante é continuar lutando pela classe dos intérpretes, defendendo posturas e espaços a serem ocupados.

Os caminhos que venho trilhando e o conhecimento até agora construído estimulam-me para que nos meus novos passos eu possa constituir-me ainda mais como educadora ambiental. O fato de ter o privilégio de poder associar essas duas áreas – educação ambiental e surdez – de maneira tão íntima desperta-me o desejo de querer ainda mais novas alternativas de ensino e embasamento teórico e prático para a Educação de surdos.

Conhecer uma nova perspectiva da Educação Ambiental, num viés crítico, libertador e explicativo da realidade social, faz-me sentir mais motivada a continuar a vivenciar essa nova proposta pedagógica. Tratar de Educação Ambiental nesse viés com surdos é um desafio novo e atrativo. Usar recursos visuais, recursos artísticos – que são também minhas paixões – para ajudar os surdos a entenderem a Educação Ambiental só me motiva e, a meu ver, agregará maior aceitação e participação na comunidade surda.

## 2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

No capítulo anterior, abordei acerca da minha trajetória de vida pessoal e profissional e os motivos pelos quais eu escolhi o mestrado em Educação Ambiental. Foram esses dois últimos anos que definiram os caminhos que trilhei minhas questões teóricas e metodológicas e na construção do problema de pesquisa.

Convivo com a comunidade surda desde pequena e sempre busquei orientar meus desafios e sonhos a este público. Desde a minha chegada aqui ao Rio Grande do Sul, minha única certeza era que eu queria trabalhar com a Educação de surdos<sup>3</sup>. Entretanto, muitas outras histórias se misturaram com a minha própria história, revelando novos caminhos e encontrando outros estudos.

Silva<sup>4</sup> (2009), em sua tese de doutorado, menciona o encantamento de histórias como as narrativas no livro “O surdo na América: vozes de uma cultura”, das autoras Padden e Humphries (1988). Esse livro conta histórias incomuns e experiências culturais de surdos. Silva continua falando do livro de narrativas surdas, enfatizando que estas histórias abordam cultura surda também, “transitando por temas complexos - aprendendo a ser surdo, imagens do ser, vivendo no mundo dos outros, o significado do som, etc. – problematizando e tornando visíveis principalmente as diferenças surdas.” (2009, p. 52).

O “jeito surdo” de falar algum tema sempre perpassa sua história de vida, assim como constatado no livro de Padden e Humphries. Silva explica sobre as narrativas, incluindo nessas histórias de vida “nostalgias, dramas pessoais, aflições, conquistas, alegrias, etc. – para depois entrarem no tema propriamente dito.” (2009, p. 51).

Mesmo que pareça que o surdo em questão esteja se desviando do assunto proposto isso na verdade é parte de sua cultura. Suas histórias pessoais são parte de sua identidade, de si mesmo e é a partir desse reconhecimento que o surdo constrói sua subjetividade. Ou seja:

---

<sup>3</sup> Os surdos do meu estudo são surdos usuários da Língua de Sinais. Há outro tipo de surdos muitas vezes esquecidos: os surdos que oralizam e não usam Língua de Sinais. Enfoco o primeiro tipo de surdos, embora nas minhas análises eu faça uma relação entre esses dois grupos.

<sup>4</sup> Vilmar Silva é o atual diretor do IFSC – campus bilíngue, em Palhoça-SC, cuja tese me orientou no desvelar de minha pesquisa.

Ao narrar, o surdo torna visível para si e para o outro e as suas experiências de vida passam a ser compartilhadas. Isto é, as narrativas não são apenas o produto de uma experiência individual, mas são construídas na interação com o outro. As histórias que contam sobre suas vidas representam a expressão de uma experiência que foi sendo construída nas interações sociais, nas análises compartilhadas sobre os acontecimentos vividos e nas versões reelaboradas desses acontecimentos. (SILVA, 2009, p. 52)

Desse modo, conheci muitas narrativas de surdos, compartilhei suas experiências e compreendi que as histórias que me contavam por meio de suas narrativas tinham sido construídas nas relações sociais, nos acontecimentos vividos. Porém, muitos conhecimentos e saberes produzidos na sociedade não tinham sido apropriados pelos surdos. Constatei que eles não possuíam informações sobre alguns temas do cotidiano, dentre eles, as questões sociais e ambientais. Entendi que os conhecimentos e as informações sobre Educação Ambiental precisavam ser vistos pelos surdos.

Percebo, através da minha vivência na comunidade surda, como professora e intérprete de LIBRAS, nesses 11 anos, nos estudos realizados mencionados acima, que o surdo depende da imagem para significar palavras. Apesar de já ser um clichê para quem é da área da Educação de surdos, vou repetir aqui que a LIBRAS é um idioma espaço-visual,<sup>5</sup> diferentemente do português, um idioma oral-auditivo. O surdo associa significações às imagens e não a palavras. Na alfabetização de surdos e na maioria dos dicionários de LIBRAS, cada palavra é sempre associada a alguma imagem que veicule esta significação. Abaixo um exemplo de como o surdo faz essas associações num clássico dicionário de LIBRAS *on-line*:

---

<sup>5</sup> Ressalto algumas definições básicas do idioma, porque nem todos os acadêmicos da Educação Ambiental têm essa noção.

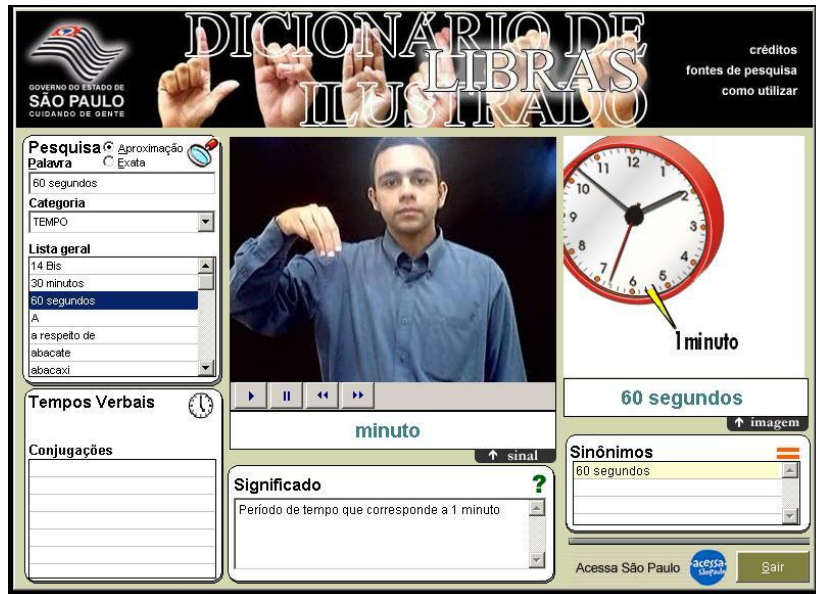


Figura 4 – Extraída do dicionário de LIBRAS *on-line*, com o sinal de minuto.

Assim, desde que adquirem sua língua materna, existe a associação entre imagem e significação. Porém, nem todas essas imagens são internalizadas com significados; algumas possuem um sentido aparentemente compartilhado pelo senso comum de algum grupo social. Desse modo, é importante saber como essas imagens se inserem no imaginário surdo e como são produzidos os significados e os sentidos no sujeito surdo.

Considerando a minha trajetória pessoal e profissional junto à comunidade surda e tendo presente a escassez de material que articule os recursos imagéticos, a produção de significados nos professores surdos e a Educação Ambiental, trouxe como questão de pesquisa:

- Como os recursos imagéticos podem contribuir na produção de significados e sentidos no campo da Educação Ambiental em uma professora surda?

Com essa questão, tive como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar a produção de significação imagética de uma professora surda do Rio Grande do Sul no campo da Educação Ambiental.

A partir desse objetivo geral, identifiquei e analisei como essa professora surda construiu algumas noções, conceitos, percepções e representações sobre



Meio Ambiente e Educação Ambiental em sua trajetória de vida (sua narrativa) por meio de recursos imagéticos.

Outro objetivo específico foi analisar o potencial dos recursos imagéticos como metodologias de ensino e aprendizagem no campo da Educação Ambiental para a Educação de surdos, bem como o uso da imagem como um recurso acadêmico viável, com um interessante potencial metodológico.

As imagens realmente contam histórias, denunciam sabores, dão vida às palavras e nos dizem muito silenciosamente. No capítulo seguinte, apresentarei a metodologia que eu usei para trilhar esses caminhos.

Esta dissertação está estruturada em dez capítulos. Já abordei minha trajetória e minha justificativa. No capítulo três, apresento os procedimentos metodológicos e a base epistemológica que usei para tal.

A partir do capítulo quatro até o capítulo seis, enquadro a minha revisão bibliográfica. No capítulo quatro, inicio uma abordagem teórica acerca do histórico da educação formal de surdos<sup>6</sup>. No capítulo cinco, abordo os recursos imagéticos, já que estes são parte principal da minha dissertação. Além disso, no capítulo seis, abordo sobre a Educação Ambiental transformadora.

Os capítulos sete e oito foram dedicados às análises dos dados coletados.

No capítulo nove avanço um pouco mais na discussão sobre importantes temáticas que permearam toda a pesquisa.

Finalizo, com o capítulo dez, apresentando minhas considerações finais sobre esta dissertação, deixando, porém, reflexões para novos estudos.

---

<sup>6</sup> Ressalto que esse capítulo é importante na Educação Ambiental, já que poucos conhecem este histórico formal. Porém, apoio-me nas narrativas dos próprios surdos para entender como estes se sentiam diante da opressão que sofreram. Eles são os sujeitos de sua própria história.

### 3 A METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresento os pressupostos epistemológicos e os procedimentos metodológicos do estudo. Para tanto, Trago as unidades que compõem a metodologia de pesquisa: a escolha do método, do sujeito, dos procedimentos para a coleta e da análise dos dados. Essas etapas são importantes para se nortear o andamento pesquisa, bem como para compreender a análise de conteúdo realizada na presente investigação sobre a produção imagética de uma professora surda no campo da Educação Ambiental.

Os pressupostos metodológicos estão fundamentados na abordagem sócio-histórica. Segundo Molon (2008) e Freitas (2002), a abordagem sócio-histórica permite enfrentar as questões relacionadas à metodologia com enfoque na constituição do sujeito e nas relações entre estes, num processo de subjetivação focado na singularidade humana. Molon (2008) defende que é na relação interpessoal e na linguagem que o sujeito se constitui e constitui outros sujeitos, considerando sua singularidade e historicidade, como partes constituintes do sujeito. Ou seja, a pesquisa é vista como uma atividade humana, uma prática social. A autora continua a dissertar acerca da abordagem sócio-histórica:

Partindo desse pressuposto, concebo a pesquisa como uma atividade humana mediada socialmente, ou seja, como uma prática social, política, ética e estética que visa à criação de um novo conhecimento, produzido e apropriado com inventividade e rigor científico, que implica necessariamente a transformação de algo, quer seja nos sujeitos envolvidos direta e indiretamente, quer seja nos objetos de estudo pesquisados. (MOLON, 2008, p. 57).

Ainda acerca da abordagem sócio-histórica, esta deve entender o indivíduo como um todo, numa articulação dialética do seu funcionamento interno e externo, bem como os fatores externos da sociedade à qual faz parte. Assim, ela pretende encontrar métodos de estudar o homem como uma unidade, como ser biológico e ser social, participante e atuante do processo histórico (FREITAS, 2002). Ela percebe os sujeitos como sujeitos históricos, mediados por uma cultura, possuidores de consciência e (re)produtores de uma realidade social.

O método utilizado fundamenta-se teoricamente nas contribuições de Vygotsky (2000), que argumenta que a interação social é a responsável pela

constituição do sujeito, bem como do processo de pesquisa. Assim, a investigação envolve um processo histórico e este é um requisito básico do método dialético – justificando a escolha dessa epistemologia.

Vygotsky apoiava-se também nas ideias de Karl Marx, que considerava a interação homem-natureza (movimento contínuo e em todos os sentidos) como agente transformador de ambos. Para Marx, o principal é a transformação prática da realidade social – PRÁXIS. Conforme as palavras do autor:

A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, o saber, a efetividade e o poder, a criterioridade do pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento isolado da práxis – é uma questão meramente escolástica. (MARX, 1984, p. 51)

Para Vygotsky, há uma estreita relação entre o objeto e o método de pesquisa. Essa construção teórica considera o sujeito em sua historicidade, sem dissociar teoria e método. A partir da análise da historicidade do sujeito – a que foi exposto e como se formou o seu histórico – é que se é permitido conhecer a sua condição e posição. Molon (2008) comenta acerca das reflexões de Vygotsky sobre o método. Segundo a autora:

O método é indispensável e constitutivo de todo o processo de produção de conhecimento, desde a escolha do objeto, a definição do problema, a elaboração dos instrumentos, a intervenção na realidade, os caminhos trilhados na investigação passando pela produção e obtenção dos dados, e está presente também na elaboração das análises e nas reflexões. (MOLON, 2008, p. 59).

Assim, de acordo com Molon (2008), Vygotsky afirma que é necessário compreender a gênese (no sentido de origem) e a transformação dos fenômenos e que estes devem ser estudados como um processo em movimento e mudança. Além disso, o autor disserta também sobre a reconstrução do desenvolvimento da consciência e das mediações semióticas que constituem os processos psicológicos como funções superiores, tais como o pensamento, a linguagem, a memória, a afetividade, o raciocínio, etc.

Outro autor importante na definição histórica e social da consciência e da linguagem é Bakhtin (2006), que defende uma ideologia impregnada na linguagem. Ele aponta que:

É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN, 2006, p. 37)

Nessa perspectiva, Vygotsky e Bakhtin ressaltam o papel fundamental da língua e da linguagem na constituição da consciência e do sujeito, e enfatizam a importância do diálogo com as diversas formas de compreender o fenômeno a ser investigado.

Freitas reconhece a semelhança dos escritos dos dois (Vygotsky e Bakhtin) “na forma com que colocam o problema a ser abordado, fazem ouvir as diversas vozes discordantes, apresentam sua contra-palavra e por fim chegam a uma nova formulação superadora das posições criticadas” (1995, p. 4).

Bakhtin (1992), apoiado no materialismo histórico-dialético, compreende que a realidade está em permanente transformação, critica a dialética monológica de Hegel, que coloca o diálogo como algo mecânico – e disso é que se derivava a dialética e propõe que a dialética surja como produto do diálogo (e não o contrário, como propõe Hegel) entre processos, sujeitos e textos.

Bakhtin (1992) também se propõe, assim como Vygotsky, a estudar a linguagem. Para tanto, o melhor método escolhido por ele é o de observação do processo e de seu desenvolvimento e formação nas interações sociais. Segundo o autor:

Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. Assim é que no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas. (BAKHTIN, 1992, p. 42)

Nesse sentido, concordo com o pensamento de Vygotsky e Bakhtin, no sentido de que não se pode dicotomizar ou fragmentar o fenômeno a ser investigado, muito menos se pode isolá-lo de tal maneira que o torne artificial e que torne sua análise posterior mascarada. A movimentação dos mais variados processos, a constante transformação de tudo e a contradição dos elementos fazem parte dessa totalidade a ser pesquisada.

Dessa maneira, acredito que não basta apenas reunir e somar todos os aspectos e fatos relacionados ao fenômeno investigado e dissertar sobre eles. É necessário buscar a gênese – origem –, analisar as mudanças e as relações existentes, além de compreender os processos psicológicos dos sujeitos envolvidos; ou seja, pensamento e linguagem, a produção de significações, tendo presente as interações entre sujeitos, com possibilidades e contextos que dinamizam tudo, tornando o processo mais complexo do que se apresenta e se representa

É preciso considerar os fatores sociais, a influência das metodologias de ensino já existentes, bem como a potencialidade de novas metodologias de ensino baseadas nos recursos imagéticos na produção de significados e sentidos na Educação de surdos.

No caso da Educação de surdos que usam a língua de sinais, tal metodologia encaixa-se perfeitamente com o que a comunidade surda tanto almeja: o reconhecimento da LIBRAS como idioma (com todos os parâmetros que os outros possuem: gramática, pragmática, semântica, etc.) e como maneira de construir conhecimentos e atuarem dentro da sociedade, bem como o respeito por sua subjetividade (a falta de um dos sentidos não altera negativamente sua consciência, nem sua constituição do sujeito).

Usar de outro idioma para se comunicar – a LIBRAS – é uma opção para os surdos. Segundo os próprios surdos usuários da língua, ela pode devolver o surdo à sociedade humana, da qual fica apartado quando não se insere em nenhuma comunidade linguística, ou quando se ocupa primariamente a tentar encaixar-se no “ouvintismo” ou na aquisição da língua portuguesa sem realmente entender os conceitos que oraliza.

A oralização – para os surdos que não desejam usar a Língua de sinais, assim como aprender sinais para os surdos que desejam usar a LIBRAS – deve ir

além de apenas oferecer ao surdo a articulação das palavras, da fala ou conseguir articular os sinais, e propiciar a linguagem da qual os autores acima dissertam (a formação das funções psicológicas superiores – pensamento, afetividade, raciocínio, memória...). A língua de sinais exige uma pedagogia válida, com meios comunicativos e linguísticos, de Educação de surdos, para que também, por meio da LIBRAS, eles possam adquirir consciência, pensamento, linguagem e dar significado às relações sociais as quais estão inseridos.<sup>7</sup>

Também se defende, com esta metodologia, o direito que os surdos têm, como qualquer ser humano, de conviver com a heterogeneidade social à qual estão dispostos, através de interações sociais. Toda etapa crítica do desenvolvimento deve passar pelo processo de relações humanas – estas mediadas por um idioma apreendido como meio de expressão de ideias e apreensão e difusão de conceitos.

### **3.1 Escolha dos instrumentos de coleta de dados**

O intuito inicial da pesquisa era fazer um comparativo com os relatos de três professores surdos. Porém, por desistência de dois deles, por motivos pessoais, apenas uma professora surda concordou em continuar sendo pesquisada e foi entrevistada e “ouvida”.

A princípio, o procedimento metodológico utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, por ser a melhor maneira de haver interação entre pesquisador e “pesquisado”. Haguette (1997) define as entrevistas justamente como esse processo de interação para a coleta de informações do entrevistado, sendo a técnica mais usada para a coleta de dados nas Ciências Humanas e Sociais.

Segundo Quaresma e Boni (2005), que classificam os tipos de entrevistas de acordo com as Ciências Sociais, pode-se concluir que o tipo adequado a esta pesquisa é a entrevista semiestruturada. As mesmas autoras já citadas explicam que nesse tipo de entrevista há perguntas abertas ou fechadas, o que permite que o

---

<sup>7</sup> Acho importante ressaltar aqui que cada surdo decide o que fazer com sua surdez. Não estou defendendo nenhum ponto de vista – surdos sinalizados ou surdos oralizados. O que quero afirmar é que tanto a língua de sinais como a oralização devem ir além de aprender sinais ou articular palavras, mas dar significação a estes. Aqui, nesta dissertação, uso bastante “LIBRAS” e “língua de sinais”, pois minha pesquisa trata de um sujeito surdo usuário desta língua.

pesquisador e o pesquisado possam discorrer livremente sobre o tema proposto. É similar a uma conversa informal, em que o entrevistador necessita ficar atento para regular e guiar o rumo da conversa, a fim de que as respostas necessárias às questões formuladas para a pesquisa sejam atingidas. Perguntas adicionais podem ser feitas com esse objetivo e, também, se os sujeitos de pesquisa tiverem dificuldade em abordar o tema proposto.

A entrevista semiestruturada produz uma melhor amostra do interesse dos pesquisados. É feita presencialmente, o que evita o fato de se perder dados pela não devolução de questionários, por exemplo. Não possuem duração fixa, sendo maleáveis no que diz respeito a isso. Facilita a interação entre pesquisador e sujeitos colaboradores de pesquisa, com uma maior naturalidade na comunicação e espontaneidade nas respostas, sendo mais fácil para o entrevistador extrair do entrevistado detalhes mais complexos de sua trajetória.

Como as autoras acima citadas explanam:

[...] estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa. (QUARESMA e BONI, 2005, p. 75)

A entrevista semiestruturada dá oportunidade ao entrevistador de ampliar sua metodologia de apreensão de dados, por usar também recursos visuais – cartões, fotografias – que permitem ao entrevistado estar numa posição mais confortável para lembrar-se de fatos mais delicados e detalhes de suas respostas, que um questionário fechado talvez não conseguisse oportunizar. (SELLTIZ *et al.*, 1987)

Assim, com as entrevistas semiestruturadas, obtive a narrativa da história de vida da entrevistada. Essa narrativa contribuiu no processo de análise, já que por meio da narrativa a entrevistada pode ressignificar a sua trajetória a partir de um ponto de vista atual, auxiliando também na compreensão do histórico da Educação de surdos, não como foi contado pelos autores ouvintes, mas agora narrado pelo próprio sujeito de pesquisa, a entrevistada surda.

Compartilho das ideias de Silva (2009) ao salientar que quando um surdo narra um fato que já aconteceu este sujeito se remete a suas vivências atuais, aos saberes assimilados e de suas ressignificações. O fato, assim, é narrado a partir de suas atuais reflexões sobre a sua trajetória, com isso o contexto social, cultural e educacional em que viveu e vive também são contados e podem ser analisados, pois as narrativas que contam são atravessadas pelas experiências (próprias e alheias) que foram constituídas nas relações sociais, nos acontecimentos históricos vividos e compartilhados e nas ressignificações desses acontecimentos e dessas experiências.

Considerando que a professora surda entrevistada é usuária da LIBRAS os encontros foram gravados em vídeo e depois traduzidos da LIBRAS para o Português.

Os encontros se dividiram em três:

- Primeiro encontro: A professora pôde contar livremente o que lembrava sobre sua educação. O uso da narrativa aqui foi mais forte, já como ela começou do ponto de partida que ela mesma escolheu, contando o que achou pertinente. A técnica da entrevista semiestruturada também foi utilizada, já como a história foi contada por ela, mas pude inserir algumas perguntas que permitiram ao sujeito que pudesse lembrar pontos que talvez houvesse esquecido.

O que ficou combinado para o encontro seguinte é que ela escolheria algumas imagens que falassem muito dela e da sua narrativa. Não dei limite de imagens, nem delineei nenhum tipo. Poderiam ser imagens de arte, fotografias, charges ou o que ela achasse mais conveniente.

- Segundo encontro: Com base nas imagens que ela escolheu, conversamos acerca de sua narrativa. O que me guiava na conversa era primeiramente ver o porquê que ela tinha escolhido aquela imagem e como ela se sentia quando olhava para aquela imagem. E a relação com a Educação Ambiental também ia aparecendo. Logo, essas três perguntas nortearam os demais encontros:
  - O que você vê?
  - O que você sente ao ver?
  - Como você relaciona a imagem com a Educação Ambiental?



Lembro que nem sempre essas perguntas foram feitas diretamente; muitas vezes, no desenrolar da conversa, elas surgiram sem nenhuma intencionalidade.

Todas as outras perguntas aconteceram naturalmente, dependendo do decorrer da conversa. O que ficou combinado para o terceiro encontro é que eu escolheria imagens (baseadas nas delas) para conversarmos mais sobre sua história.

- Terceiro encontro: Tendo escolhido o mesmo número de imagens que a entrevistada, passamos a conversar também sobre as imagens que eu escolhi. Procurei escolher imagens mais subjetivas, que necessitassem de um olhar mais aprofundado para que conseguíssemos expressar o que ela nos mostrava. Foram usadas na maioria ilustrações de arte e uma fotografia<sup>8</sup>. Com base nesses, também foram usadas as mesmas perguntas-guia para nortear o andamento da entrevista:
  - O que você vê?
  - O que você sente ao ver?
  - Como você relaciona a imagem com a Educação Ambiental?

Novamente ressalto que muitas vezes essas perguntas não foram feitas diretamente; surgiram das conversas e apontamentos da entrevistada.

Com os dados coletados, passo agora a explicar como se deu a análise. O primeiro passo consistiu em traduzir todas as entrevistas da LIBRAS para o português. Foi um trabalho exaustivo, já que as entrevistas foram longas e muitas vezes um sinal pode ter um vasto significado, dependendo do contexto.

Feita a tradução dos três vídeos, delimito unidades de análise, que nortearam e sustentaram os enlaçamentos que ocorreram durante a pesquisa. Foram linhas que se cruzaram dentro da análise, conexões que guiaram a minha ferramenta de análise de conteúdo. Franco (2007) comenta que:

---

<sup>8</sup> As imagens e fotografias escolhidas foram de domínio público, disponíveis em sites de busca. As imagens artísticas foram devidamente creditadas, não sendo usadas para nenhum fim comercial – apenas a título de pesquisa.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios. Mas, os *vestígios* são as manifestações de estados, de dados e de fenômenos. Há mais alguma coisa a descobrir por e graças a eles... o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.). Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. (FRANCO, 2007, p. 29; *grifos no original*)

Assim, procurei realizar a análise de conteúdo baseada nos fundamentos de Franco (2007). Usando os fragmentos dos dados obtidos nas entrevistas, defini duas categorias principais e, no passo seguinte, as unidades de análise que se derivaram dessas duas categorias, que facilitaram o entendimento da narrativa contada pela professora surda. As categorias e suas respectivas unidades de análise são as seguintes:

1ª CATEGORIA

Categoria	Unidades de Análise
- <b>Preconceito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O igual e o diferente</li> <li>- O diferente e o igual</li> <li>- O Preconceito e o <i>bullying</i> dentro da escola</li> <li>- Preconceito ouvinte-surdo</li> <li>- Preconceito surdo-surdo</li> <li>- Preconceito surdo-ouvinte</li> </ul>

2ª CATEGORIA

Categoria	Unidades de Análise
- <b>Comunidade Surda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo para surdos: interação em comunidade</li> <li>- LIBRAS – o caminho para o “reino da felicidade”</li> </ul>

Além dessas categorias, acrescentei a discussão de mais dois tópicos, no capítulo nove. Um para falar dos recursos imagéticos como metodologia de ensino e outro para falar a relação explícita que a entrevistada fez de sua narrativa com a Educação Ambiental, pois – mesmo não se constituindo categorias – entendo que eles percorrem toda a narrativa da entrevistada, bem como minha metodologia utilizada, pois os recursos imagéticos e a Educação Ambiental estão relacionados explícita ou implicitamente em todas as fala do sujeito de pesquisa. São estes os dois tópicos:

- Metodologia visual: Recursos imagéticos e significação de sujeitos surdos.
- Educação Ambiental crítica e transformadora: superando o silenciamento e encontrando o sentimento de pertencimento.

É importante salientar que a análise de conteúdo teve como foco a produção imagética, a Educação Ambiental e a vida pessoal e profissional da entrevistada, em que as entrevistas e as narrativas contadas são vistas como práticas sociais e experientiação, que me ajudaram a entender como esses recursos imagéticos produziram significação nos acontecimentos e nas experiências na e da vida de uma professora surda, sob o olhar da Educação Ambiental.

Também ressalto que inseri imagens por todo o texto produzido, principalmente as que escolhemos. Isso vai facilitar o entendimento do leitor perante as explicações dadas pelo sujeito, além possibilitar o entendimento sobre o contexto da qual pertence.

Seguindo a proposta da estrutura desta dissertação, antes da explanação da análise dos dados (que será abordada nos capítulos 7 e 8) e da discussão sobre dois tópicos da pesquisa (capítulo 9), os capítulos seguintes (4, 5 e 6) evidenciarão os caminhos teóricos que me ajudaram tanto a delinear caminhos para análise, como a entender os recursos imagéticos nesse contexto da Educação de Surdos.

## 4 ALGUNS TRAÇOS HISTÓRICOS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO FORMAL DE SURDOS

*“As narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos...”*

Gladis Perlin

Para pensar numa proposta acadêmica e educativa de práticas pedagógicas da Educação de surdos usuários da Língua de Sinais é necessário refletir sobre alguns fatos importantes do histórico de educação formal destes surdos, principalmente no que se refere a fatores que influenciaram seu desenrolar até os tempos hodiernos. Ter uma visão, mesmo que breve, do histórico educativo de surdos possibilita uma reflexão a respeito de como o surdo foi criado, tratado e educado no decorrer dos anos, além de entender a atitude dos profissionais que trabalharam com estes sujeitos, responsáveis pelos diferentes caminhos e representações construídas na Educação de surdos.

Na revisão de literatura a respeito da história da Educação de surdos, a primeira constatação que faço é que essa é uma história oficialmente contada pelos sujeitos ouvintes. De acordo com as palavras da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gladis Perlin,

*“Ela está aí para esclarecer o passado referente aos surdos não da forma dos surdos serem protagonistas, mas da forma como ouvintes atuam sobre os surdos. Este recorte histórico descrito nada tem de novo. Estou dizendo: este recorte do período da história dos surdos não é a história feita pelos surdos, mas uma história (historicamente inventada a partir de um olhar de fora). Ou seja: um olhar que não vê a atuação do surdo” (PERLIN, 2012)<sup>9</sup>*

Assim, reconheço que alguns autores já se debruçaram sobre a história oficialmente contada pelos ouvintes sobre a Educação de surdos. A segunda constatação é que, nessa história da Educação de surdos, faltam as narrativas desses autores silenciosos, contando seus pontos de vista, bem como suas vivências pessoais ainda marcadas por traços traumáticos desse histórico. A terceira

---

<sup>9</sup> Parecer da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gladis Perlin sobre meu projeto de pesquisa “Recursos imagéticos na produção de significação em professores surdos no campo da Educação Ambiental”, apresentado na qualificação deste estudo, no dia 20/07/2012.

constatação é que, no campo da Educação Ambiental, essa é uma temática nova e necessária, não tendo sido abordada por nenhum autor da Educação Ambiental. Por mais que já tenha sido contada inúmeras vezes em outros campos teóricos, não encontrei essa história formal contada no campo da Educação Ambiental.

Assim, justifico a necessidade de apresentar este histórico da Educação de surdos aos leitores da Educação Ambiental e outros que não tenham tido acesso a ela. Desta forma, basear-me-ei nos seguintes autores: Moores (1978), Stewart (1993), Moura (1996), Rinaldi (1997), Carvalho (2007), Lacerda (1998), Perlin (1998), Strobel (2003), Soares (2005), Sá (2006), Perlin E Strobel (2008), Ramos (2008), Parry (2011), Sabanai (1996), Veloso e Maia Filho (2009), e Baalbaki e Caldas (2011).

De acordo com os estudos de Moores (1978), os surdos não tinham sua inteligência creditada na antiguidade, haja vista que a “visão” dessa época associava a fala aos processos psicológicos superiores (pensamento, linguagem, memória, etc.). Vemos isso no pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.), que acreditava que dentre todos os sentidos, a audição era o que mais contribuía para inteligência e para adquirir conhecimento. De acordo com esse pensamento, “portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (VELOSO e MAIA FILHO; 2009, p. 21). Ou seja, quem não falava era considerado incapaz de aprender algo, sendo assim apartado da sociedade. O que se sabe é que, na maioria das culturas na antiguidade, os surdos não poderiam exercer sua cidadania de nenhum modo.

Por exemplo, no Egito, os surdos eram considerados deuses, servindo de mediadores entre deuses e os Faraós, sendo respeitados e temidos pela população. Já na época do povo hebreu, a Lei Hebraica já fazia referência à existência dos surdos (primeiro registro escrito que cita os surdos). Na China e em Esparta, os surdos ora eram oferecidos aos deuses, ora eram lançados de rochedos. Na Grécia antiga, Aristóteles ensinava que os surdos, por não possuírem capacidade de linguagem, eram desprovidos da capacidade de raciocinar; esse mesmo pensamento era o da maioria das cidades próximas, como Roma e Constantinopla. Assim, naquela época, os surdos não recebiam educação secular, nem direitos políticos; podiam realizar algumas tarefas, como o serviço de corte (pajens de

mulheres) ou como bobos, de entreterimento para autoridades. No entanto, em 360 a.C, Sócrates declarou que era aceitável que os surdos comunicassem com as mãos e o corpo (CARVALHO, 2007).

A Igreja Católica, até a Idade Média, acreditava que os Surdos, diferentemente dos ouvintes, não possuíam uma alma imortal, uma vez que eram incapazes de proferir os sacramentos. Segundo os registros escritos, John Beverley, em 700 d.C., é a primeira pessoa que ensinou um surdo a falar pela primeira vez. (PARRY, 2011).

Somente no século XVI é que os surdos são vistos como pessoas que necessitam de processos pedagógicos diferentes de ensino e de aprendizagem. Segundo Rinaldi, temos alguns registros de alguns desses pedagogos:

Alguns professores nos séculos seguintes dedicaram-se à educação dos surdos. Entre eles destacaram-se: Ivan Pablo Bonet (Espanha); Abbé Charles Michel de L'Épée ( França); Samuel Heinicke e Moritz Hill (Alemanha); Alexander Graham Bell (Canadá e EUA) e Ovide Decroly (Bélgica). Todos eles divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino de surdos. (1997, p. 283)

Desses pedagogos, pode-se citar a importância do trabalho do Pedro Ponce de León. Ele mudou a história dos Surdos ao criar, em Madrid, uma escola para surdos. Ele dedicou grande parte de sua vida para ensinar os filhos surdos de autoridades e pessoas nobres, desenvolvendo o alfabeto manual, ensinando os surdos a soletrar palavras. Porém, nem todos tinham acesso a tal educação; apenas os de boa condição financeira (MOURA, 1996).



FIGURA 5 – Monumento a Pedro Ponce de León com Juan Pablo Bonet, por Manuel Iglesias Lecio, em 1920, nos Jardins do Bom Retiro – Madrid – Espanha.

Outra figura importante no cenário da história dos surdos é Charles Michel de L'Épée. No começo de seu trabalho específico com surdos, ele ensinava por motivos religiosos. Muitos estudiosos da área da surdez o consideram criador da língua gestual. Foi através dele que essa língua foi reconhecida e desenvolvida (embora não houvesse ainda uma gramática dela pronta).

Ele contribuiu fortemente na criação do Instituto de Surdos-Mudos, em Paris, em 1760 (a primeira escola de Surdos do mundo), na adoção do método de educação coletiva, além do reconhecimento de que a oralização do surdo seria perda de tempo; antes, seria muito mais sábio ensinar-lhes a língua gestual (SABANAI, 2006).

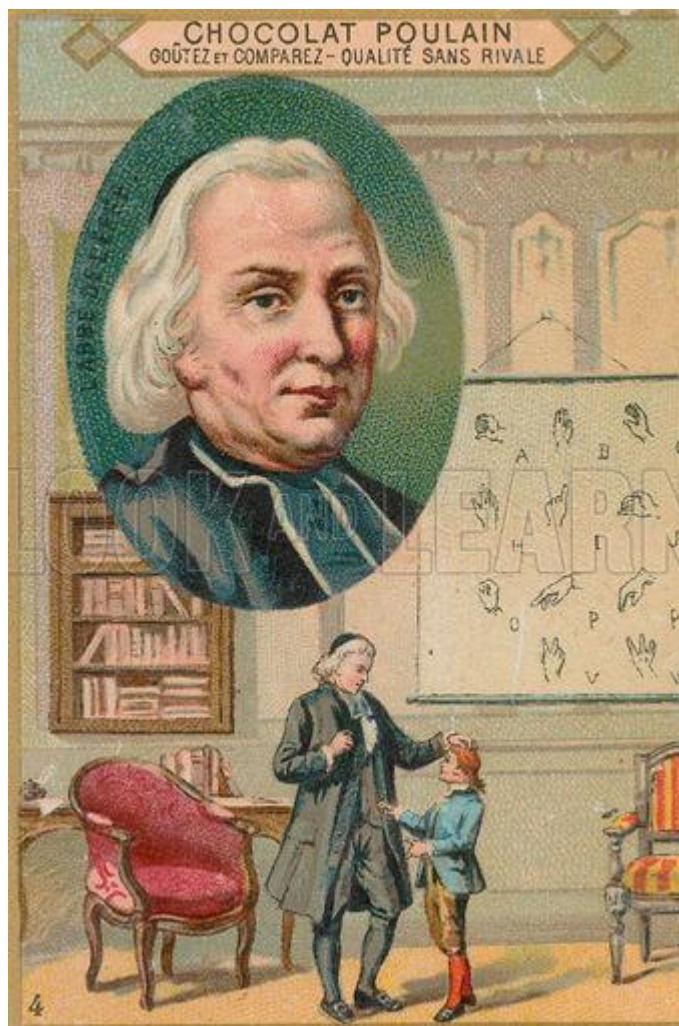


FIGURA 6 – L'Épée ensinando um surdo.

A partir da Idade Contemporânea, depois da Revolução Francesa e durante a Revolução Industrial, iniciou-se uma disputa entre os métodos pedagógicos oralistas e os gestuais, dividindo os educadores na região.

Nesse ínterim, Alexander Graham Bell, cientista dos Estados Unidos da América, trabalhava na oralização dos surdos. Ele se opunha à língua gestual e às comunidades dos surdos; achava-os um perigo para a sociedade. Assim, ele defendia que os surdos não podiam casar entre si e deveriam obrigatoriamente, frequentar escolas de ouvintes.

Nesse sentido, como o objetivo, a princípio, era fazer com que os surdos conseguissem interagir com ouvintes, procurava-se ensiná-los a falar, ler lábios, para que compreendessem a língua falada. Essa é a modalidade de ensino



chamada Oralismo, em que o surdo tinha a obrigação de aprender a articular palavras, bem como pronunciá-las.

A língua escrita tinha um papel fundamental, facilitando o aprendizado da língua falada. O alfabeto digital também, sendo este inventado pelos próprios professores. O surdo era ensinado a ler com os olhos, já como não podia ouvir o idioma. Conforme Carvalho (2007), muitos professores usavam a técnica da leitura-escrita para, após isso, instrumentalizar outras técnicas que desenvolvessem outras habilidades dos alunos surdos, como a leitura labial, por exemplo.



FIGURA 7– Escolas oralistas na Alemanha, com a técnica de leitura labial.

Cabe ressaltar que apenas famílias com um excelente padrão de vida, e que possuíam dinheiro suficiente para contratar serviços de professores, é que tinham seus parentes surdos “educados” (ocultando nesse contexto uma luta de classes, mascarada pelo preconceito e pela discriminação da época). Não se pode também deixar de pensar que existiam surdos que não tinham acesso ao ensino oral e que tinham sua forma pessoal de comunicação com a família ouvinte e com outros surdos (PARRY, 2011).

Assim, surge esse campo da pedagogia, que se dividia entre Oralismo e Gestualismo, como maneira eficiente de aprendizado do surdo. Havia, porém, unanimidade para o Oralismo. O século XVIII marcou a história dos surdos como o período que afastou Oralismo e Gestualismo, antes consideradas práticas aliadas.

Os oralistas exigiam a superação da surdez e que os surdos se comportassem como ouvintes, com o objetivo de serem aceitos socialmente. Dessa maneira, a imensa maioria dos surdos que não possuía poder aquisitivo para ter acesso aos professores oralistas ficava de fora da proposta educativa da época, da interação social e da aceitação dos ouvintes.

Configuraram-se duas orientações de Educação de surdos na época, o Oralismo, que pretendia ensinar o surdo a falar e a ler lábios e não mais se comportar como surdo, e o Gestualismo, mais tolerante, que acreditava que a linguagem gestual era eficaz para o aprendizado, inclusive da língua oral. Esse posicionamento se mantém até a atualidade nos desdobramentos educacionais de ensino de surdos.

Esses professores divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino dos surdos. Uns acreditavam que o ensino deveria priorizar a língua falada (Método Oral Puro) e outros que utilizavam a língua de sinais juntamente com o ensino da fala (Método Combinado).

Em 1872, no Congresso de Veneza, decidiu-se que, para que houvesse comunicação, a língua oral precisava ser usada. Assim, os surdos poderiam ser ensinados a se comunicar lendo lábios e até mesmo falando. Nesse caso, centralizava-se as vantagens do oralismo como o desenvolvimento do intelecto, da moral e da linguística.



FIGURA 8 - Centro para surdos em Lexington, 1867, com aulas de música.

De acordo com Baalbaki e Caldas (2011), em 1880, no Congresso Mundial de Professores de Surdos (Milão - Itália), chegou-se à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo Método Oral Puro. Um pouco antes, em 1857, o professor francês Harnest Huet (surdo e partidário de L'Épée, que usava o Método Combinado) veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos de nosso país: Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de surdos (INES), mantido pelo Governo Federal, e que atende, em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos. A partir de então, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades.

No Congresso de Milão, de três dias de duração, foram votadas oito resoluções. Somente a terceira foi aprovada por unanimidade. Segundo Lacerda, essas oito resoluções eram:

1. O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual;
2. O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida;

3. Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;
4. O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo;
5. Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria;
6. Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;
7. A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo;
8. Com o objetivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas recém-admitidas nas escolas, onde deveriam ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os alunos antigos também deveriam ser ensinados segundo este novo sistema oral. (1998, p. 182)

Assim, o Congresso de Milão foi um divisor no que tange à fala. Esta deixou de ser um veículo de comunicação tornando-se obrigatória para a finalidade da educação. Posso acrescentar que isso desrespeitou a singularidade do surdo, já que nenhum poderia escolher como se posicionar a respeito disso, pois todos eram obrigados a passar pelo mesmo processo de oralização.

Skliar (1996) explica que a decisão pelo oralismo, à época, deu-se para facilitar a alfabetização do país, sem haver dicotomia linguística. E a academia que participou dessas decisões aprovou tal decisão baseando-se no que Aristóteles acreditava, que a fala era a chave para se adquirir todas as funções psicológicas superiores. Além disso, Skliar cita ainda o clero como parte importante das autoridades que determinaram o oralismo, já que a fala significaria poder e controle (principalmente por motivações espirituais e de controle das atitudes dos fiéis).



FIGURA 9 – Escola de surdos em Rochester – New York, onde o método oralista foi aplicado, como demonstra a foto.

A.J. de Moura e Silva, um professor do INES, viajou para o Instituto Francês de Surdos em 1896, a pedido do governo brasileiro, para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o Método Oral Puro não se prestava para todos os surdos.

Uma década depois do Congresso de Milão, acreditava-se que o ensino da língua gestual quase tinha desaparecido das escolas em toda a Europa, e o oralismo espalhava-se para outros continentes. No entanto, segundo Ree *apud* Strobel (2005), elas não conseguiram ser completamente eliminadas, mesmo com a propagação de sua extinção de instituições que deveriam agir inversamente. Houve, sim, uma marginalização das línguas de sinais, que só sobreviveram pela teimosia e rebeldia de algumas crianças dentro das escolas.

No Século XX, o número de escolas para Surdos aumentou no mundo todo. No Brasil, surgiu o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre - RS), a Escola de Surdos de Vitória (ES), o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” - CEAL/LP (Brasília - DF) e várias outras que, assim com o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o Método Oral (SOARES, 2005).

O oralismo, aqui referido, diz respeito à imposição exclusiva da língua na modalidade oral, objetivando a integração do surdo na cultura ouvinte e seu afastamento da cultura surda. No entanto, essa mesma imposição que atenta contra as formas de organização cultural e cognitiva dos surdos, acaba por alijá-los ainda mais, tanto da comunidade ouvinte quanto da comunidade surda. Ora, sem a base cognitiva que a língua de sinais pode dar à pessoa surda, inviabiliza-se a instrumentalização linguístico-cognitiva, gerando, assim, um círculo vicioso (SÁ, 2006, p. 78).



FIGURA 10 – Escola Oralista em São Bernardo do Campo, em 1957.

O contato mais íntimo com um surdo que hoje usa a Língua de Sinais permite-nos chegar à conclusão de que o oralismo é, na maioria das vezes, lembrado com sofrimento e trauma. Sua prática muitas vezes gerou barreiras na comunicação, muito diferente da intenção inicial. No entanto, posso afirmar que optar pelo oralismo acaba tornando-se uma opção, sendo que algumas famílias e surdos oralizados continuam defendendo o oralismo ou o bilinguismo.

Porém, não se pode falar de aquisição da fala sem falar das dificuldades da leitura e escrita. Uma parcela grande de surdos tinha uma aquisição de leitura e escrita parcial, conseguindo essa realização anos escolares depois do ano em que teoricamente as crianças já precisam estar alfabetizadas. Enfim, esse era o retrato das escolas de surdos naquela época: esses sujeitos vistos como despreparados para a socialização, com uma forma de comunicação precária (oral ou escrita), tornando o Oralismo um fracasso no sentido pedagógico (STEWART, 1993).

O descontentamento com o Oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso nos anos 1970 foi a chamada Comunicação Total, que significava mesclar elementos da fala com a língua de sinais mais conveniente. De acordo com Stewart:

A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas. (1993, p. 6)

Essa metodologia utiliza gestos criados pelas crianças, alfabeto manual, fala, leitura labial, língua de sinais, leitura e escrita com o intuito de que qualquer habilidade na fala seja detectada e melhorada, bem como quaisquer resíduos auditivos sejam usados para tal, com o uso dos aparelhos auditivos. (PERLIN e STROBEL, 2008). Opiniões fortes como a de Owen Wrigley, citado por Sá, dissertam a respeito do método, como se pode observar no fragmento abaixo:

A comunicação total veio significar a mistura da fala e língua dos sinais mais convenientes a cada professor [...]. O uso da língua dos sinais nesses ambientes mostrou-se ser, na melhor das hipóteses, apenas —fala apoiada pelos sinais, que é inadequada para ser compreendida por uma criança surda como uma mensagem completa [...]. A —comunicação total é qualquer coisa, menos total, e raramente comunica. (2006, p. 84)

Mesmo a Comunicação Total ainda prevalecendo, na década de 1980 propuseram uma nova filosofia: O Bilinguismo. Esta é uma proposta que prega que um surdo pode sim aprender a língua de sinais e esta constituir-se suporte para o aprendizado da língua falada oficial de seu país. Mais recentemente, o avanço nas pesquisas sobre as línguas de sinais preconiza o acesso da criança, o mais precocemente possível, a duas línguas (RAMOS, 2008).

A garantia do direito de todos à educação, a propagação das ideias de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais e o aprimoramento das próteses ortofônicas fizeram com que as crianças surdas de diversos países passassem a ser encaminhadas para as escolas regulares. No Brasil, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a coordenar o ensino das crianças com necessidades especiais (inicialmente denominadas portadoras de deficiências) e surgiram as Salas de Recursos e Classes Especiais

para surdos, além de algumas Escolas Especiais, com recursos públicos ou privados (LACERDA, 1998). Os esforços pela “melhora” educacional de surdos historicamente são um marco na vida dos surdos. Entretanto, novamente observa-se que elas não vêm atendendo completamente as necessidades de ensino e pedagógicas dos surdos (PERLIN, 2004).

Com a organização das minorias no âmbito mundial, por terem garantido seus direitos de cidadãos, as pessoas portadoras de necessidades especiais passaram a apresentar suas reivindicações que, no caso dos surdos, são: o respeito à língua de sinais, um ensino de qualidade, acesso aos meios de comunicação (legendas, por exemplo) e serviços de intérpretes, entre outras.

A batalha atual dos surdos que usam a língua de sinais – presente nas narrativas que eles contam – é pela criação de Escolas Bilíngues, onde a proposta educacional contemple o próprio idioma dos surdos, sem, é claro, deixar de privilegiar a língua Portuguesa. Como o número dessas escolas é escasso, a cobrança dos surdos é maior no que diz respeito às escolas existentes. O desejo pela transição das escolas especiais para escolas bilíngues é incessante, bem como a luta por uma política que respeite sua língua, sua educação bilíngue.

A história da Educação de surdos, contada formalmente pelos ouvintes, e encontrada nas narrativas de sujeitos surdos, revela o movimento histórico de constantes polêmicas e disputas de e nas concepções teóricas e nas práticas educativas relacionadas à Educação de surdos. O desenrolar histórico de traumas e imposições explica e ajuda a entender a dificuldade de se conseguir uma pedagogia que respeite a diferença. A luta continua!



## 5 RECURSOS IMAGÉTICOS E A SIGNIFICAÇÃO

Esta seção é baseada nos estudos de Pino (2006) sobre o entendimento do fenômeno chamado “Imagem e sua significação”. Seu estudo auxilia na diferenciação de imagem como um fenômeno de origem bioneurológica e de outros fenômenos biológicos que ocorrem no organismo humano. Essa análise teórica é importante para nortear o uso de recursos imagéticos, bem como entender como sua significação é veiculada.

De acordo com Pino (2006), a imagem é diferente, já que torna possível absorver elementos da realidade, mas sem modificá-la. Quando o olho entra em contato com alguma imagem há a percepção do que o autor chama de “sinais” (portadores de significação). Entretanto, dois problemas podem ser detectados na materialidade desses sinais e de sua carga semiótica.

O primeiro é com relação à formação e conservação dessas. A percepção já é um assunto complexo (e permeado por muitos outros processos biológicos); logo, a conservação e evocação dessas imagens envolvem a qualquer momento mecanismos muito mais complexos de entender. (PINO, 2006)

O segundo problema apontado por Pino (2006) é no que condiz à significação dada às imagens, sendo de origem social e internalizadas pelo sujeito. Esse repertório de significados muitas vezes é compartilhado com outros e, em virtude disso, possui atribuições de significados diferentes. A carga semiótica desses sinais evocada pelo cérebro ainda hoje é objeto de estudo de especialistas.

Pino (2006, p. 21) define imagem como “algum tipo de reprodução das coisas (objetos, eventos, figuras, pessoas, etc.) que permite ao sujeito torná-las presentes e evocá-las quando estão ausentes.” E ainda acrescenta que:

[...] se originalmente a imagem é um fenômeno natural, tratando-se de um organismo humano ela é também um fenômeno cultural que resulta de um complexo processo mental de conversão dos sinais em conjuntos imagéticos portadores de significação. Isso confere à imagem natural um estatuto novo de representação simbólica da realidade, o que permite a esse organismo transcender a materialidade e a singularidade das coisas para atingir um conhecimento imaterial e generalizante delas. (2006, p. 22)

Assim, o que é captado externamente pode ser interiorizado por meio da imagem e tornar-se parte do sujeito expectador, onde a significação se intercala nos

planos subjetivo e objetivo. A imagem e a “coisa” são distintas; a coisa é parte da realidade externa e a imagem é a experiência apreendida pelo sujeito (PINO, 2006). São diferentes, porém interdependentes. Essa interdependência está envolta a relações minuciosas de significação.

Pino (2006) deixa claro que o aspecto mais importante na discussão voltada à questão da imagem é a significação veiculada ou atribuída a ela. Questões importantes como a origem das imagens (ou seja, qual a natureza dos “sinais” de onde elas se formam) e a questão da produção imaginária, enquanto atividade fundamental do ser humano, principalmente no que diz respeito à dimensão estética, são levantadas e contextualizadas pelo autor.

Em relação ao que já foi exposto acima sobre a fonte desses “sinais”, o autor separa-as em duas específicas: a) a natural, proveniente da natureza e cultural; e b) a humana, constituinte do universo da cultura. Essa separação é um viés necessário para mostrar a natureza semiótica desses sinais, veículos de significação. Justamente este fato – de veicular ou não a significação – é que distingue os tipos de sinais.

Acerca das imagens de origem natural, Pino assim reflete:

Com efeito a nossa imaginação está repleta de imagens que refletem o mundo natural. Imagens que nos permitem contemplar os fenômenos da natureza, sentir o impacto que muitos deles produzem na nossa vida, sem mesmo saber por vezes o que podem significar. É que, à semelhança dos fenômenos naturais que sinalizam por si mesmos, os sinais do mundo natural que formam nossas primeiras imagens, em princípio, parecem não veicular nenhuma significação. A natureza guarda silêncio a respeito de si mesma, embora sua dinâmica seja suficientemente expressiva como para provocar em nós surpresa e assombramento. (2006, p. 24)

Já as imagens de origem cultural caracterizam-se principalmente por possuírem significação. É uma característica nem um pouco superficial, já que por meio disso é que se formam opiniões e ideias de mundo.

A respeito da importância da significação na matéria, Pino (2006) ressalta que o mundo perderia seus contornos e suas cores. Seriam como “forças cegas dirigindo os organismos e a vida não passaria de uma sucessão de mudanças sem passado nem futuro.” (p. 25).

A consciência e reflexão, próprias apenas do ser humano, o faz discernir e significar a materialidade das suas imagens. Segundo o autor, “estas retornam nos sinais físico-químicos que emitem.” (PINO, p. 26).

Para entender melhor a questão da formação dos sentidos e da significação da imagem, Pino (2006) aborda o conceito de simbólico. A princípio, ele o define genericamente como uma “espécie de projeção” da realidade material, em que esta passa a existir como realidade imaterial. Pois, segundo o autor:

Nesse sentido, o simbólico constitui um desdobramento do universo material do qual o próprio homem faz parte. Falando de maneira mais precisa, pode se dizer que o universo simbólico constitui uma complexa rede de relações em que todas as coisas do universo material, ao alcance do homem num dado momento histórico, se situam umas em relação às outras. Mas essa rede se concretiza numa estrutura material que lhe serve de suporte. Não poderia ser diferente, pois sendo da natureza do simbólico permitir aos homens o conhecimento das coisas e partilhar esse conhecimento entre eles, o suporte material dos entes simbólicos (ou seja, os sinais físicos que permitem sinalizar aos outros esse conhecimento) é uma exigência da comunicação entre seres orgânicos, dos quais os homens não são uma exceção. (PINO, 2006, p. 26)

Para aprofundar essa discussão é necessário recorrer ao conceito de signos, em que Pino se refere a Pierce (2008), compartilhando assim a ideia de que o signo é instrumento de significação, ou seja, é uma unidade semiótica. Para o autor:

[...] o processo de desdobramento da coisa e da sua representação, ou do significante e do significado, ocorre no símbolo e no signo, *instrumentos de significação* pronunciados já, de alguma maneira, pelos sinais e os índices. Segundo ele (PIERCE, 2008), não é claro que exista uma filiação genética entre sinais, índices, símbolos e signos (cf. Pino, 1991). Mas o que está totalmente claro é que só os *signos* possibilitam o acesso à verdadeira representação, pois, pela sua natureza convencional, permitem que qualquer coisa possa servir para representar qualquer outra sem que entre elas exista qualquer elo natural de ligação. Como diz o autor (PIERCE 2008), os signos implicam uma espécie de cumplicidade e de entendimento entre o "eu" e o "outro". Não é à toa que o signo é uma convenção. (PINO, 1993, p. 68 – *grifo meu*)

Na estrutura do signo linguístico, o significado é o QUE une o significante e o referente (objeto ao qual aquele se refere). Pino refere-se a um movimento no campo da significação, no qual todas as situações reais estão subordinadas. Ele conclui que “o significado não só não está necessariamente ligado ao significante [...]

como também que significantes e significados constituem duas ordens diferentes regidas por legalidades diferentes.” (1993, p. 70).

Esse signo tem uma estrutura em “T”, conforme o esquema abaixo, também retratado por Pino (2006):

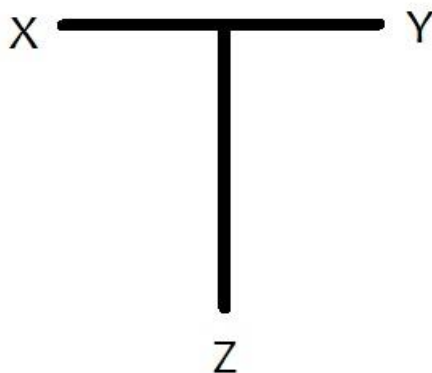


FIGURA 11: Estrutura do signo (fonte: PINO, 2006).

Segundo Pino (2006), o Z (significado) não é material nem imaterial, mas é a chave que se possa interpretar e compreender a relação dos outros termos. É como se o X equivallesse à realidade e estivesse em relação ao Y, sendo que os dois estão em função de Z (que é a explicação presente na relação dos dois).

O ser humano é o único a possuir esse sistema, que ora pode dar transparência total à comunicação, ora pode beirar a incomunicabilidade. Ele possui todos os meios para fazer-se entender, bem como driblar o entendimento dos seus interlocutores. Nesse ponto reside uma problemática da produção artificial de imagens, já que esta pode ocultar o sentido real da realidade ou até mesmo induzir o entendimento de maneira diferente. Um exemplo disso é o uso da mídia e da propaganda como propulsor ético e moral de valores e significação dos signos, muitas vezes completamente errônea.

Assim, Pino propõe em sua análise:

[...] agrupá-las em duas grandes categorias: as imagens “produzidas naturalmente”, como resultado da simples percepção dos “objetos culturais” - à semelhança do que ocorre no caso das imagens de origem *natural* - e as imagens “produzidas artificialmente”, entendendo por isso as que são criadas por agentes ou agências sociais e difundidas com a ajuda de diferentes meios técnicos com a expressa intenção de influir nos modos de pensar e agir das pessoas. (2006, p. 28 – *grifo do autor*)

No caso das imagens produzidas naturalmente, passa-se a discutir a criação de obras culturais – de inerente significação. Esta se define, segundo Pino, como a “reprodução no plano da objetividade de ‘algo’ (ideia, projeto, etc.) previamente imaginado/pensado pelo seu autor no plano da subjetividade” (2006, p. 29). Esse trabalho [chamado por Marx (1996) de “trabalho social”] é derivado da materialidade portadora de significação – definidora, portanto de uma obra cultural. Pino ressalta, em outras palavras, que dessa forma se afirma que as obras culturais possuem significação por si mesmas, e que essa significação as define, porém, “não é evidente, exigindo o trabalho de descoberta ou interpretação.” (2006, p. 28).

Pino também levanta outra questão importante ao comentar que:

Quando é uma produção envolvendo transformação de matérias é fácil entender o papel de suporte da significação desempenhado pela materialidade, mas quando a obra é uma produção imaterial, exclusivamente mental, abstrata e sem envolver transformação de materiais, mas unicamente de ideias, valores, etc., como é o caso das obras científicas, filosóficas ou jurídicas? Como é possível nesse caso falar em “forma” de uma materialidade? (2006, p. 29)

Neste caso, volta-se para a questão emergente da significação. Esta, feita pelo emissor da imagem, é o que o torna o sujeito responsável por suas ideias e atos. Essas imagens, portanto, podem assumir como significado importante na vida das pessoas e não para induzir nos observadores efeitos e significados prontos.

No caso das imagens produzidas artificialmente, são imagens produzidas pelos agentes sociais e apresentadas como “reais”, competindo em objetos naturais (componentes da natureza) e os objetos artificiais (obras culturais). São responsáveis pela influência direta no *status* da significação.

A respeito disso, Pino avalia que:

a imprensa abriu as portas aos mais sofisticados meios de influência gráfica que, com a invenção da fotografia, do cinema, da televisão e de todas as outras formas abertas pelas telecomunicações com ajuda da microeletrônica, possibilitou aos homens criar esse imenso mundo imagético, tornando uma espécie de segunda natureza humana. (2006, p. 31)

Desde a antiguidade, procuram-se meios de emitir sinais veiculadores de significação. Nas culturas mais antigas, o uso de rituais religiosos, mitológicos, até

as pinturas rupestres eram, e são, formas de preservação e de culto particulares. Manter a identidade cultural imagética e as tradições nesse sentido tornou-se um acontecimento natural. Pode-se afirmar isso, ainda hoje, com o uso das mídias, dos recursos tecnológicos e, principalmente, pelas possibilidades de comunicação e de acesso à informação propiciadas pela Internet.

Sobre as diferenças dos sinais imagéticos proporcionadas pelo tempo, Pino assim disserta:

[...] o que distingue os modos mais antigos de influir nas pessoas dos contemporâneos é muito menos a natureza do ato mediador do “outro” do que a dimensão universal que esse ato adquiriu na era atual, impulsionando o processo de globalização, e o imenso poder que a imagem artificialmente produzida exerce sob as pessoas. (2006, p. 31)

O campo interpretativo dos sinais também é outro componente importante a ser discutido em meio às imagens artificialmente produzidas. Dependendo de como foram produzidas ou de que maneira foram difundidas, esse campo pode ser reduzido drasticamente. Assim, o espaço subjetivo pode ser alterado ou até mesmo bloqueado, no que Pino chama de “implante ideológico”. A consciência recebe uma influência forte no interior da sua subjetividade, sendo motivada a mudar as funções e comandos do sujeito (pensar/falar/agir/querer), o que é um caso particular, porém, possível e muitas vezes comum.

Pino cita a “fotografia jornalística”, objeto do ensaio de Barthes (1982), como um exemplo de imagens artificialmente produzidas com características peculiares. Isso é assim posto, já que o objetivo da fotografia é capturar o real, muitas vezes como tentativa de driblar a irreversibilidade do tempo. Ela, em todas as suas nuances, tem como objetivo principal o registro. A fotografia é também um meio informativo, objetivo e que dá credibilidade ao que vem sendo abordado.

Sobre isso, à luz das palavras de Barthes, Pino explica que:

Como diz Barthes, ela é uma mensagem sem código, como aparentemente o são outras obras que constituem reproduções analógicas da realidade (desenho, pinturas, cinema, teatro, etc.). Mas de fato, além dessa mensagem de conteúdo analógico (cena, objeto, paisagem) a fotografia e essas outras obras veiculam outra mensagem suplementar constituída do que é chamado de estilo de reprodução resultante do tratamento da imagem. Trata-se, diz (1982, p. 11), “de um sentido segundo cujo significante é um certo 'tratamento' da imagem sob a ação do criador e cujo significado

estético ou ideológico remete a uma certa 'cultura' da sociedade que recebe a mensagem.” É esse tratamento que confere à fotografia jornalística todo o seu poder de persuasão, porque se é possível duvidar das afirmações de um repórter a respeito de um fato narrado, é difícil duvidar da fotografia que reproduz esse fato. (2006, p. 33)

Com base em toda a abordagem de Pino (2006), bem como no embasamento de outros autores, pode-se dizer que todo conhecimento imagético adquirido é derivado de determinada percepção de mundo. Tais imagens permeiam nosso imaginário e despertam nossa criatividade. É nesse limiar que a Educação se encaixa, já que por meio desta é que esse aflorar de ideias e maneiras de ver o mundo é permitido. Loureiro vê a educação:

[...] como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. [...] Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aqueles que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando os conjuntos das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário.” (LOUREIRO, 2006a, p. 24 – o grifo é meu)

Nesse sentido, a formação crítica para a emancipação e reflexão sobre a relação da significação e formação do ser humano também são válidas. São experiências fundamentais e também imagéticas, embasadas na criatividade, na identificação com nossa comunidade e nas relações historicamente construídas.

## 6 EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA

Nesta seção esclareço acerca da linha de Educação Ambiental a qual pretendo utilizar como referencial teórico. Essa abordagem está inserida no campo transformador da Educação Ambiental, que estimula o diálogo, reduz abordagens comportamentalistas e se aproxima da compreensão no contexto societário atual.

Tal abordagem libertadora é embasada por Carlos Frederico B. Loureiro, que propõe uma Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória, que estabelece uma educação como instrumento de práxis social, contribuindo para se edificar uma sociedade modificada, que não possua como ideologia o Capitalismo, como a atual. E que não apenas atue como instrumento de transformação comportamental, mas que a mudança também aconteça no âmbito social e, conseqüentemente, ambiental. Segundo o autor:

No campo em que se insere a Educação Ambiental Transformadora há em comum objetivos (uma ética), mas há nuances metodológicas e conceituais, além de algumas ênfases temáticas importantes no seu interior, que não podem ser ignoradas – ora no conceito de sujeito, o que é problemático se tiver um caráter filosófico idealista; ora na prática administrativa como gestão participativa popular, usando o conceito de sujeito nos termos filosóficos anteriores, ou não; ora na mudança paradigmática, necessária mas que se considerar a ciência, e nela a educação, como atividade por si só capaz de revolucionar a sociedade, estará equivocada, posto que isto é também dualismo entre sujeito e objeto ou entre teoria e prática. (LOUREIRO, 2004, p. 65-66)

Layrargues (2004) na apresentação do livro intitulado “Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental”, de autoria do próprio Loureiro, define esse tipo de Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória como o tipo de Educação que se inspira no diálogo, na formação de sujeitos cidadãos e que supere o atual sistema capitalista. São necessários novos valores para a sustentabilidade da vida, além de uma política que seja ecológica e consciente. Emancipar-se é imperativo. Ele ressalta:

A ação emancipatória é o meio pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e civilização. Emancipação e transformação social são elementos que explicitam não se tratar de uma Educação Ambiental genérica, de um conjunto de conceitos que servem indistintamente para qualquer atividade que se autodenomine como Educação Ambiental. (LAYRARGUES, 2004, p.15)



Assim, emancipar-se vai bem além de apenas se contemplar o ambiental ou focar-se em mudanças comportamentais. É importante deter-se a toda a complexidade que o envolve o ato de emancipar-se – suas dimensões social, política, ideológica, cultural e ecológica – bem como todas as conexões territoriais.

Não são apenas mudanças culturais, como também mudanças sociais, as necessárias para se construir uma sociedade ecologicamente e socialmente justa, com ação individual e coletiva. É preciso “um movimento contínuo de conhecimento da realidade, atuação e superação das relações de dominação e opressão entre os humanos e humanidade-natureza.” (LOUREIRO, 2006a, p. 97).

Para entender a abrangência desse processo educativo, não se deve ser reducionista, aspecto que Paulo Freire exemplificaria como sendo “educação bancária”, com o tipo conservador de pensamento focado em vivências práticas, individuais, despolitizadas, sem contexto histórico, focando apenas no que “cada um pode fazer”, seja reduzindo o consumo e com ações isoladas (FREIRE, 1996). A educação não deve ser vista apenas como um processo global, distante do contexto o qual pertence, atuando como um:

[...] modelo conservador de educação que não compreende a cultura como forma de representação e definição de valores decorrentes do modo como a sociedade produz, se organiza, e de como interagimos no ambiente. Aspectos estes que precisam ser levados em consideração em qualquer processo que se pretenda educativo. (LOUREIRO, 2004, p. 26)

Por outro lado, Loureiro (2006a) continua introduzindo um tipo de Educação Ambiental baseado em concepções críticas, fornecendo à educação uma perspectiva ambiental de mundo e de sociedade, visualizando os problemas hodiernos com uma visão crítica e transformadora, focando-se na mudança da sociedade e no questionamento e crítica aos padrões industriais e de consumos ditados pelo modelo atual.

Nessa visão, o “fazer a sua parte” tem sua importância, mas necessita também do compromisso das estruturas de poder consolidadas e que interferem em quantidade muito maior na atual realidade social, cheia de privilegiados e dinâmica de economia cobiçosa.

Assim, a Educação Ambiental Transformadora entende a história como um processo sempre dinâmico (principalmente no que diz respeito à dignificação e objetivação na história). Além disso, coloca a educação no patamar de atuante, mediando a constituição da cidadania e da democracia, numa relação instável de compreensão da sociedade e da vida que se apreende dela. Isso significa que é necessário:

[...] estabelecer processos educativos que favoreçam a realização do movimento de constante construção do nosso ser na dinâmica da vida como um todo e de modo emancipado. Em termos concretos, isso significa atuar criticamente na superação das relações sociais vigentes, na conformação de uma ética que possa se afirmar como “ecológica” e na objetivação de um patamar societário que seja a expressão da ruptura com os padrões dominadores que caracterizam a contemporaneidade. Assim posto, privilegiar somente um dos aspectos que formam a nossa espécie (seja o ético, o estético, o sensível, o prático, o comportamental, o político ou o econômico, enfim, separar o social do ecológico e o todo das partes) é reducionismo, o que pouco contribui para uma visão da educação integradora e complexa de mundo. (LOUREIRO, 2004, p. 73)

Usar esses termos aditivos ao termo Educação (emancipatório, transformador, crítico ou popular) marca um posicionamento específico da Educação Ambiental. Estes servem para aproximar a compreensão da educação inserida na sociedade atual. Essa adjetivação estimula o diálogo entre os educadores ambientais com o intuito de promover mudança nos parâmetros reducionistas e nas abordagens capitalistas no que diz respeito à relação cultura-natureza (LOUREIRO, 2004).

Assim, diz-se que a Educação tem um papel emancipatório buscando entender a realidade, sem negar a ação histórica. A relação Eu-Outro promove a conscientização, havendo reflexão e fundamentação teórica embasada na prática social. Agir de maneira consciente envolve ser crítico, assimilar saberes diferentes, estar em constante diálogo consigo mesmo e com a realidade atual, visando a transformá-la.

Pode-se ressaltar, portanto, a difícil tarefa da Educação atual – de transformar a visão humana, superando a racionalidade e estimulando ainda mais sua percepção criadora. É necessário incluir essa visão transformadora e emancipatória dentro da educação e descobrir seres humanos sociais e atuantes, para assim

superar uma realidade envolta de relações de dominação e exclusão. Nesse eixo transformador, Loureiro explica que:

[...] alterações da atividade humana implicam em mudanças radicais individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e político-sociais, psicológicas e culturais; em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições materiais e objetivas de existência. (2003, p. 39)

A ação emancipatória no ato de educar é fundamental. Qualquer sujeito precisa libertar-se de modos padrões de pensamento, ditados por meios de comunicação e por valores e ações aceitáveis preestabelecidas. Há necessidade de ser crítico, de se problematizar, para assim entender e tentar transformar as relações sociais pautadas em dominação e exploração. Problematizar e refletir são atitudes que ajudam a cada indivíduo a agir criticamente consigo mesmo e com a realidade societária. Apoiar conceitos a uma ação política e consciente dinamiza relações e contribui no pensamento emancipado (LOUREIRO, 2004). O autor acrescenta que:

Emancipar não é estabelecer o caminho único para a *salvação*, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e forma de organização societária, produzindo patamares diferenciados de existência. (LOUREIRO, 2004, p. 67)

Transformar as percepções também é emancipar-se. Diferente disso, hoje se percebe que a natureza humana está sendo diluída. Desconsidera-se que também somos natureza; o que nos difere das outras espécies é nossa genética, historicidade, nossos atributos culturais e sociais. Há um paradoxo envolto nesse distanciamento do ser humano para com a natureza, já que se afirma tantas vezes ser necessário “salvar o planeta”, enquanto as relações sociais dessa denominada “natureza” continuam desiguais e perversas, não só no contexto exterior a ele.

Buscando bases teóricas para se refutar a atual dicotomia entre Educação Ambiental e relações sociais, utilizo as concepções de Buey (2004), em que se pode compreender que o ser humano participa da história e depende das relações sociais, sem deixar de ser um ser natural. Segundo Tozoni-Reis *et al.* (2007, p. 30), as “relações distintas individuais e coletivas pressupõem modos distintos de

organização social e produção. [...] essa possibilidade se dá por via prática [...]”.  
Outro autor, Lefebvre, complementa:

O homem é imediatamente um ser da natureza, mas um ser ativo e não passivo; as suas necessidades obrigam-no a trabalhar, a transformar a natureza, e o *trabalho transforma-o*. Pelas suas necessidades, como ser natural, existe para si e para os outros, seus semelhantes. [...] mas como dado, natural, que o homem existe social e praticamente: para os outros e para si. (1996, p. 128 – *grifo do autor*)

Repensar e problematizar os caminhos que essa chamada “educação bancária” e comportamentalista vêm tomando, bem como formando opiniões atualmente, faz-se imperativo. É importante que se construa uma compreensão ampliada de Meio Ambiente (sem dicotomizar o humano e o natural), articulando o global e o local. Não se pode desmerecer as mudanças comportamentais e de valores, é verdade, mas o tipo de Educação Ambiental Transformadora vai além dessas mudanças; ela convida a repensar qual o real sentido de nossas relações com e na natureza. Segundo Tozoni-Reis *et al.*:

Que é possível e razoável pensar uma nova forma de nos relacionarmos na natureza (relações intra-espécie e de nossa espécie com outras). Ao superarmos a expropriação, a alienação, a discriminação, a dominação e a opressão, tais como se definem na sociedade capitalista. Isso não quer dizer que uma nova sociedade estaria livre de todas as contradições, o que é impossível, posto que o contraditório é inerente ao movimento da vida e da história. Mas significa afirmar que qualquer possibilidade de nos relacionarmos de modo diferente em sociedade na natureza pressupõe a superação das relações objetivamente identificadas como impeditivas dessa condição diferenciada no marco social vigente. (2007, p. 30)

Com base nisso, cabe aos educadores se inserirem num processo de definição de valores ambientais sustentáveis e “agir com consciência reconstruindo a própria consciência e modificando a realidade.” (LOUREIRO, 2006a, p.53) Esse processo é envolto de uma análise profunda e contextualizada para a construção de alternativas teóricas e práticas. As relações de poder, pautadas no capitalismo, perpetuam interesses de uma pequena camada de interesses globais; o lucro imediatista somado à insensibilidade provoca o distanciamento da relação homem e natureza. Esses preceitos capitalistas necessitam ser rompidos (LOUREIRO, 2006b).

Ao invés de se perpetuar o discurso de que “cada um de nós é responsável pelo planeta”, devemos repensar os problemas de maneira macrossocial. Apenas uma Educação Ambiental que se construa alicerçada na análise da sociedade, que considere grupos sociais diferentes coabitando, desigualdade no acesso aos bens naturais, no uso e na política de manejo, bem como entender as ideologias e interesses por trás de cada ação degradante ou sustentável da sociedade, é que poderá transformar e agir nas diferentes esferas da vida, emancipando a sociedade e trazendo realmente uma mudança permanente.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS - PRECONCEITO

Nos próximos capítulos (sete ao nove), apresento a análise dos dados da pesquisa.

Conforme delineado no capítulo 3 desta dissertação, na análise dos dados emergiram duas categorias, a saber: Preconceito e Comunidade Surda.

Para a apresentação da primeira categoria de análise, Preconceito, faço o uso da seguinte estratégia: início fazendo alguns apontamentos sobre ser igual e ser diferente, e logo a seguir faço a discussão das unidades de análise correspondentes: a) o igual e o diferente; e b) o diferente e o igual. Na sequência, faço mais alguns apontamentos sobre o Preconceito, enfatizando em seguida as unidades de análise que lhes corresponde: c) o preconceito e o *bullying* dentro da escola; d) preconceito ouvinte-surdo; e) preconceito surdo-surdo; e f) preconceito ouvinte-surdo.

É importante observar que cada unidade de análise que compõe cada uma das categorias foi abordada separadamente, e articulada com o referencial teórico pertinente. Entretanto, ressalto que todas as unidades de análise se entrelaçam, como poderá ser observado na leitura.

Durante a pesquisa, dialoguei com alguns autores da Educação de surdos, da Educação Ambiental e da abordagem sócio-histórica sobre a importância da imagem e dos processos de significação. Nesse sentido, essas respectivas teorias foram referenciadas com o objetivo de entender seus conceitos e buscar olhares e relações de análises nos dados encontrados, sob diferentes enfoques.

Isso provocou inquietações e novas buscas conceituais para aprofundar as discussões e reflexões nas categorias de análise. Dessa forma, já que não havia como prever por quais caminhos se desvelaria a pesquisa e nem quais as unidades de análise que configurariam as categorias encontradas, novos autores foram buscados e alguns outros conceitos foram apropriados para a compreensão da análise dos dados.

Com o intuito de compreender o papel e a importância das imagens na produção de significação, das imagens na Educação de surdos, na produção de significação na história de vida de surdos, trouxe para as análises as narrativas das entrevistas de uma professora surda, com falas sociais e ambientais, que contam

também a história da Educação de surdos e todos os seus desdobramentos envolvendo vida pessoal e profissional, experiências e acontecimentos nos diversos contextos e com diferentes sujeitos, sob o olhar da Educação Ambiental.

Vou, então, iniciar este capítulo contando um pouco da história de vida do sujeito da pesquisa, seus desafios e sua superação. Trata-se de uma professora de LIBRAS que tem 29 anos de idade. Ela nasceu surda, fez sessões de fonoaudiologia quando criança, dos cinco aos 12 anos de idade, conseguindo oralizar bem. Iniciou sua vida escolar numa instituição só para surdos, com aulas em LIBRAS; ali foi que percebeu a sua surdez e teve contato com seu idioma natural: A LIBRAS.

Com 12 anos, por motivos familiares, teve de deixar a escola de surdos e ir para uma escola inclusiva, onde não havia intérprete de LIBRAS e todos falavam Português. Teve de se adaptar a uma situação que não era a natural dela, até os 17 anos. Nesse meio tempo, não teve mais contato com a comunidade surda, nem com a LIBRAS. Entretanto, aos 17 anos, ela reencontrou a comunidade surda, sendo “o dia mais feliz de sua vida”, segundo ela.

Em sua trajetória de vida, enfrentou preconceito e *bullying*, não pode decidir em qual comunidade permanecer na sua adolescência, não pode usar sua língua materna e teve de encarar a postura da sociedade no que se refere a sua surdez; ainda assim, ela conseguiu superar todas as suas dificuldades e seguir a carreira que desejou – professora de LIBRAS – assim como a primeira surda adulta professora na qual teve contato na escola de surdos, ressaltando a importância de um modelo surdo atuante na vida dos seus outros semelhantes.

Apresento a seguir algumas das falas da entrevistada, a partir das unidades de análise encontradas nas narrativas das entrevistas que ajudaram a compreender melhor o histórico de sofrimento e superação envolto na Educação de surdos, bem como isso afetou o sujeito e seu futuro. Além disso, como estratégia na apreensão desses dados, imagens foram utilizadas e serão aqui abordadas. O uso dos recursos imagéticos contribuiu nas narrativas das entrevistas, na análise dos dados e na construção do presente texto, sendo um recurso acadêmico viável e uma metodologia visual de ensino fundamental, sobretudo na Educação de surdos. Assim, inseri nas minhas análises as imagens que utilizei, e que contam histórias e produzem significação.

Antes de iniciar a apresentação da primeira categoria e suas respectivas unidades de análise, insiro aqui as imagens que se relacionam com a trajetória de vida, que me ajudou a conseguir discutir e entender como a surda se sentia. Como eu já expliquei no capítulo da metodologia, no segundo encontro, ela pôde usar imagens que a fizessem recordar de sua história, bem como a significassem hoje e no futuro. E no terceiro encontro, eu escolhi imagens – recursos imagéticos que também fizessem sentido pra ela – para que pudéssemos conversar e aprofundar algumas questões.

A imagem escolhida por ela – a seguir – não a encontrei em nenhum portfólio e nem no acervo de artistas; assim, foi referenciada com seu *link* de origem:



FIGURA 12:Título: *خل فيات بلاك بيري ب ناتا به*, disponível em:  
<[http://www.iq6rb.com/vb/storeimg/iq6rb\\_1341912942\\_226.jpg](http://www.iq6rb.com/vb/storeimg/iq6rb_1341912942_226.jpg)>

A respeito do porquê da escolha desta imagem, a entrevistada disse:



## FRAGMENTO

*“Essa imagem eu escolhi porque me sentia tão sozinha na escola inclusiva, mas tinha amigos ouvintes sim... mas não amigos de verdade, são apenas colegas que me davam apoio na sala de aula, tipo: copiar os cadernos deles enquanto os professores ditavam sem escrever no quadro-negro. Me sentia solitária, tímida, não tinha liberdade para me expressar, pra responder perguntas na escola e com os colegas também.”*

No caso da imagem que eu escolhi dessa temática, selecionei uma tirinha de humor do ilustrador Wagner Passos, da cidade do Rio Grande/RS. A imagem é esta:



FIGURA 13: Da série Claustrofobia, disponível em:

<http://www.wagnerpassosblog.blogspot.com>

Sobre a minha imagem escolhida, a entrevistada teceu a seguinte opinião:

## FRAGMENTO

*“hahaha Que engraçado... [...] Parece exatamente como eu me sentia nessa época mesmo... é a descrição perfeita! Eu lembro, eu eu ficava sentada na carteira, dentro da sala de aula e ficava tentando entender o que a professora falava e ela só oralizava, eu sentava nas primeiras cadeiras, pra poder ver ela oralizando, mas eu não conseguia entender quase nada! A professora não tinha como ficar na minha frente 100% da aula. Mas ela sempre me perguntava se eu tinha entendido e eu só balançava a cabeça dizendo que sim. Porque por mais que eu perguntasse, mesmo*

*assim eu não conseguia entender, então eu preferia fingir que tinha entendido mesmo, pra não me sentir envergonhada. E os alunos interagem entre si e eu não participava de nada, de nenhuma conversa. Não conseguia entender as piadas, eles riam e eu ficava calada, sozinha. Acontecia justamente o que a charge mostra.”*

---

Tendo como base os riquíssimos pormenores que as imagens nos permitem conhecer da entrevistada, bem como de como perceber como ela consegue se expressar ao ver e exteriorizar o que sente quando vê esse tipo de imagem, inicio a apresentação da primeira categoria da pesquisa, que é o preconceito, procurando entender a produção de significados sobre a relação entre o igual e o diferente.

## **7.1 O Preconceito**

*“Prefiro ser um homem de paradoxos  
que um homem de preconceitos.”*

Jean Jacques Rousseau

Conforme anunciado, para iniciar a apresentação desta categoria, teço alguns apontamentos sobre sua primeira vertente, qual seja: ser igual e ser diferente.

Em seu artigo “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”, Vera Maria Candau disserta acerca deste mundo plural que continua a discutir e a buscar uma posição central nos debates, sendo que há diferentes expressões teóricas, políticas e sociais. Num mundo marcado pela globalização excludente sem precedentes, as questões de igualdade e diferença emergem.

Resumidamente, é possível afirmar que anteriormente a modernidade enfatizava apenas a igualdade; igualdade de direitos, de origens, de racionalidade, opção sexual, de seres humanos. Porém, hoje a discussão se desloca para a diferença, não no sentido de se negar a igualdade, mas na forma de se tratar o tema da diferença, que, hoje, parece estar muito mais em evidência.

No que diz respeito aos direitos humanos, esses estão impregnados “com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/ propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar” (CANDAU, 2008, p. 2). Alguns anunciam a crise desse modo de pensar, já que a globalização nos permite pensar de inúmeras maneiras diferentes. Em meio a essa crise, o tema da igualdade e diferença é, no mínimo, oportuno para ser discutido.

Como já dissertei, a igualdade vem sendo reafirmada e enfatizada pela modernidade, porém essa igualdade não vem sendo a principal temática a ser analisada. A diferença e seus desdobramentos é que estão em foco. Farei aqui neste tópico uma relação entre essas duas temáticas, de acordo com as falas da entrevistada.

Candau continua a dissertar sobre o assunto citando “Ciladas das diferenças”, de autoria de Pierucci (1999), que sintetiza essa tensão. Em primeiro lugar, o autor, em seu livro, aborda várias formas de se compreender o conceito Diferença e ressalta que algumas ideias acerca desse tema podem se tornar armadilhas epistemológicas.

No seu livro, acima citado, o autor consegue definir o que é Diferença anunciando que ser ou se assumir diferente também é um início de vários tipos de relação entre os indivíduos (que se assumem diferentes ou não), sejam elas de dominação, de equidade ou inclusão. Pelo conceito, antagonizam-se diferença e igualdade, estando os dois ligados conceitualmente, como o trecho abaixo mostra:

São traços distintivos reais ou inventados, herdados ou adquiridos, genéticos ou ambientais, naturais ou construídos, partilhados vitalícia ou temporariamente por determinados indivíduos [...] grupos de pertença ao longo de linhas demarcatórias de raça e cor, etnia e procedência, habilidade e deficiência, sexo e gênero, idade e geração, nacionalidade e região. (PIERUCCI, 1999, p. 104)

Como os surdos se sentem diante dessa discussão que envolve todo seu histórico de vida?

Para debater essa temática, e já dando início às discussões das Unidades de Análise, trago algumas falas da entrevistada, incluindo a sua narrativa de vida, em que ela aborda várias vezes a questão do ser diferente e ser igual.

### 7.1.1 Unidade de Análise: o igual e o diferente

Para iniciar a apresentação desta Unidade de Análise, selecionei os fragmentos abaixo:

---

#### FRAGMENTOS

*“...Eu comecei a perceber que eu era diferente, eu tinha 5 anos. Eu entendi que eu tava indo pra uma escola onde os outros alunos eram parecidos comigo.”*

*“...EU acho que na escola de surdos eu ia me sentir melhor, porque todos ali era iguais a mim, as dificuldades eram de todos e na escola de ouvintes parecia que só eu que não entendia, eu estava sempre atrás...”*

*“...Somos iguais, temos essa ligação. Parece que nossa subjetividade nos aceita, vi que realmente eu estava feliz assim, de encontrar com eles!...”*

*“...Sei que eles também sofreriam como eu, foram incríveis porque lutaram e eu lutei também. Somos fortes!”*

---

A partir desses fragmentos, percebo marcas culturais que se formaram no sujeito surdo, que começou na sua infância. Com o seu contato com outros que possuem de alguma maneira uma ligação, ela conseguiu estabelecer uma relação linguística e cultural necessária para ela, como sujeito em processo de constituição. Percebo que essas relações e essa sensação de se sentir pertencente a um grupo de semelhantes acabam por criar uma ligação forte e invisível, como acontece com outros grupos culturais.

Também é perceptível o sentimento do sujeito quanto à sua escola de surdos, onde todos a entendiam e onde ela podia se sentir feliz. A ligação feita com os ouvintes é a de opressão; entretanto, quando estava junto dos seus “iguais”, se sentia completa.

De acordo com Quadros (2003, p. 83), existe o “clamor pela coletividade surda”, que sintetiza o que os surdos querem quando imploram pela convivência com seus semelhantes, em espaços escolares ou qualquer outro.

Perlin descreve esse movimento como o encontro surdo-surdo, que é uma atração natural com o outro semelhante surdo. Ela comenta que:

Esse fato é citado pelos surdos e particularmente sinalizado por uma mulher surda de 25 anos: aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificavam eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual. O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (PERLIN, 1998, p. 54)

Esse imã, essa atração “incontrolável” revela que, por mais que um surdo se mantenha afastado da comunidade surda com a qual já conviveu, com a qual já encontrou seus semelhantes, mesmo com a influência da cultura hegemônica ouvinte, mesmo assim, no reencontro surdo-surdo, há um reavivamento de sua identidade surda. Esse encontro é o principal aspecto a ser considerado na construção da subjetividade do surdo – quando encontra seus semelhantes – seus “iguais”.

Os surdos precisam do convívio de uns com os outros, tanto pela ligação linguística, cultural, quanto para se sentirem pertencentes a algo, afinal, os surdos, como grupo, podem reivindicar e lutar por muitas políticas que os fortaleçam dentro da escola e nos diversos espaços nos quais participam.

A esse respeito, a comunidade surda designa o espaço onde as pessoas surdas interagem entre si, sendo esta comunidade identificada por algumas características, tais como a língua, histórias comuns, culturas compartilhadas, entre outras. Mas isso será abordado no item 7.2 da análise dos dados.

## 7.1.2 Unidade de Análise: o diferente e o igual

### FRAGMENTOS

---

*“...Na escola de ouvintes, eram todos quietos, era muito diferente, eu senti muita diferença.”*

*“...Na escola de surdos eu sentia que eram meus amigos de verdade, eram iguais a mim, a comunicação era fácil, eu me sentia igual a eles e na escola de ouvintes não é igual, é diferente, são apenas colegas meus não amigos de verdade...”*

*“...Não era fácil na escola de ouvintes porque é um mundo diferente do mundo surdo que eu vivia...”*

---

Um dos espaços sociais em que a diferença se expressa de forma intensa é no contexto escolar, ou seja, posso caracterizar uma escola dependendo do modo que ela trata seus alunos diferentes. Aqui coloco como diferentes os chamados “excluídos”, o que a maioria das escolas e pessoas, no geral, chama de “pessoas com necessidades especiais”. A respeito dessas pessoas, Skliar (1997) explica que categorizar tais pessoas com base na exclusão não é educação. E tal discussão é muito mais cômoda do que debater no âmbito do “ser diferente”.

Refletindo apenas na surdez, que é a temática na qual se insere esta dissertação, compartilho das ideias de Skliar (1997) quando salienta a raia divisória entre entender a surdez como uma diferença e como uma deficiência, com uma concepção antropológica e não clínica. Ao contrário da concepção clínica, que prevê um tratamento, que define a surdez como uma doença, um problema a ser tratado, a visão antropológica e social define a surdez como uma singularização do indivíduo, uma maneira diferente de ver o mundo e entendê-lo.

A partir dos fragmentos acima, além dos fragmentos já analisados, observo uma dicotomia estabelecida – o que chamamos de Ouvintes e Surdos – e bem colocada pelo sujeito da pesquisa. Porém, percebo que sua intenção não é a de estabelecer um confronto entre essas duas classes, mas identificar sua

representação como indivíduo diferente. Os surdos tentam demarcar sua diferença com essas denominações, assim como o sujeito de pesquisa o fez.

Quando a surda fala que ninguém a entendia quando esta estudava na escola de ouvintes, ela se refere ao tipo visão de mundo que essas pessoas têm. Enquanto os surdos usam da experiência visual-espacial para entenderem o mundo, os ouvintes utilizam-se da experiência oral-auditiva. Isso não reflete apenas dois tipos de experiências, pois tal divisão está marcada também por questionamentos e conflitos sociais e culturais.

Noto na fala “*ninguém era igual a mim, ninguém me compreendia*” um exemplo claro do motivo que faz os ouvintes serem também identificados como diferentes pelos surdos. Esses ouvintes não sabem a língua de sinais, não compreendem as diferenças implicadas na cultura e identidade surdas; assim, por não compreenderem as peculiaridades surdas, também são vistos por estes como diferentes. Essa diferenciação não acontece quando são ouvintes que participam da comunidade surda, que sabem a língua de sinais, como os parentes de surdos, intérpretes e interessados.

O discurso surdo de respeito à diferença quer acabar com os estereótipos dados aos surdos (deficientes, coitados...). Como Perlin (1998, p. 58) ressalta, esse discurso “continua na busca de poder e autonomia” dos surdos, poder este muitas vezes manifestado por sua cultura surda, sendo a língua de sinais um artefato cultural dos surdos. Só que as experiências visuais vão bem além da língua; referem-se à identificação dos surdos tanto individualmente como em grupo, e como estes conseguem reproduzir e significar muitas coisas.

Falando ainda das representações dos ouvintes (que não conhecem a língua de sinais nem participam da comunidade surda) em relação aos surdos, percebo que estas sempre estão ligadas à deficiência e à incapacidade. Os surdos percebem essa postura da parte dos ouvintes. Falta nestes compreender a diferente percepção (visual) que esse grupo de pessoas possui. Isso inclui conhecer e respeitar seu idioma, a língua de sinais.

Acerca desta diferença, Quadros complementa:

O surdo se vê como uma diferença (como um sujeito que reivindica seus espaços, os quais existem independentemente de autorização

ou aceitação por quem quer que seja), uma diferença entre tantas outras diferenças como, por exemplo, o "ser ouvinte" — que, na perspectiva do surdo, na sua tradução mais radical das formas de representação, significa ser incapaz de compreender o seu mundo — o mundo visual. (2003, p. 94)

Pensar nos desafios que permearam a trajetória de cada um dos surdos, no que diz respeito a aceitar a sua diferença e ser aceito como diferente e não como deficiente faz-nos considerar todos os aspectos apresentados, pensando no surdo como alguém diferente. Da mesma forma, respeitar suas representações de mundo, sua língua materna devem ser os objetivos primordiais de quem pensa uma educação possível para e pelos surdos.

Nesse sentido, pensando nos surdos, nas suas diferenças, nas diferentes traduções das suas representações, a seguir discutirei como — nas falas da entrevistada — podemos notar o preconceito nas diversas fases de sua vida, bem como esse preconceito se refletiu na sua subjetividade e na de outros surdos também.

Assim como no início deste capítulo, vou apresentar os recursos imagéticos utilizados na pesquisa para comentar a segunda vertente da primeira categoria e, posteriormente, abordar as suas respectivas unidades de análise. Como explicado anteriormente, a primeira imagem, abaixo, foi escolhida pela entrevistada:



FIGURA 14: Imagem disponível em:



[https://lh6.ggpht.com/zLsKnGFlxhQzFFkmlsx7dR5LOrBHqFIV9uDSzbJ3sgXwCEjpS9-r9Pt7MByD4itjq\\_5A=s89](https://lh6.ggpht.com/zLsKnGFlxhQzFFkmlsx7dR5LOrBHqFIV9uDSzbJ3sgXwCEjpS9-r9Pt7MByD4itjq_5A=s89)

A respeito do motivo por que escolheu essa imagem, ela nos diz:

---

#### FRAGMENTO

*“Escolhi essa foto porque ela simboliza que eu sofria preconceito na escola (ensino médio) essa é a pior da minha vida que já tive, sofri bullying. Eu sofri bullying em várias situações, eu lembro algumas delas... todos os dias sofria, todos os dias a mesma coisa, me zombavam, me deu vontade para fugir, não aguentava mais mas eu me esforcei a ficar na aula, mostrava que sou diferente, estudiosa, guerreira (...) tudo se repetia a mesma coisa, a inclusão foi uma merda, de verdade. No ensino médio, os adolescentes sempre aprontavam algo, diferente das crianças... percebi e aprendi como é ser adolescente com os ouvintes, não foi fácil.”*

---

A imagem escolhida por mim foi:



FIGURA 15: Sem título/sem autoria. Disponível em:

Sobre a minha imagem, a entrevistada opinou:

---

## FRAGMENTOS

*“...Quando não estamos nos comunicando naturalmente, nos sentimos como incapazes. E muitos pensam que somos burros, porque não conseguimos nos comunicar direito. Mas dentro de mim, eu sinto ainda o preconceito que eu já sofri, parece que está dentro de mim, dentro da minha subjetividade.”*

---

Através das imagens, consegui extrair da surda seu posicionamento e suas experiências, sua narrativa de vida marcada pelo preconceito e por alguns episódios de bullying.

“Enfrentar preconceitos, é o preço que se paga por ser diferente”, opina Luiz Gasparetto. Nessa perspectiva, aproveito para tecer alguns apontamentos mais sobre Preconceito.

Assim como as demais minorias globais, os surdos acabam por sofrer preconceito. O que se percebe é que, essa segregação acaba por constituir um grupo diferente – os surdos – que acreditam nessa diferença, numa cultura diferente e numa maneira espaço-visual de perceber o mundo ao seu redor.

Historicamente, como apresentado no capítulo 4 desta dissertação, os surdos sempre foram considerados como inferiorizados e estigmatizados como incapazes. A sociedade achava que indivíduos que não conseguissem falar (no sentido oral), bem como todas as habilidades cognitivas derivadas disso, não seriam inteligentes ou capazes de qualquer atividade. No que diz respeito à língua de sinais, esta não era encarada como um idioma; apenas gestos, que não comportariam uma comunicação efetiva.

No que se refere ao espaço social dado aos surdos, ao mercado de trabalho, atualmente podemos dizer que está havendo uma maior tolerância e aceitação; na verdade, até mesmo a procura por tais pessoas para integrarem o quadro de

funcionários de algumas empresas (obviamente, por força das legislações e pelo incentivo fiscal).

Entendo que a situação ainda não é a ideal, mas mudanças acontecem aos poucos. Há que se considerar que muitas vezes o preconceito se desfaz, ou é desmascarado, ou é amenizado depois do convívio com os indivíduos surdos.

Assim, as unidades de análise a seguir, que complementam esta categoria, visam a apresentar a situação do surdo através do posicionamento do sujeito de pesquisa, abordando principalmente sua época escolar, já que foi nesse período que, segundo ela, sofreu mais opressão.

Além do seu relato de episódios nos quais sofreu preconceito, ela disserta acerca da visão que tem do preconceito ouvinte-surdo, surdo-surdo e do polêmico surdo-ouvinte. Assim, antes de cada unidade a ser apresentada a seguir, trarei alguns fragmentos das falas do sujeito para nortear as análises.

### **7.1.3 Unidade de Análise: o preconceito e o *bullying* dentro da Escola**

---

#### **FRAGMENTOS**

*“...Tinha muito preconceito, os professores não me apoiavam muito, foi uma época muito difícil.”*

*“Ficavam falando que eu era surda, que eu não sabia de nada, essas coisas. Eu me sentia diminuída e sempre ficava calada. Eu ia pras aulas, copiava tudo, sempre calada, mas tinha duas amigas que me ajudavam, só as duas, mais ninguém da sala. Eu me sentia muito mal...”*

*“Eu lembro de uma vez que eu sofri preconceito na escola da parte de colegas que foi quando sofri na escola de 2º grau, os colegas me chamavam de retardada, burra, etc. pelas minhas costas [...] odiava essa escola, odiava minha vida... me dava vontade de sumir do mapa.”*

---

Primeiramente, acho oportuno lembrar a postura educacional inclusiva atual, a que promete tratamento igual para qualquer tipo de aluno, surdo ou não.

Desde sempre, mas muito mais acentuadamente na atualidade, a escola também tem se tornado um espaço de violência, principalmente entre seus próprios alunos. A definição de preconceito mais generalizada é agir de maneira negativa com determinada pessoa, atribuindo a esta atitude o fato de a vítima e o grupo a qual pertencem possuir características também negativas. Entretanto, segundo Crochik (2006), não se pode estabelecer um conceito unitário de preconceito, já que existe uma conduta rígida, mas várias motivações para tal, várias atribuições dadas ao ato.

Para identificar uma pessoa preconceituosa, bem como o porquê de suas vítimas sofrerem preconceito, deve-se notar a relação dessa pessoa com a sociedade. Isso se dá porque este indivíduo apropria-se dos estereótipos culturais da sociedade e os modifica segundo suas preferências. Além disso, as ideias sobre a temática surgem da cultura (CROCHIK, 2006).

Hoje, outro fenômeno vem surgindo - o *Bullying*. Segundo Lopes Neto (2005), esse fenômeno compreende qualquer tipo de atividade agressiva, repetitiva e intencional que causam dor e angústia na vítima. Assim, preconceito é diferente de *bullying*, já que preconceito é uma opção de não gostar de determinada cultura por algum motivo que ache negativo, tendo consequências práticas ou não. O *bullying* já se caracteriza como a violência em si, sendo causada por preconceito ou não.

Vemos, a partir dos fragmentos acima, que era justamente assim que a entrevistada se sentia, menosprezada e oprimida diante dos xingamentos dos colegas. Ela citou a palavra "*Bullying*", apesar de nem todos os surdos conhecerem essa palavra (SILVA, 2010). Apesar de a palavra e de seu sinal na Língua de sinais serem desconhecidos, seu efeito dentro das escolas não passa despercebido. Ela cita as duas palavras – "*prefiro não ver o preconceito nem ver o bullying*" – que me leva a concluir que as práticas de *bullying* por ela sofridas tiveram como propulsor o preconceito pelo fato de ser surda, como ela mesma fala – "*acho que ninguém merece bullying, nem surdos nem ninguém merece*". Assim, no decorrer da análise, uso mais a palavra *Bullying*, porém este é causado pelo preconceito com sua surdez.

Rolim (2008) explica a diferença entre as brincadeiras interativas, em que todos se divertem juntos, sem agressões e o *bullying* em si, que é caracterizado pela conotação diferente dada a essas brincadeiras, extrapolando o simples divertimento.

A entrevistada ainda mencionou que “...os colegas me chamavam de retardada, burra...” e “...todos os dias sofria, todos os dias a mesma coisa me zombavam...”, isso sendo considerado como *bullying* direto verbal, como Rodrigues (2010) caracteriza. O autor continua falando sobre a temática, afirmando que esse tipo de *bullying* é feito de ofensas verbais e que os responsáveis não imaginam as consequências a longo prazo na vida da vítima, consequências psicológicas, que podem acompanhar o sujeito pela vida inteira.

---

## FRAGMENTOS

*“...porque bullying é um trauma, fica pra sempre gravado na mente, qualquer pessoa que sofre bullying não consegue esquecer fácil o que passou, isso ajuda na formação de quem é ela é, ela pode se tornar mais compreensiva ou pode ser uma pessoa amargurada mais traumatizada e humilhada que facilmente desistem estudar ou trabalhar, apenas ficam em casa fazer nada ou ajudando família...”*

*“Eu sofri bullying em várias situações, eu lembro algumas delas... todos os dias sofria, todos os dias a mesma coisa me zombavam, me deu vontade para fugir, não aguentava mais, mas eu me esforcei a ficar na aula, mostrava que sou diferente, estudiosa, guerreira...”*

*“...porque eu acho que eu não merecia, acho que ninguém merece bullying, nem surdos nem ninguém merece, merecemos o respeito! Minha auto estima ficou baixo, lá bem baixo, vivi num inferno, muito ruim por longos 8 anos...”*

*“...prefiro não ver o preconceito nem ver o bullying, por isso estava vendada, não queria saber o que acontece nem saber o que eles diziam de mim. Me escondia e fugia!”*

---

Ainda acerca de como ela se sentia com isso, sobre os efeitos na vida dela, pude notar o efeito sobre a sua autoestima na adolescência. Usando termos como “foi uma época muito difícil”, “Eu me sentia muito mal”, “...odiava essa escola, odiava minha vida... me dava vontade de sumir do mapa”, “eu não aguentava mais viver...” percebo quanta influência tais comentários maldosos de colegas tiveram na sua vida. Neto (2005) classifica as vítimas do *bullying* como pessoas que não têm recursos ou habilidades para reagir ou acabar com isso. Além disso, num trecho que se aplica aos comentários da entrevistada, diz o autor:

Geralmente, é pouco sociável, inseguro e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Sua baixa auto-estima é agravada... Tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade... O medo, a tensão e a preocupação com sua imagem podem... aumentar ansiedade, insegurança e o conceito negativo de si mesmo. (2005, p. 167)

Neto argumenta que algumas características físicas, comportamentais ou emocionais podem tornar a vítima mais suscetível aos ataques dos autores. No caso da entrevistada, sua timidez, o fato de ela ser surda, de ninguém saber a língua de sinais, de não ter muitos amigos (relata que só duas meninas a ajudavam). “A rejeição às diferenças é um fato descrito como de grande importância na ocorrência de *bullying*” (NETO, 2005, p. 167), que foi justamente o que aconteceu com ela. O principal motivo do *bullying* foi o fato de esta ser surda; sempre as diferenças são motivos para a agressão (verbal ou física).

O *bullying* é complicado de se perceber, principalmente para os professores, já que a postura da maioria é a de se distanciar dos atos de violência (embora essa afirmação não seja algo generalizado). Acerca dessa postura dos professores, denunciada na fala da entrevistada “*Tinha muito preconceito, os professores não me apoiavam muito...*”, Pingoello afirma que:

O pouco ou nenhum conhecimento por parte dos professores sobre a forma como o *bullying* se apresenta e se propaga pode contribuir com a omissão, não por negligência, mas por falta de conhecimento em como atuar de forma ativa na tentativa de solucionar o problema [...]. (2009, p. 54)

Vale mencionar ainda, em relação à entrevistada surda, que para ela era muito mais difícil contatar os superiores (direção e responsáveis) acerca do que se

passava dentro da sala de aula devido à barreira linguística, já que não havia intérpretes dentro da escola.

O diagnóstico do bullying é complexo, e isso dificulta muito a ação dos professores. A falta do intérprete é um agravante no caso de alunos surdos. O próprio Pingoello (2009) considera a falta de preparação dos professores para lidar com esses assuntos. E, somado a isso, falta preparação para receber os alunos surdos e lidar com todas as nuances que isso traz para a escola. Tratarei desse aspecto mais adiante, na análise da segunda categoria.

Por fim, ressalto que, acerca do *bullying* e de suas implicações, é necessário prevenir a ocorrência disso, mas, para isso, escola, professores, pais, comunidade e alunos precisam trabalhar conjuntamente, já que o *bullying* é o desrespeito ao próximo e a não aceitação das diferenças, sejam elas físicas ou emocionais, surdez ou qualquer outro tipo de diferença.

#### **7.1.4 Unidade de Análise: Preconceito ouvinte-surdo**

##### **FRAGMENTOS**

---

*“...Sentia vergonha, me sentia triste e humilhada. Eu desejava muito para voltar a comunidade surda para reencontrar meus amigos surdos...”*

*“Mas há também o preconceito com surdos, eu sofri muito preconceito, queria me esconder como essa menina da foto é de fugir da minha vida sofrida, fugir da minha identidade, fugir do mundo de ouvintes que eu não aguentava mais viver...”*

*“...Não queria ser vista como coitada na sala de aula... queria ser igual a todos mas nem todos me viam assim porque achavam os surdos incapazes, são deficientes, eles nem sabem como os surdos são, não interessam em saber a vida, cultura e identidade surda nem a língua de sinais...”*

*“...porque bullying é um trauma, fica pra sempre gravado na mente, qualquer pessoa que sofre bullying não consegue esquecer fácil o que passou, isso ajuda na formação de quem é ela é, ela pode se tornar mais compreensiva ou*

*pode ser uma pessoa amargurada mais traumatizada e humilhada que facilmente desistem estudar ou trabalhar, apenas ficam em casa fazer nada ou ajudando família..”*

---

No que se refere às representações que os ouvintes têm dos surdos, é observável na fala da entrevistada que essas representações não demonstram quem realmente os surdos são – *“sempre mostramos e explicamos tudo aos ouvintes que dificilmente acreditam em nós”* (fala da entrevistada). A representação do surdo é sempre ligada à deficiência, à incompetência, como já comentei anteriormente. Esse tipo de constatação se dá principalmente depois de o surdo começar a ter contato com os ouvintes, como a própria entrevistada afirmou, quando disse *“eu comecei a sentir esse preconceito quando me mudei pra escola de ouvintes...”*. Os surdos sofrem bastante para poder entender as diferenças entre esse ponto de vista e a realidade.

Manter os binarismos eficiência/deficiência, normalidade/anormalidade coloca sempre o surdo no lado ruim, sendo esse sempre percebido como o oposto (e ruim) do ser ouvinte, não aceitando isso como uma diferença específica (Skliar, 1998, p. 9). Esse pensamento fomenta ainda mais todos os discursos de uma sociedade ouvinte que ressalta as características clínicas e universais dos surdos como *“ritmos lentos de aprendizagem, inteligência primitiva, comportamentos agressivos, labilidade emocional, imaturidade afetiva e cognitiva, problemas nas relações interpessoais”* (SCHNEIDER, 2006, p. 39).

Esses discursos estão identificados nas falas da entrevistada. Discursos que globalizam as representações de surdos como pessoas anormais, esquisitos, fazendo com que o surdo assimile mais o papel dos ouvintes como ouvintes opressores. Esse papel surge da não aceitação da surdez como uma modalidade cultural diferente e não como um estigma de deficiente.

Nessa perspectiva de incapacidades, surge o termo audismo. Esse termo foi criado pelo professor surdo Tom Humphries, na década de 1970. Burad (2010) explica que, por mais que esse termo ainda não esteja nos dicionários, ainda assim é usado para fazer referência à discriminação arbitrária dada aos surdos no decorrer



da história, bem como engloba todas as consequências e experiências negativas que deterioram a autoestima do surdo, individualmente ou como grupo. É como se uníssemos o *bullying* movido pelo preconceito devido à surdez da entrevistada e que isso tivesse uma denominação geral. É assim que consigo encaixar essa terminologia.

Lane (1993) também usa o termo “audismo” de Humphries. Ela fala dos profissionais de ensino chamando-os de “audistas”, já que estes pensam a educação para surdos como uma educação que os inferioriza. Esse conceito busca tentar definir o olhar de preconceito para com o sujeito surdo, mistificando o surdo como alguém dependente e digno de pena. Segundo ela, os surdos que sofrem o audismo – e eu acrescento, os surdos que ACEITAM o audismo – vão sim encontrar dificuldades, tornando-se realmente dependentes.

Acho importante retomar essa discussão acerca do audismo, já que muitas vezes os surdos recebem tratamentos misericordiosos erroneamente, gerando uma reflexão pejorativa da surdez. Falta informação sobre a capacidade do sujeito surdo.

Ainda comentando o assunto, Silva, Campelo e Novena (2012) falam de outro termo, chamado surdofobia. Segundo eles, esse termo é um termo mais convincente no plano das desigualdades sociais. Eles defendem e definem esse termo como:

um tipo de exclusão ou aversão ao sujeito surdo, atribuindo ao mesmo o espaço dos “outsiders”, o espaço do gueto. A título de maior elucidação, apontemos que o audismo e a surdofobia, embora tenham conceitos que se entrecruzam, bem como a existência do primeiro pode levar à existência do segundo, trata-se de dois conceitos distintos... (p. 4)

Um exemplo dado por eles ajuda-nos a diferenciar os dois termos – Audismo e Surdofobia. Por exemplo, quando um surdo não pode participar de um processo seletivo por alegações de que um surdo não pode ser capaz de cumprir as tarefas para ele delegadas, essa aversão ao surdo é entendida como surdofobia. Por outro lado, se um surdo é aprovado nesse processo seletivo, mas para ele são dadas funções “mais leves”, em que se exige menos, agindo com a misericórdia que já foi citada, isso é audismo.

Levando esse conceito para a escola, ele pode ser ampliado de maneira diversa, até porque muitas vezes os dois fenômenos acontecem. Segundo a entrevistada, ela foi encarada com preconceito, onde os ouvintes não a achavam capaz e a tratavam com desrespeito. No sentido de “diminuir” (em termos de

capacidade) a entrevistada, observo nas falas “*pois não é só colocar a pessoa na sala de aula, precisam ser feitas várias coisas, os professores precisam ser treinados*” e “*Não queria ser vista como coitada na sala de aula... queria ser igual a todos, mas nem todos me viam assim porque achavam os surdos incapazes, são deficientes*” que há, da parte dos professores, falta de preparo para receber os surdos, podendo ocasionar um tratamento ora “privilegiado e humanitário” em demasia, colocando o surdo no *status* de coitado (audismo), ora evitando de inserir os surdos em determinados espaços e atividades escolares, por achar que eles não conseguirão acompanhar (surtofobia). Mais a respeito dessa temática escolar, abordarei na análise da segunda categoria.

Por último, percebo que todo o seu histórico de *bullying* e preconceito não a afetou e não a impediu de buscar e acreditar numa possível melhora. Usando palavras como “*...mas pouco a pouco o mundo de ouvintes se abre pra nós, pouco a pouco ele nos aceita como diferentes, passam a nos respeitar e dar acessibilidades...*” mostra que a entrevistada reconhece as pequenas melhoras na aceitação dos surdos, além das conquistas dos surdos como comunidade, brigando pelo seu espaço. Ver o futuro com um olhar de esperança é o olhar otimista da entrevistada, mostrando que o preconceito, para alguns, é um pontapé de força para o crescimento pessoal (obviamente, nem todos assimilam isso dessa maneira).

Partindo para temáticas mais polêmicas, observei na fala da entrevistada outros dois tipos de preconceitos que ocorrem dentro da comunidade surda. A seguir, nas próximas unidades de análise, disserto sobre o preconceito entre surdos e o preconceito surdo-ouvinte.

#### **7.1.5 Unidade de Análise: Preconceito Surdo-Surdo**

---

#### **FRAGMENTOS**

*“Aqui mesmo em Rio Grande, aconteceu recentemente uma discussão [...] Um nasceu ouvinte e depois ficou surdo e o outro nasceu surdo. O que nasceu ouvinte tem identidade diferente, não tem identidade surda, porque*

*ele nasceu ouvinte e ouviu boa parte da vida, tem memória auditiva, é diferente do surdo que nasceu surdo, ele tem identidade surda, é completamente diferente. [...] Os surdos sabem o que aconteceu na vida dele, mas não entendem a vontade que ele tem de ouvir novamente. Alguns surdos acham que a identidade dele nasceu no momento que ele ficou surdo, mas não é assim. Ele tem todo um passado ouvinte que o constitui, não perdeu tudo isso no momento que ficou surdo. [...] No caso do surdo que nasceu ouvinte, ele possui identidade ouvinte. Posteriormente é que ele vai assumir sua surdez, seu novo idioma, usar o trabalho das intérpretes de LIBRAS, posteriormente que ele pode fazer isso. Ou pode nunca se aceitar surdo. Daí que surge nesse surdo que já foi ouvinte a vontade de voltar a ouvir de novo. Ele tem vontade de por um implante coclear para voltar a ouvir – eu compreendo. [...] alguns da comunidade surda não aceitam, eu sim, eu aceito sim, não vejo problema, porque ele já foi ouvinte, tem esse direito. É a vontade dele, ninguém tem esse direito de se meter.”*

*“Entrevistadora – Mas tu estás satisfeita com a comunidade surda?”*

*Entrevistada – Estou satisfeita sim, de uma maneira geral, sim, mas ainda percebo preconceito dentro da comunidade surda. Acho isso incoerente, todos nós somos surdos, deveríamos estar juntos e não haver esse tipo de preconceito. Tem aquele ditado em português que fala que “a união faz a força”, então... Cadê a união? Porque vários tipos de surdos participam da comunidade surda.*

---

Esta é uma temática pouco abordada e também tem como característica o fato de não ser defendida por todos os surdos. Assim, ousei em usar trechos da entrevistada, trechos de outros surdos implantados ou oralizados, que estão disponíveis na Internet, bem como de relatos pessoais para embasar a análise dessa unidade.

Antes de discutir a questão do preconceito nesta unidade, cabe destacar o fato de que é natural, em qualquer grupo social, o fato de que há pessoas com quem o contato é mais fácil, acabando por se tornar melhores amigos e outras pessoas que não somos muito próximas. O que estou falando aqui não se refere a esse tipo de “separação natural”. O que percebi nas falas da entrevistada é que há realmente uma segregação de surdos dentro da comunidade surda. Entre os surdos que sabem sinais fluentemente, os que sabem o básico, os oralizados, os implantados (esses dois nem sempre fazem parte da comunidade surda – mas falarei disso adiante); há a formação de grupos naturais de amigos, claro, por meio dos gostos e afinidades. Porém, há também uma divisão entre: os surdos mais fluentes; os surdos não tão fluentes e os oralizados e implantados.

Antes de começar a dissertar sobre isso, ressalto que não é uma atitude unânime dos surdos, mas entendo que por uma parcela significativa da comunidade surda.

O primeiro grupo é formado pelos surdos com mais prestígio, surdos com graduação, pós-graduação, mestrado e afins, com outro nível cultural e intelectual. Poucas vezes, em minha experiência pessoal de 11 anos na comunidade surda, vi algum surdo de LIBRAS básica, na escola regular, por mais que tenha idade semelhante a estes outros surdos, participar desse grupo seletivo. Participar no sentido de conviver diretamente com o grupo. Não há espaço, literalmente, para os surdos que não conseguem chegar ao nível intelectual deles. Esses surdos escrevem melhor o português e geralmente fazem leitura labial.

O segundo grupo é formado geralmente pelos surdos que tem uma LIBRAS básica. Esses geralmente estão ainda na escola regular, quase sempre inclusiva. São usualmente repetentes, estando numa idade que, normalmente, já deveriam ter terminado o ensino médio. Não escrevem perfeitamente o português; escrevem na estrutura da LIBRAS, uma LIBRAS pura, por assim dizer.

Sobre esses dois grupos, posso relatar uma situação engraçada que ocorreu comigo na viagem de ida ao Festival de Cultura Surda, em 2011. Fui num fretamento com a comunidade surda daqui da região. Na viagem, esses grupos ficaram escancarados: os surdos mais “evoluídos” mais atrás e os surdos com uma LIBRAS mais básica mais à frente. Não percebi nenhum esforço desses dois grupos para se

juntarem, nem algum surdo de qualquer um desses grupos se misturando. “Água e óleo”, literalmente.

Além disso, já escutei de vários surdos ditos “evoluídos” falas como “não suporto aquele surdo (mediano), não tenho paciência” ou “não tenho interesse em ensinar surdos, os surdos daqui não são desenvolvidos”. Já presenciei muitos casos de surdos como esses “medianos”, por assim dizer, serem rejeitados, quando poderiam receber apoio até mesmo linguístico e acadêmico da parte dos outros surdos.

O que quero ressaltar aqui não é que o surdo precisa ser amigo de todos os surdos; isso é impossível. O problema é quando deixa de ser uma separação natural por afinidades e passa a ser um preconceito linguístico e cultural – um modelo reproduzido por eles mesmos, de algo que já passaram. Como a entrevistada relatou “*É um tipo de preconceito com outros surdos, é polêmico porque os surdos lutam contra o preconceito, mas dentro da comunidade surda há preconceito, acho engraçado até*”. Sim, no mínimo engraçado ver surdos reproduzindo um modelo a qual repudiam tanto. A atitude da entrevistada é diferente. Pensando no que sofreu, ela relata que “*não tenho preconceito com nenhum desses tipos, porque eu já sofri preconceito, sei como é difícil, não quero reproduzir esse modelo, cada um decide o que fazer na sua vida e o que fazer com sua surdez*”. Acaba sendo um preconceito silencioso, um preconceito reproduzido e pouco comentado dentro da comunidade surda.

Antes de passar para os surdos implantados e oralizados, quero repetir a minha intenção nesse subitem: não é generalizar nem acusar ninguém. Meu objetivo foi criado depois das entrevistas, com as falas da entrevistada. As falas dela abriram caminhos para tais pensamentos e inquietudes, que se ligaram às minhas impressões gerais. Espero que futuramente eu consiga aprofundá-los.

No caso de surdos implantados, consegui ver nas falas da entrevistada o preconceito envolto. Quando ela diz “*Do tipo, ver um surdo implantado e falar – Nossa ele fez o implante coclear, como ele pôde fazer isso?!*”, esse tipo de comentário demonstra uma atitude intolerante quanto às decisões dos surdos que desejam fazer o implante coclear. Esclarecendo o que é esse implante, é um dispositivo tecnológico que estimula eletricamente as fibras nervosas auditivas,

sendo decodificadas pelo córtex cerebral. Não possui 100% de eficácia em suas aplicações, mas ainda hoje há surdos que desejam fazer a cirurgia.

Atento a um exemplo citado pela surda entrevistada, sobre um surdo que já foi ouvinte e deseja fazer a cirurgia, bem como a opinião dos outros surdos sobre o assunto, e que ajuda a entender um pouco mais sobre essa temática. Ela diz: *“Ele tem vontade de pôr um implante coclear para voltar a ouvir – eu compreendo. [...] alguns da comunidade surda não aceitam, eu sim, eu aceito sim, não vejo problema, porque ele já foi ouvinte, tem esse direito. É a vontade dele, ninguém tem esse direito de se meter.”* Ela explica o motivo de esses surdos não concordarem com essa mesma fala quando comenta a respeito da identidade surda, diferenciando um surdo que nasceu surdo e aceita a LIBRAS e um surdo que nasceu ouvinte e posteriormente aprende a LIBRAS. Ela fala que *“alguns surdos acham que a identidade dele nasceu no momento que ele ficou surdo, mas não é assim. Ele tem todo um passado ouvinte que o constitui, não perdeu tudo isso no momento que ficou surdo. [...] No caso do surdo que nasceu ouvinte, ele possui identidade ouvinte. Posteriormente é que ele vai assumir sua surdez, seu novo idioma, usar o trabalho das intérpretes de LIBRAS, posteriormente que ele pode fazer isso. Ou pode nunca se aceitar surdo”*. Quando ela fala aqui em se aceitar surdo, percebo que ela quer dizer aceitar sua língua, sua identidade e cultura surda. E observo que, para a maioria dos surdos, aceitar a LIBRAS como o idioma dos surdos, aceitar a cultura surda e a identidade surda bem como todos os caminhos que os perpassam são vistos como obrigação de todo e qualquer surdo. Porém, isso não é tão simples e nem sempre acontece.

Entendo que, para os surdos que participam da comunidade surda, quando o surdo opta por não usar a LIBRAS ou por aceitar a cirurgia de implante coclear para conseguir ouvir, ele está rejeitando sua identidade, cultura e língua de sinais. Há um preconceito dos surdos usuários da LIBRAS, participantes da comunidade surda, para com os surdos oralizados, implantados, que preferem não utilizar a LIBRAS e não pertencerem à comunidade surda.

Encontrei literatura que explica do preconceito de ouvintes para com surdos. Esse preconceito surdo-surdo não é extensamente e teoricamente abordado, embora esteja estampado em *blogs* de surdos oralizados que debatem sobre o

assunto e defendem sua postura. Cito dois *blogs* interessantes e que merecem ser consultados:

- <http://desculpenaoouvi.laklobato.com>. O *blog* pertence a uma surda paulista, que ficou surda com 10 anos de idade. Ela defende o implante coclear e os surdos oralizados.

- <http://cronicasdasurdez.com>. O *blog* pertence a uma surda de Santa Maria/RS, oralizada, que também não usa a LIBRAS. Ela relata desafios da vida de um deficiente auditivo. E tem um *blog* sobre moda e maquiagem também.

Selecionei algumas falas desses dois surdos, que esclarecem o discurso da entrevistada:

#### **FRAGMENTOS DOS BLOGS**

*“[...] O que pega é aceitarem essa apologia de ódio aos ouvintes e a quem compactua com a oralização. [...] Saírem pregando contra o Implante Coclear [...] Saírem dizendo que todos os deficientes auditivos que não se submetem à supremacia da Cultura Surda são infelizes e não sabem. Ao ponto que são chamados de suicidas em potencial e precisam ser salvos de si mesmos. Precisam reconhecer que só existe uma verdade absoluta: só a cultura surda funciona como estilo de vida. [...] Que quem não quer aprender LIBRAS está sendo preconceituoso e blá-blá-blá sem fim, exigindo-se aqui um respeito em via de mão única. Acho absurdo que seja permitido que, para se autoafirmar e se firmar como modo de vida aceitável queiram exterminar quem pensa diferente. Querer se vender como cultura, ok. Querer provar pra Deus e o mundo que são felizes assim, perfeitamente. Querem alterar a constituição pra LIBRAS virar idioma oficial junto com a língua portuguesa, tô nem aí, não opino. Mas, acho inaceitável que seja permitido que preguem o preconceito, a intolerância e o ódio com a calma que fazem. Atacarem blogs por falta de interpretação correta de texto. Mandarem email xingando mães que optam pela oralização e dizerem que é melhor pra criança surda ser morta do que oralizada! Isso sim, deveria ser passível de processo na justiça!” –*

[\(http://desculpenaoouvi.laklobato.com/index.php/2011/11/06/em-respeito-a-liberdade-de-escolha/\)](http://desculpenaoouvi.laklobato.com/index.php/2011/11/06/em-respeito-a-liberdade-de-escolha/)

*“[...] A propósito: essa ladainha e essa lavagem cerebral toda só acontecem em função da militância incessante da ‘comunidade surda’ e seus simpatizantes para que as pessoas acreditem que todas as informações erradas são certas. Para que o mundo não saiba da existência dos surdos ORALIZADOS. Para que o mundo continue acreditando que não há alternativa ao silêncio. Existe diversidade dentro da surdez, por mais que esse grupo queira fingir que não. Ou alguém já viu um deficiente visual dizer que um deficiente visual que usa óculos ou faz uma cirurgia para recuperar a visão está se submetendo ao mundo dos que enxergam? [...]”*

*Eu admiro muito os surdos bilíngues. E não consigo ver vantagem alguma em se comunicar somente através de LIBRAS e sequer dominar o português escrito. Na verdade, penso que isso é o mesmo que viver trancado dentro de uma bolha. E eu quero o mundo!!! [...]*

*“EXISTE DIVERSIDADE DENTRO DA SURDEZ! Surdos oralizados não são MENOS SURDOS do que surdos sinalizados.”*

[\(http://cronicasdasurdez.com/sobre-surdos-libras-acessibilidade-e-noticias-equivocadas-sobre-surdez/\)](http://cronicasdasurdez.com/sobre-surdos-libras-acessibilidade-e-noticias-equivocadas-sobre-surdez/)

---

Diante dessas falas, fica claro que há o preconceito sim de surdos usuários de LIBRAS e participantes da comunidade surda para com os surdos que, por opção própria, preferem oralizar. Por escolha própria de vida. Ressalto que o propósito dos *blog* não é falar sobre isso; quem tiver a curiosidade de ler, verá que são assuntos do cotidiano de um deficiente auditivo. Mas, em virtude de comentários e mensagens posicionando-se contra seus pensamentos, eles acabam falando sobre esse assunto.

A meu ver, o que eles pedem é o respeito pela diversidade. É o mesmo respeito que se exige à diversidade de ouvintes. O apelo em letras maiúsculas “EXISTE DIVERSIDADE DENTRO DA SURDEZ” é imperativo. O respeito – de



qualquer que seja seu nível linguístico (dos usuários da LIBRAS) ou dos que escolheram não participar da comunidade surda porque querem ser oralizados e interagir da maneira que entendem que é mais eficaz, ou dos que decidiram fazer o implante coclear não por negar uma identidade surda, mas por desejo pessoal de ouvir – precisa existir.

Esse assunto precisa ser falado, debatido, respeitando o direito de escolha de cada um, não reproduzindo um modelo de que tanto criticam. Finalizo com um trecho da própria entrevistada que nos faz pensar: “[...] *Acho isso incoerente, todos nós somos surdos, deveríamos estar juntos e não haver esse tipo de preconceito.*”

#### **7.1.6 Unidade de Análise: Preconceito surdo-ouvinte**

---

#### **FRAGMENTOS**

*“Entrevistadora - E um professor de LIBRAS precisa ser necessariamente surdo? Qual a tua opinião sobre isso?”*

*Entrevistada – É, esse assunto é polêmico... um professor que é surdo... Você sabe como é a comunidade surda, eles são muito radicais e estamos falando de trabalho, na visão deles ninguém pode se meter [...]”*

*“Outros surdos também podem ficar felizes por ele também, mas é muito difícil, pois nem todos pensam igual a mim, pensam que esse ouvinte está se metendo onde não pode, pegando uma vaga. Não concordo com esse tipo de preconceito, eu já sofri preconceito a minha vida inteira, sei como é esse tipo de sofrimento. A comunidade surda às vezes não vê que os ouvintes também passam por dificuldades [...] Por isso que eu acho que deve haver essa igualdade sim, assim como eu trabalho e pago meus impostos, os ouvintes também, assim como eu posso concorrer a uma vaga, um ouvinte pode concorrer também.”*

*“[...] Se aproveitam de serem chamados deficientes. Por exemplo, em concurso, sempre colocam “prioridade para deficientes” e eu conheço surdos*

*que se aproveitaram disso para conseguir a vaga. É diferente quando se coloca “prioridade para surdos”, aí é diferente, não tem essa marca de deficiente. Ou se não coloca prioridade alguma, o surdo deve estudar bastante para passar, eu não tenho problema nenhum com isso. É verdade, na minha opinião, essa coisa de “prioridade para deficiente” é algo que eu não gosto, justamente porque eu não quero esse rótulo, não gosto mesmo.”*

*“Não, eu não penso nisso de roubar lugar, ninguém sabe da vida dele [...] Acho que é uma questão de didática, se o professor for bom – ótimo, se não, é demitido e pronto. Se está tudo bem com a didática, se é um bom profissional, porque não deve continuar? [...] Não é necessária essa disputa.”*

*“Eu não julgo ninguém, a comunidade surda tem opiniões muito fortes, principalmente por seu histórico de opressões e preconceitos, por serem obrigados a oralizar também e não poderem mais usar a Libras, tudo isso por parte de ouvintes que decidiram no Congresso de Milão, então quando um ouvinte tenta isso, eles pensam que está roubando o lugar deles sim, acham que é um retorno à opressão que já sofreram; acabam por lembrar da história de vida, preconceito e sofrimento que já tiveram. E essa opinião é uma incógnita, não sei qual vai ser a postura dos surdos no futuro, se vai mudar ou não, não sei.”*

---

Confesso que estava ansiosa para escrever sobre essa temática. Um dos motivos é que minha história aqui no Rio Grande do Sul foi marcada por embates culturais cheios de preconceitos (discretos ou não), muitas vezes confundidos com demarcação de território.

Novamente, não localizei nenhum referencial teórico com o qual eu pudesse fundamentar meus pensamentos acerca do tema (no caso aqui, preconceito de surdos para com ouvintes). Irei usar a minha experiência como ouvinte, intérprete de LIBRAS e professora de LIBRAS e comentários de ouvintes que conviveram comigo.

Quando me mudei para o Rio Grande do Sul, em virtude do meu mestrado, não esperava um posicionamento tão radical quanto a questões simples, como o fato de que um ouvinte habilitado e com didática pudesse ministrar um curso de LIBRAS. Eu, como profissional nessa área, na minha cidade natal, já ministrei vários cursos, alguns de longa duração, muitas vezes em parceria com professores surdos, num clima de respeito mútuo. Porém, quando cheguei aqui em terras gaúchas, percebi que o posicionamento era outro. Ouvintes não poderiam ministrar cursos de LIBRAS, pois estariam “roubando” o lugar de surdos. Ouvintes não podem tentar concurso para professor de LIBRAS, pois estão “roubando” o lugar do surdo. “Roubar o lugar do surdo” – ouvi isso tantas vezes, de alguns surdos, “roubar”, um sinal que é tão forte... Usar essa palavra/sinal “roubar” neste contexto, seguindo uma tradução cultural, significaria “apossamento, tomar posse”; mesmo assim, não acredito que esse apossamento seja algo que realmente aconteça. Afinal, todos podem, através de suas escolhas e de mobilizações, lutar e conquistar seu espaço no mercado de trabalho e da sociedade. Os surdos continuam lutando pelo seu espaço, assim como os ouvintes também estão lutando pelo seu espaço. Não consigo enxergar, criticamente, um “lugar de surdo” e “lugar de ouvinte”; vejo uma comunidade inteira e mesclada de ouvintes e surdos.

Passei por situações do tipo: assistir a um concurso vetado por uma ação, em que se estreita ainda mais a formação do professor de LIBRAS – Licenciatura em Letras-LIBRAS. Eu concordaria com isso se os ouvintes pudessem ter a oportunidade de cursar esse curso, já que todos os que trabalham com LIBRAS sabem que os ouvintes só podem fazer o Bacharelado em Letras-LIBRAS, para não “roubar/apossar” do lugar do surdo. Eu tentei uma vez o vestibular para esse curso, e mesmo errando apenas uma questão, não entrei.

Tentei outro concurso para professor de LIBRAS, às escondidas, para não gerar atrito com os surdos daqui. Fiquei em segundo lugar, já que a primeira colocada se colocou nas vagas para deficientes. Ou seja, o discurso atual dos surdos é – “Viva a diferença!”, “Não somos deficientes, somos diferentes!” (o qual eu defendo e sobre o qual eu dei minha aula na prova didática desse mesmo concurso), mas quando o assunto é benefício próprio do surdo, o lema cai por terra e o que importa é o são seus próprios interesses pessoais.

Trabalhei como tutora da disciplina de LIBRAS para o curso de Pedagogia, substituindo um professor surdo doente, quando tive minha aula elogiada por todas as alunas e pela coordenadora do curso, mas, mesmo assim – segundo os surdos – não tenho didática para ensinar LIBRAS.

Percebo um extremo paradoxo quando os surdos pedem para ouvintes ajudarem a preparar aula, mas não uma correção de português, uma tradução – que é fato normal de um surdo pedir para um ouvinte –, mas verdadeiras aulas de didática; contudo, mesmo assim, tais atividades não qualificam este ouvinte como um professor de LIBRAS. Só os surdos podem dar aula de LIBRAS.

Nessa perspectiva, surgem, então, meus questionamentos e inquietudes: Se a LIBRAS é um idioma como o inglês, o espanhol, com todos os parâmetros de uma língua e vivemos num país onde um inglês pode ensinar a língua inglesa, assim como alguém que tem sua fluência comprovada também pode, onde está a diferença entre as duas? Se nem todo inglês nativo tem a didática e nem todos querem ser professores de língua inglesa, qual a diferença para o idioma LIBRAS? E sobre ser nativo da língua, quem é nativo – um surdo que aprendeu a LIBRAS com 15 anos de idade, por exemplo, ou um ouvinte que foi criado por pais surdos ou junto com surdos? São questionamentos que pretendo investigar futuramente.

No entanto, e ainda com base apenas nos meus sentimentos e experiências, identifico nessas questões um “pensamento pequeno e restrito”, de que todo surdo tem de ser professor de LIBRAS e todo ouvinte que é intérprete deve ser intérprete o resto da vida, que não deve “se apossar/roubar” o lugar do surdo. São posturas muito contraditórias. Contudo, repito o que venho dizendo desde o início da análise, não são todos os surdos que agem assim. Estou contando relatos de experiências pessoais que vivenciei nesses dois anos de estadia no sul do país.

Aliás, conheci a história de uma vencedora ouvinte que passou num concurso de professor de LIBRAS da cidade vizinha. Ela foi extremamente difamada por muitos surdos, passando por muito preconceito por tentar a área de sua vocação, por simplesmente querer seguir seu desejo... Ela sofreu preconceito por parte da comunidade surda, um preconceito forte, mas que hoje está minimizado. Ao final, ela teve foi “engolida” pelos surdos; eles tiveram de aceitá-la. Hoje, porém, a maioria

tem uma opinião bem diferente sobre ela, em relação à que tinham no início dessa relação, sendo agora qualificada como excelente professora.

Entre tantas histórias da minha vida que ficaram envoltas nas falas da minha entrevistada, penso que muito desse discurso tradicional e da postura de alguns surdos e ouvintes precisam ser mudados. Não afirmo aqui que os ouvintes devem galgar por todos os espaços de ensino de LIBRAS. Não é isso. O que quero dizer é que a postura de que todo surdo só pode ser professor de LIBRAS precisa ser superada, o que igualmente deve acontecer com o discurso de que os ouvintes “se apossam/roubam” o lugar do surdo.

Relembro a fala da entrevistada: *“O mundo tem espaço pra todas as pessoas. Por exemplo, um surdo sonha em ser administrador – ele deve correr atrás do seu sonho sim! Não existe só a profissão de professor pra surdo! Tem outros cursos possíveis, por exemplo, professor de inglês para surdos, professores de história, de geografia... não necessariamente professor de LIBRAS, existem outras profissões que não sejam na área da docência que muitos surdos têm vontade, é preciso abrir a mente para isso.”*

À medida que esses surdos desistem da profissão de professor para si mesmos, eles se fecham para o mundo como um todo. Fecham-se para as possibilidades que poderiam ter, por outros espaços que poderiam ocupar, por novos aprendizados. Parece uma maneira de menosprezar a si mesmos, como se fossem incapazes de buscar novas possibilidades. A marca de “deficiente” se vai e a marca de “só consigo ser professor de LIBRAS” aparece.

Nesse sentido, o que quero esclarecer nesse tópico é que o preconceito de surdos para com ouvintes existe e, às vezes é silencioso, às vezes é explícito. Para a maioria dos surdos é uma demarcação de território, uma resposta à sociedade que tanto os oprimiu. Mas como acontece no preconceito surdo-surdo, é uma reprodução de um modelo do qual não concordo, gerando uma brecha contraditória enorme. Até quando haverá essa “disputa desnecessária”?

Com essa pergunta em mente, fecho este capítulo de análise. A seguir, no próximo capítulo, vou apresentar as imagens que utilizei como “elementos desencadeadores” do segundo capítulo de análise: A comunidade surda.

## 8 ANÁLISE DOS DADOS – COMUNIDADE SURDA

Na apresentação deste segundo capítulo de análise dos dados, começo fazendo alguns apontamentos sobre comunidade surda para, em seguida, focar as unidades de análise: a) Surdos e sua interação em comunidade; e b) LIBRAS – o caminho para o “reino da felicidade”.

Novamente, esta categoria emergiu a partir das falas do próprio sujeito, com base nas imagens escolhidas por mim e por ele. Apresento abaixo estas primeiras imagens, que nortearam as narrativas do sujeito. A primeira imagem, escolhida pela entrevistada está abaixo:



FIGURA 16 – Sem título/sem autoria. Disponível em: <https://lh6.ggpht.com/0GXINXJPCuR00Y-etw1liFLyeJA1hNoEn2yMXiqZFyhhZhXXWDHSRCjYwDrCp8MsOpu8w=s127>

A respeito do porquê da escolha dessa imagem, a entrevistada disse:

### **FRAGMENTOS**

*[...] Sofri muito, lutei muito e finalmente enfrentei o preconceito e conquistei tantas oportunidades brilhantes para o meu futuro – a universidade e ter intérprete de LIBRAS na sala de aula. Aprendi na comunidade surda de Rio Grande e de Pelotas, voltei a conviver com surdos quando tinha 17 anos a rever meus amigos surdos que me informaram coisas importantes como lutar para oficializar a Lei de LIBRAS e acessibilidades adaptar para surdos. Conquistei meus estudos e meu trabalho que amo e a minha vida ficou colorida, antes tava escuridão solitária e triste, pensando que eu não*

*conseguiria, mas eu estava errada e sim eu consegui, felizmente finalmente encontrei a bela luz!*

---

A imagem escolhida por mim está abaixo:

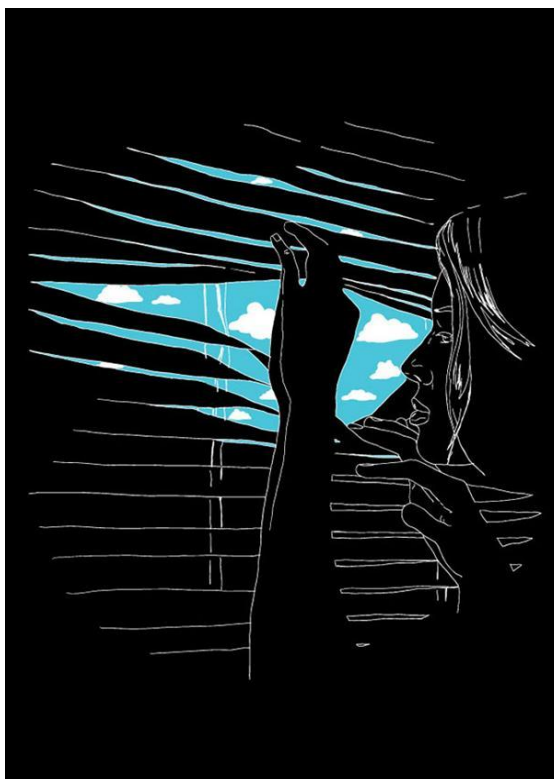


FIGURA 17: “Outside” – por Gabriele Bigabi

Sobre como se sentiu ao ver esta imagem, a entrevistada disse:

---

### **FRAGMENTOS**

*“Ah, que lindo! É uma pessoa que está no escuro e parece que começa a ver tudo colorido, o céu. Parece que ela está deixando de ver só o escuro e passa a ver coisas melhores à frente. Mas pra ela ter a visão completa ela precisa dar o primeiro passo e abrir a porta, ir pra fora pra poder ter a oportunidade de ver tudo colorido.”*

*“...porque eu já tinha começado a ter contato com a comunidade surda, a porta já tinha se aberto pra mim. [...] Eu aproveitei muito o meu tempo de*

*graduação, viajei muito pra congressos, seminários e eventos no geral que falassem sobre surdos ou de didática para surdos, algum assunto em comum com a minha realidade. Posso dizer que a chave pra ter aberto essa porta do quarto escuro foi eu ter encontrado a comunidade surda.”*

---

Com essas imagens e fragmentos extraídos das narrativas das entrevistas com o sujeito da pesquisa, passo a seguir a focar a segunda categoria: Comunidade surda.

## **8.1 COMUNIDADE SURDA**

Da mesma forma como foi realizado na apresentação do capítulo anterior de análise, antes de abordar especificamente as unidades de análise que compõem esta segunda categoria, faço, primeiro, alguns apontamentos sobre a temática “Comunidade surda”.

*“Teu espírito se misturou ao meu, como o vinho se uniu à água. Por este espírito, quando uma coisa te toca, me toca a mim também.”* (BOFF, 1997, p. 18).

Quis começar com essa citação, que li na dissertação de Mestrado da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gladis Perlin, de 1998, porque ela retrata esse encontro entre iguais, o encontro surdo-surdo, que já abordei na primeira categoria que analisei.

Ela discute, na sua dissertação, a identidade surda, contada nas narrativas desses sujeitos. Falando sobre isso, ela explica que é exatamente no momento em que um surdo encontra outro surdo que acontece uma ligação, como se eles já tivessem se conhecido antes. E é exatamente essa aproximação, esse encontro, que faz com que o surdo possa desenvolver sua identidade surda.

Esse encontro proporciona novas experiências aos surdos; eles finalmente se sentem pertencentes a uma comunidade que, como elo maior, exhibe um idioma e uma cultura em comum com os que ali participam. A autora complementa que:

A partir de novas experiências compartilhadas dentro da comunidade surda, os surdos começam a narrar-se diferentemente. Ficam atentos para outras possibilidades e começam, através de outras interpelações, a ser representados por outros discursos que vêm os



surdos como capazes e como sujeitos culturais. As múltiplas identidades, que surgem com os diferentes discursos presentes no grupo, começam a ser questionadas e rearticuladas neste ambiente. A diversidade de posições e de representações permite o estabelecer transitório de novas identidades surdas, fundamentadas nas diferenças. (PERLIN, 1998, não paginado)

Assim, posso considerar que a identidade surda desses surdos desmistifica o mito de que são incapazes. Essa identidade se constitui no encontro surdo-surdo, no encontro com o seu “igual”, nas comunidades surdas. Nesse espaço é que o surdo se sente à vontade para trocar informações, significados, comportamentos, valores éticos, sociais, etc. Ele se sente finalmente pertencente a um grupo, que os autoidentifica como sujeitos surdos, usuários de um idioma em comum.

Sendo assim, essa categoria visa a apresentar a importância da comunidade surda para um surdo que usa a língua de sinais.<sup>10</sup> Através das falas da entrevistada, vemos o quão importante foi o fato de que ela reencontrasse essa comunidade, influenciando toda a sua trajetória de vida atual.

Também estão presentes as dificuldades enfrentadas por ela pelo fato de ficar muito tempo distante dos seus “iguais” e como essa comunidade tornou-se o seu “reino da felicidade”. Abaixo, alguns fragmentos que iniciam minha discussão.

## **FRAGMENTOS**

*“Na comunidade surda há vários tipos de surdos – implantados, oralizados, puros, com um grau de conhecimento alto da LIBRAS, ou surdos que não sabem LIBRAS muito bem.”*

*“Quanto eu tinha 17 anos, que eu encontrei a comunidade surda. Me senti livre, eu podia me expressar, eu era livre, como surda.”*

*“...Nossa, eu nem consigo imaginar isso... eu não teria minha filha, por exemplo. Acho que seria uma pessoa sozinha. E o trabalho? Eu nem consigo imaginar o que eu seria se eu não tivesse encontrado a comunidade surda.”*

---

<sup>10</sup> Os surdos oralizados que não têm interesse ou não querem aprender LIBRAS não participam da comunidade surda.

*“Esse encontro com a comunidade surda que me fez voltar a viver de novo, me sentir completa novamente.”*

*“Foi quando eu entrei na comunidade surda que eu senti o gosto da liberdade de ser quem eu era.”*

---

Obtive um rico material acerca das impressões da entrevistada no que diz respeito à comunidade surda. A entrevistada é bem enfática quando fala de como a sua vida melhorou, como sua identidade se solidificou depois que ela reencontrou a comunidade surda.

Para fazer uma retrospectiva para o leitor: a entrevistada cresceu rodeada por ouvintes, apesar de viver numa escola de surdos dos cinco aos 12 anos de idade. Depois disso, apenas aos 17 anos, é que ela reencontrou a comunidade surda. Segundo ela, foi o dia mais feliz de sua vida.

Em primeiro lugar, a entrevistada define silenciosamente, e não diretamente nem explicitamente, o que é a comunidade surda. A surda coloca a comunidade como o *“centro que temos para aprendermos coisas novas, termos novas informações, [...] tudo para que possamos nos manter atualizados no mundo”*. Além disso, acrescenta que é um lugar de apoio mútuo, de renovação de energias, quando cita a importância de encontrar os surdos na comunidade surda. Ela explica que *“são nesses encontros que a gente tem oportunidade de conversar sobre nossas vidas e os surdos acabam percebendo que eles não estão sozinhos, que todos ali também sofreram preconceito e tiveram dificuldades. É a partir disso que ele vai poder conseguir a força que precisa pra continuar”*. Fica claro que o encontro nessa comunidade promove uma mescla de valores antropológicos e culturais que interligam pessoas que tentam se ajudar mutuamente.

Perlin (1998) explica esse conceito afirmando que:

O termo comunidade, no caso dos surdos, designa um grupo que habita uma região determinada, marcado por características específicas, porém não isolado, vivendo no meio de pessoas ouvintes que são maioria. Nestas características entram os aspectos antropológicos: história, língua, cultura e arte; porém, entram outros elementos comuns entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte: nacionalidade, religião, governo, raça e etnia. Todo este complexo não chega a definir a comunidade surda como autônoma,

apesar da aceitação corrente do termo. (PERLIN, 1998, não paginado)

Acrescentando meu posicionamento às palavras da autora, acredito que a comunidade surda não é formada apenas por surdos, como a maioria pensa. Existem ouvintes que também participam dela; por exemplo, parentes de surdos, intérpretes de línguas de sinais, bem como interessados da comunidade em geral. E mais, a entrevistada ressalta que há diferentes tipos de surdos dentro da comunidade surda – oralizados (que usam a língua de sinais), implantados, surdos que sabem a LIBRAS muito bem e outros que nem tanto. Portanto, há diversidade dentro da comunidade surda também; há diversidade na surdez.

Lopes e Veiga Neto (2006) explicam que é necessário pensar a respeito do que é a comunidade surda e reconhecê-la como grupo para encontrar os espaços que servem de território, para que a comunidade surda passe a se constituir efetivamente e manter esse espaço ou território. O espaço, que vêm se tornando o principal local onde os surdos conseguem se aproximar e interagir, é definitivamente o escolar.

Esses autores também comentam que a escola é “um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo -, a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela.” (LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p. 82). Nesse sentido, a escola deveria ser o espaço ideal de encontro de surdos, interação e constituição da comunidade surda.

No caso da surda entrevistada, isso não aconteceu, já que ela não pôde ter contato com surdos em toda a sua adolescência, por estudar numa escola de ouvintes. A surda nos diz que só encontrou a comunidade surda por intermédio de uma colega que trabalhava voluntariamente com a dança numa escola de surdos e a levou para conhecer os surdos de lá.

A entrevistada teve essa oportunidade de rever seus amigos, tardiamente, graças a sua colega. Porém, conforme ela fala, nem todos surdos têm a mesma sorte, relatando que muitos surdos se mudam e acabam por ficar isolados, assim como ela. Estes, segundo ela, “*só passam a ter contato com a comunidade surda*

*quando se mudam pra alguma cidade que a possua. Então não sou só eu, muitos outros surdos estão e estiveram na minha situação também”.*

Pensar que a entrevistada ficou cinco anos (dos 12 aos 17) sem encontrar a comunidade surda faz-nos pensar como ela se sentiu todo esse tempo; ajuda-nos a refletir sobre a importância desse encontro para ela.

Na início da análise, quando abordei como ela se sentia apartada da comunidade surda, emergiram sentimentos como tristeza, depressão, frustração... Não conseguindo dissociar tais situações e condições da experiência vivida, percebo o elo que se forma no encontro surdo-surdo, não sendo este desfeito com o tempo.

Ainda falando desse elo que não é desfeito com o tempo, a surda fala que “*a identidade surda continuou nela, dentro dela, o que ela guardou foi a LIBRAS*”. Ciampa (1986) tem uma abordagem interessante em sua análise da identidade. Com uma metáfora, ele explica que deixamos de ser apenas substantivo para sermos verbo, ou seja, precisamos das interações sociais para nos constituirmos. Acerca disso, trago sua ideia abaixo:

Para compreendermos melhor a ideia de ser a identidade constituída pelos grupos que fazemos parte, faz-se necessário refletirmos como um grupo existe objetivamente: através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir (num sentido amplo, podemos dizer pelo seu trabalho); agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir, etc., já não somos mais substantivo, mas verbo. (CIAMPA, 1986, p. 86)

Isso se dá também com os surdos sinalizados, já que essa identidade se forma a partir do contato surdo-surdo. O surdo deixa de ser “substantivo” e passa a ser “verbo” quando interage com o meio onde vive, apreende a língua de sinais e a cultura surda. Ainda sobre isso, Veiga Neto (2006) explica que não há como traduzir uma identidade surda universal; o que se pode dizer sobre a identidade surda, segundo Perlin (1998), é que ela está presente nos surdos que participam da comunidade surda e usam a Língua de sinais.

É impossível traduzir uma única, como já mencionei, mas há características em comum entre os surdos que possuem identidade surda: usam a língua de sinais, têm experiência visual, gostam de ser vistos como diferentes e possuidores de cultura surda, assumem-se como surdos, não usam a língua falada e usam a

tecnologia para conseguir acessibilidades. Essas características são carregadas de lutas políticas, enfrentamento pelas condições materiais de sua existência.

O que percebo através da fala da entrevistada é que sua identidade surda não nasceu pronta; pois foi através do convívio com seus semelhantes (colegas surdos na escola de surdos) que essa identidade se constituiu. O interessante é que esta identidade passou a fazer parte dela como sujeito surdo, já que, apesar do afastamento, ela não deixou de se assumir surda. Apenas o idioma ficou “adormecido”, uma vez que ela não tinha nenhum dos seus “iguais” para interagir. Isso fez com que ela ficasse com um conhecimento básico em seu idioma, LIBRAS.

Por fim, ressalto a importância da comunidade surda para os surdos que usam a Língua de sinais como algo evidente na fala da entrevistada, principalmente quando ela relaciona a comunidade surda à liberdade de ser quem ela realmente é. Para o surdo, é o espaço de se permitir ser surdo, sem nenhum olhar de preconceito da sociedade ouvinte. Essa liberdade é muitas vezes sonhada pelos surdos que vivem isolados. Como a surda nos conta, “[...] *um surdo sozinho vai sempre permanecer isolado do mundo*”. Ou seja, um surdo que use a língua de sinais e porventura não queira se relacionar com a comunidade surda; ou, como já dito, que tenha de se mudar para distante dos seus “iguais”, sofrerá um isolamento linguístico extremamente prejudicial. Esses surdos sentem a necessidade de estarem sempre juntos, é o que os deixa feliz, “*completos novamente*”.

Exponho aqui a explicação da minha metáfora de “reino da felicidade”, já que tenho a convicção de que é exatamente assim que os surdos se sentem quando estão nela.

Os surdos que participam da comunidade surda necessitam de modelos surdos fortes para se inspirarem. Esses modelos só são encontrados na comunidade surda.

A seguir, passo a focar as unidades de análise desta segunda categoria.

### **8.1.1 Unidade de Análise: Surdos e sua interação em comunidade**

*“[...] eu lembro de uma professora em especial, porque os outros professores só sabiam o básico da LIBRAS e conversavam com a gente só o básico. Eu lembro que anunciaram que tinha uma professora que ia ensinar uma disciplina nova, que era pra ajudar a gente se comunicar. E ela chegou se apresentando, que era surda igual a nós. E eu comecei a me perguntar: ela vai ensinar a gente? Pessoas surdas podem trabalhar? Porque eu pensava que só ouvintes poderiam trabalhar. Ficou na minha cabeça isso: surdos podem trabalhar ou não? Eu lembro, o nome dela era [...], o sinal dela era esse (sinal identitário). Foi a primeira vez que eu vi um surdo trabalhando.”*

*“Eu não tinha nenhum modelo surdo pra me ajudar a escolher uma profissão, só me lembro daquela professora surda da escola de surdos em Pelotas, se não fosse isso eu acho que estaria perdida 100%, não saberia qual a minha profissão, meu futuro. Por sorte vi a professora surda que dava aula de LIBRAS pra nós, surdos. Admirava muito essa professora, me apaixonei a língua de sinais. Finalmente sou professora de LIBRAS com orgulho.”*

*“Percebo que alguns surdos estão sempre encabeçando a luta enquanto outros ficam parados esperando alguma melhora. Nesse sentido, falta mais divulgação, influências positivas, surdos atuantes que inspirem esses surdos, que conviva com eles. Porque alguns surdos são muito relapsos com isso, se conformam com tudo e não lutam.”*

*“Esforço! Falta interação em comunidade, transformação. Por exemplo, a criação das escolas bilíngues em Rio Grande, a procura de empregos para surdos... Percebo que aqui as empresas estão se abrindo mais pelo surdos, mas sem luta nenhuma deles, eu fico pensando se os surdos lutassem mais eles estariam presentes em outros espaços também. Sabemos que esse processo é demorado, mas os surdos não podem ficar parados. Por exemplo, a RBS (emissora de TV) não tem legenda. E aí? Os surdos ficam parados, não fazem nada para mudar isso. Falta muita coisa.”*

*“Acho importante também haver uma interação dentro da comunidade surda para que os surdos entendam que são capazes. Pessoas que tenham conseguido ir longe*

*e que mostre pra eles que eles podem também continuar se esforçando, estudando e buscando novos objetivos.”*

*“[...] eu já tinha começado a ter contato com a comunidade surda, a porta já tinha se aberto pra mim. E eu tinha visto outros surdos que eram professores e que usavam a LIBRAS, eu estava me sentindo muito capaz.”*

---

Ao pesquisar o verbete “modelo surdo” (sinais usados por ela, numa tradução literal) nos sites acadêmicos de busca, termo esse que a entrevistada repetidas vezes usou, não achei nenhum material que fizesse referência especificamente sobre isso – a importância de um haver um surdo modelo, alguém que os outros surdos possam se espelhar. Porém, Reis (2006) explica que a tradução cultural deste sinal usado pelo sujeito – o sinal “modelo” - quer dizer que são necessários significantes e significados transmitidos pelo outro, para que haja uma transformação para a vida, uma emancipação da sua condição. Noto essa fala implícita no discurso de vários autores, quando falam sobre comunidade surda.

Ao analisar a história da entrevistada, percebo que, enquanto estudava na escola ouvintes, ela deixou de conviver com seus “iguais”. Ela possuía um único surdo, no qual teve contato, para se basear no sentido profissional, mas que a marcou pela vida inteira, uma única professora surda, que a fez repensar sobre quem era, sobre o potencial dos surdos. Isso fica claro em sua fala: *“e eu comecei a me perguntar: ela vai ensinar a gente? Pessoas surdas podem trabalhar? Porque eu pensava que só ouvintes poderiam trabalhar”*.

A professora surda com a qual teve contato estava inserida nos espaços dedicados aos surdos e isso fez com que a entrevistada se sentisse capaz de ir além, de atingir seus objetivos. Sobre essa identificação, trago o trecho a seguir para complementar:

Trata-se de que uma identificação busca uma construção de reconhecimento de que são compartilhados e vincular aos outros a partir de uma nova cultura, identidade, alteridade de ser. A língua de sinais, como ponto de início, concorre para ter o seu novo posicionamento ao se identificar na identidade. Trata-se de um processo de determinação e ambivalência de que é considerado diferença, pois envolve no meio da fronteira de língua. É importante considerar aqui que o sujeito surdo inicia seu contato com o mundo

ouvinte na infância e raros são os sujeitos surdos que têm contato com o mundo surdo, ao nascer. (REIS, 2006, p. 98)

Essa citação de Reis corrobora o pensamento da surda entrevistada, no sentido de afirmar que se não fosse aquele único modelo surdo que teve, aquela relação de identificação, aos cinco anos de idade, ela não teria nenhuma referência de qual seria sua trajetória profissional como surda. Segundo ela, “*se não fosse isso eu acho que estaria perdida 100%, não saberia qual a minha profissão, meu futuro*”; ou seja, o modelo surdo que ela teve acesso teve influência direta no seu lado profissional. Além disso, ela acrescenta que “*admirava muito essa professora, me apaixonei a língua de sinais*”, ou seja, a questão da aceitação do idioma dela se deu em partes, por ter aquele modelo surdo alguém em que pudesse se inspirar.

Veiga Neto (2006) comenta sobre essa interação importante entre surdos, ou seja, um surdo buscar no outro uma referência sobre sua surdez, no sentido de que os surdos devem buscar uma relação surdo-surdo, um “modelo de surdez”, e não a relação oposicional surdo-ouvinte, num comparativo de inferioridade. Ele continua dizendo que “ter o próprio surdo como o *outro* significa buscar nele a possibilidade de que ele mesmo sirva como referente capaz de informar àquele que olha e se olha, sobre (o que é) a condição *ser surdo*” (2006, p. 86).

Esse ponto de vista também está inserido nas falas da surda, quando ela diz, por exemplo, que acha “*importante também haver surdos que os incentivem para que eles possam seguir. Surdos que tenha conseguido ir longe e que mostre pra eles que eles podem também continuar se esforçando, estudando e buscando novos objetivos*”, novamente ressaltando a importância da inspiração na comunidade surda, da existência dessa troca de conquistas e incentivo surdo-surdo de que podem galgar por novos espaços e obterem novas conquistas por mérito próprio, e não por uma inferiorização pautada na “deficiência”. Essa inspiração é importante para os jovens surdos, para adquirirem sua consciência social e política da surdez.

Essa inconformidade dos surdos para com essa condição – “deficientes” – gerou a necessidade de luta por uma visão diferenciada da sociedade para com eles. Essa luta pela desmitificação dos surdos como deficientes busca romper com a



marca imposta, principalmente pelas escolas que desejavam educar os “deficientes auditivos”<sup>11</sup>.

Os surdos criaram outras marcas envoltas na língua de sinais, na comunidade surda, nos encontros surdo-surdo, em não usar o aparelho auditivo, ao se negarem a fazerem sessões fonoaudiológicas, criando assim outros espaços de identificação (VEIGA NETO, 2006).

A entrevistada ressalta essa luta constante, dividindo novamente a comunidade surda em grupos atuantes e grupos que apenas esperam melhoras significativas sem militância alguma. *“Nesse sentido, falta mais divulgação, influências positivas, meios de surdos atuantes. Porque alguns surdos são muito relapsos com isso, se conformam com tudo e não lutam.”*

Quando a entrevistada usa a palavra “luta”, esta é fundamentalmente pela reflexão sobre as questões relativas à surdez, e principalmente, nas últimas décadas, pelos movimentos políticos e educacionais, com os surdos encabeçando os movimentos políticos para que se aprenda a lidar com a surdez como uma diferença linguística e cultural. Porém, como ressaltado pela surda, não são todos os surdos que lutam por melhorias de seu grupo, alguns só esperam e usufruem das melhoras conquistadas, faltando engajamento maior por parte de alguns da comunidade surda.

Engajamento este em questões simples, que movimentam a rotina dos surdos, como, por exemplo, o que a entrevistada cita: *“a criação das escolas bilíngues em Rio Grande, a procura de empregos para surdos... Percebo que aqui as empresas estão se abrindo mais pelos surdos, mas sem luta nenhuma deles, eu fico pensando se os surdos lutassem mais eles estariam presentes em outros espaços também. Sabemos que esse processo é demorado, mas os surdos não podem ficar parados. Por exemplo, a RBS (emissora de TV) não tem legenda. E aí? Os surdos ficam parados, não fazem nada para mudar isso. Falta muita coisa.”* Assim, não basta assumir-se surdo; é importante também aceitar toda a questão

---

<sup>11</sup> Quando emprego o termo “deficientes auditivos” aqui no texto não é me referindo aos que possuem uma perda auditiva ou a surdos oralizados e que se assumem dessa maneira. Estou falando de surdos, usuários da língua de sinais, que lutam para que não sejam chamados de deficientes, tendo assim reconhecida sua diferença.

política e as lutas imbricadas nessa aceitação, sabendo que eles não estão sós, que há um “povo surdo”, uma comunidade que os apoia.

Com toda a comunidade surda unida em suas bandeiras de luta – seja para valorizar seus direitos linguísticos, sua cultura, ou para defender uma educação que entenda as diferenças dos surdos, bem como legendas em filmes, programas de TV, recursos visuais em lugares públicos –, não somente um “modelo surdo” faz-se suficiente, mas toda a comunidade surda, em conjunto, agindo em prol dessas lutas que ainda não findaram. Em suma, que exista não um “modelo surdo”<sup>12</sup>, mas que todos os surdos procurem ser “modelos” no que diz respeito a seu engajamento na luta dos surdos.

### **8.1.2 Unidade de análise: LIBRAS – O caminho para o “reino da felicidade”**

Relacionei sempre a Língua de Sinais à comunidade surda, e este reconhecimento linguístico também está nos interesses da comunidade surda. Porém, como na análise dos dados emergiram muitos fatores relacionados especificamente à língua, isso fez com esse tema se constituísse em uma das unidades de análise. A seguir, apresento as imagens escolhidas pela entrevistada e por mim, que evidenciam esta unidade.

A primeira imagem foi escolhida pela surda:

---

<sup>12</sup> No caso da entrevistada, ela usa “modelo surdo”, já que foi a primeira surda que conheceu na vida sua professora surda de suas séries iniciais, que a ajudou a entender que os surdos são capazes. O que defendo aqui é que toda a comunidade surda deve se engajar e lutar para que não haja apenas alguns “modelos surdos”, mas que seja uma luta difundida e de todos.



FIGURA 18: Sem título/sem autor. Disponível em:  
<http://www.karinczech.blog.br/wp-content/uploads/2007/11/keiki01.jpg>

Sobre o motivo da escolha da imagem, disse a entrevistada:

---

#### **FRAGMENTOS**

*“Essa imagem reflete... minhas mãos são tesouros, de ouro. LIBRAS valoriza o surdo, a língua brasileira de sinais é uma língua natural para surdos. Sou orgulhosa de ser surda e vivo feliz! As mãos são minha comunicação!”*

*“[...] as mãos são a parte mais importante do meu corpo, é minha comunicação e minha expressão livre para poder usar a minha língua natural.”*

*“Essa imagem reflete... minhas mãos são tesouros, de ouro. LIBRAS valoriza o surdo, a língua brasileira de sinais é uma língua natural para surdos. Sou orgulhosa de ser surda e vivo feliz! As mãos são minha comunicação!”*

---

A imagem abaixo foi a escolhida por mim:



FIGURA 19: Liberdade – por Danilo Kato

Pensando nessas imagens, chego a mais uma unidade. Não chega a ser o “reino da felicidade” dos surdos, mas é o caminho mais rápido para se chegar a este reino.

---

## **FRAGMENTOS**

*“De verdade, até os 17 anos eu sabia LIBRAS sim, mas parece que ficava dentro de mim, só pra mim. Era minha língua, parte da minha subjetividade, não sumiu com o tempo e a falta de contato, permaneceu comigo, mesmo nesses anos inativa. Mas claro, era uma LIBRAS bem básica, porque eu só tive contato com surdos dos 5 anos até os 12, na escola de surdos. Quando eu encontrei aqueles surdos pela primeira vez, foi que eu comecei a aprender sinais novos. Todos os surdos já tinham bastante fluência na LIBRAS e eu não, fui aprendendo aos poucos e pegando vocabulário com eles.”*

*“Quando eu encontrei os surdos pela primeira vez naquele momento, usar a LIBRAS, meu idioma visual, foi que eu vi que eu realmente era feliz! É muito bom poder se comunicar sem limitações, livremente!”*

*“Eu sinto orgulho de ser surda, de usar a LIBRAS e de ter esse tipo de comunicação.”*

*“Tudo era mais complicado, porque ninguém sabia LIBRAS [...] Mas não tinha aquelas conversas de amigo, eram colegas que me ajudavam na sala de aula e eu sentia que era só isso, me ajudavam, conversavam comigo normalmente, fizemos amizade boa e simples, não como meus amigos surdos que eu tinha.”*

*“sem LIBRAS, fica mais difícil pra mim.”*

*“Muito melhor quando todos sabem LIBRAS, entendem sobre os surdos, acho que se todos fizessem isso não haveria tanto preconceito para melhorar a vida dos surdos menos sofrimento, luta sempre!”*

*“Eu já tinha falado de pertencimento e acho que ter uma língua ajuda a gente se sentir pertencendo a algo, acho que só se tem identidade, personalidade e cultura surda se o surdo conviver na comunidade surda e usar a LIBRAS. A língua é bem importante pro surdo que possui uma identidade surda atuante, acho que é quase uma demarcação de território [...]”*

*“[...] mas apenas jogam os surdos, não dão treinamento em LIBRAS e nenhum suporte, apenas pegam pela questão das cotas mesmo. Aonde fica a educação nisso tudo?”*

---

É interessante ver o patamar de importância que tem a Língua de Sinais na vida desta surda. Entre tantos fragmentos fortes, senti seu posicionamento vigoroso,

a crítica que faz a respeito da postura da sociedade, bem como, novamente, relaciona a LIBRAS<sup>13</sup> à sua felicidade pessoal.

Em primeiro lugar, relembro a situação da entrevistada: ela aprendeu LIBRAS na escola de surdos que estudou dos cinco aos 12 anos de idade. Entretanto, por motivos familiares, ela teve de deixar a escola de surdos, sendo inserida em escolas inclusivas aos 12 anos, sem o uso de intérpretes. Ela ficou nessa situação até os 17 anos, quando reencontrou a comunidade surda e “ressuscitou”, por assim dizer, sua língua adormecida pela falta de contato. Ela comenta que “*era minha língua, parte da minha subjetividade, não sumiu com o tempo e a falta de contato, permaneceu comigo, mesmo nesses anos inativa [...]*”, ou seja, como uma criança surda aprende seu idioma naturalmente, sem nenhum esforço específico, porque é seu idioma materno.

Segundo Dizeu *apud* Caporalli (2005), é com a aquisição da língua que a criança consegue construir sua subjetividade, já que é a partir dela que a criança se insere no processo de interação dialógica, trocando informações e expressando ideias. Assim, é importante que a criança surda encontre seus pares o mais rápido possível, que tenha contato com a LIBRAS, já que é esta interação que fará com que o surdo adquira sua língua rapidamente. Esse foi o caso da entrevistada: a partir do contato com seus colegas surdos e com a professora surda, é que começou a aprender sua língua. Foi através do acesso à aquisição da língua é que ela conseguiu ter a oportunidade interagir com o mundo ao seu redor.

Como vi nas falas da entrevistada, no seu período na escola inclusiva ela não conseguia se comunicar plenamente. Ela até ressalta que não tinha amigos de verdade, como os seus amigos surdos, pelo fato de os ouvintes não saberem LIBRAS. Isso instiga-nos a questionar a postura das escolas inclusivas que não dão condições para que o surdo consolide sua língua.

Interessante ressaltar a relação entre comunidade, língua de sinais e felicidade, novamente expressa nas falas da surda.

Justifico aqui o título da minha categoria: a comunidade é o reino da felicidade para esta surda, assim como usar a língua de sinais é o caminho para se chegar a

---

<sup>13</sup> LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira é o idioma da maioria dos surdos brasileiros. Mas o que vou discutir aqui nesta unidade, mais especificamente, são as falas da entrevistada sobre o idioma.

esse reino. Em termos não tão poéticos, é quando o surdo encontra seus semelhantes (sua comunidade) e pode conversar em língua de sinais (a língua que escolheu para si) que ele encontra a felicidade, sente-se completo. Sem a língua de sinais, detecto nas falas da entrevistada palavras como “*difícil*” e frases impactantes como “*eu não era feliz de verdade*”.

A surda também relacionou a LIBRAS à liberdade – poder expressar o que pensa livremente –, a ser o que ela realmente é, sem o estereótipo de incapacidade. E essa liberdade de expressão no meio em que vive é que permite à surda entender sua identidade; a língua dela é que dá o sentimento de pertencimento a um grupo. Segundo Perlin:

A constituição da identidade dependerá, entre outras coisas, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive. Um surdo que vive junto a ouvintes que consideram a surdez uma deficiência que deve ser tratada pode constituir uma identidade referendada nesta ótica. Mas um surdo que vive dentro de sua comunidade possui outras narrativas para contar a sua diferença e constituir sua identidade. (PERLIN, 1998, não paginado)

Nesse sentido, a LIBRAS, para a entrevistada, significa “*...Eu acho que minhas mãos são como guias pra mim, que me dizem pra onde devo ir, o que devo fazer...*”. Esse pequeno trecho poético resume o papel dado às mãos de um surdo que usa língua de sinais. São de suma importância, é o sentido mais importante para ela. Se todos entendessem, ou pelo menos respeitassem tal postura, haveria menor preconceito linguístico para com os surdos. Em muitas de suas falas, ela citou vários aspectos relacionados à LIBRAS; destaco a seguir sua postura quanto ao *status* de idioma dado à LIBRAS. Os trechos estão a seguir.

### **FRAGMENTOS**

*“Porque algumas pessoas não acham que a LIBRAS é importante, acham que é só um jeito de se comunicar, que são gestos, mas não, a LIBRAS possui gramática, pragmática, expressões, parâmetros igual ao português e a outro idioma falado. Tem a cultura surda, a história, coisas que precisam ser faladas e mostradas.”*

*“Ela pensava que a LIBRAS eram só as letras do alfabeto, e eu falei pra ela que não, que existiam sinais pras coisas, por exemplo – ARVORE – tem o sinal pra árvore,*

*que é esse (sinal identitário de árvore), porque é visual, olha só, aqui é a copa da árvore (apontando pra mão) e aqui o tronco e aqui as raízes, e ela entendeu e gostou de aprender novos sinais.”*

*“Acham que LIBRAS é fácil, que é só aprender pouca coisa que isso já é inclusão. Mas além disso falta entendimento do que é a LIBRAS, que é nossa língua, nosso idioma, idioma oficial do Brasil também, que poucas pessoas sabem. A sociedade no geral ainda não percebeu isso, e somos minoria então, fica mais complicado. Falta muita informação das pessoas também, nos rádios, nas emissoras de TV, acho que hoje se fala pouco de surdez e de surdos.”*

---

As discussões sobre surdez vêm sendo ampliadas por todos os profissionais que trabalham com a área e pela comunidade surda. Vários caminhos estão sendo trilhados. Porém, um dos primeiros tópicos de luta da comunidade surda é que a sociedade respeite a LIBRAS como um idioma, o segundo idioma brasileiro, reconhecido por lei. Essa luta também está presente nas falas da surda acima. Entretanto, acho oportuno fazer alguns apontamentos sobre o reconhecimento legal da LIBRAS como idioma, para contextualizar as falas da entrevistada.

No dia 24 de abril de 2002 foi sancionada a Lei 10.436, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta Lei reconheceu a LIBRAS como o segundo idioma brasileiro. É definida como um idioma, uma forma de comunicação própria dos surdos brasileiros. Foi uma conquista para os surdos, pois estabeleceu o direito de qualquer surdo que usa o idioma, firmando assim o direito que estes possuem de se comunicar livremente, bem como o direito de serem respeitados, no que se refere ao uso do idioma. Essa lei criou importante mudança de postura do Estado, reconhecendo a LIBRAS como língua – e língua nativa (não estrangeira), própria das comunidades surdas.

Após pouco mais de três anos, em 2005, essa lei obteve sua regulamentação pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 22 de dezembro, além de o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, também ser regulamentado por ela. Essa regulamentação inclui a LIBRAS como disciplina curricular das Licenciaturas, bem como do curso de Fonoaudiologia e Pedagogia. Ainda mais,



estabelece a importância da formação de professores e instrutores na área deste idioma, sendo extremamente necessárias suas presenças.

Feitos esses apontamentos de “caráter legal” do idioma, a seguir passo a abordar especificamente a funcionalidade das disciplinas de LIBRAS nas faculdades.

A inclusão dos surdos no sistema educacional ouvinte foi outro tema abordado na regulamentação desta lei, quando foi tratada a importância das capacitações para professores, no sentido de que eles compreendam o processo inclusivo e para que entendam e usem o idioma dos surdos. No caso de ser necessário o uso de intérpretes nas escolas, estes precisam estar bem capacitados, a fim de que o ensino não seja minimizado.

Relacionando esses aspectos acima mencionados com as falas da entrevistada, observo que, apesar de a lei ter sido sancionada e regulamentada, falta ainda a conscientização da sociedade.

Para reconhecer a LIBRAS como idioma, a surda ressalta que “...*acham que é só um jeito de se comunicar, que são gestos, mas não, a LIBRAS possui gramática, pragmática, expressões, parâmetros igual ao português e a outro idioma falado.*”. Estudos linguísticos vêm tentando defender essa postura, mas para alguns é difícil fazer as adaptações como um idioma oral auditivo, já que a gramática tradicional oral precisa ser revista, necessitando de convencionalidade, a substituição de entonação oral por uma entonação que faz parte do signo (FERREIRA BRITO, 1995).

No caso da surda entrevistada, há o relato de que sua amiga de escola possuía um conhecimento errado sobre o que era a LIBRAS. Ela pensava que eram apenas as letras do alfabeto. Porém, a entrevistada teve a oportunidade de desmistificar isso, explicando que, além das letras do alfabeto, há sinais e signos. Essa também é uma dúvida da maioria dos leigos, que desconsidera a amplitude da LIBRAS, não apenas como o alfabeto manual, mas como a completude de parâmetros e unidades que a LIBRAS possui, assim como qualquer idioma falado. Sá (2002) defende a valorização da LIBRAS como idioma, ao dizer:

Uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que é transmitida de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do

tempo. Ora, qualquer língua pode ser considerada como tal, independente da modalidade que utiliza. (p. 56)

Assim, a intenção dessa discussão é valorizar a LIBRAS e desmistificar o fato de que sejam apenas gestos, sem o patamar de idioma, já que é através de seu idioma é que se consegue construir e identificar uma cultura, e através da língua é que o surdo consegue expor seus medos, desejos e emoções.

A lei e o decreto acima citados fazem parte de uma intensa luta da comunidade surda pela valorização de si mesmos como um grupo singular e linguístico. Com a regulamentação da lei, em 2005, mudanças lentas vêm ocorrendo no campo da educação. Uma dessas mudanças foi inserção da disciplina de LIBRAS nas ementas disciplinares de cursos de ensino superior, algumas obrigatórias e outras optativas. A seguir, procuro relacionar esse aspecto com as opiniões da entrevistada.

---

#### **FRAGMENTOS**

*“É isso que eu tento passar nas minhas aulas de LIBRAS na universidade, acho que se mesmo que os alunos não aprendam a LIBRAS, mas aprendam a respeitar já é um avanço na sociedade ouvinte, esses alunos ouvintes cursando na universidade que tem disciplina obrigatória e outra optativa para aprender LIBRAS e conhecer sua cultura, história, língua e identidade surda.”*

*“Claro que ajuda, acho que ajuda a tirar alguns estereótipos dos surdos de surdo-mudo, deficiente e ajuda a que os alunos tenham respeito pelos surdos, mas não acho que seja só isso o suficiente... A LIBRAS é como qualquer idioma, se não praticar – esquece, e é o que acontece com a maioria dos alunos que cursam comigo a disciplina de LIBRAS, porque eles perdem o contato com surdos e esquecem tudo o que aprenderam... É nessas horas que eu penso que essas disciplinas são importantes, mas precisa de muito mais...”*

*“Acho que todas as pessoas deveriam aprender LIBRAS porque a sociedade seria mais unida... Porque nós nos esforçamos para aprender o português escrito, a sociedade também precisa se esforçar para tornar o mundo acessível pra nós, acho que conseguiríamos ter essa troca.”*

---

Entro aqui com a discussão sobre a eficácia das disciplinas de LIBRAS nas faculdades, já que nem todos que as cursam cultivam o interesse pela língua, a ponto de continuar a conviver com a comunidade surda e seu aprendizado. De acordo com a surda, a disciplina tem a sua importância, no que tange a desmistificar os surdos, a tirar a máscara do preconceito envolto na educação de surdos e no modo pelo qual a sociedade trata o surdo. Porém, como a surda nos revela, “*É nessas horas que eu penso que essas disciplinas são importantes, mas precisa de muito mais...*”. Sobre isso, Machado e Lírio (2011) relatam que é importante que o aluno prove do desconhecido, que ele se use da experiência. A disciplina de LIBRAS serve, assim, para que os alunos tenham acesso à experiência da LIBRAS e tenham contato com o movimento surdo dentro da universidade. Nesse sentido, a disciplina de LIBRAS passa a ser um espaço de discussão, desconstruindo preconceitos, além de ser um espaço linguístico, com noções do idioma.

Para os alunos, o desafio de aprender a LIBRAS reside no fato de a língua se constituir de estrutura visuo-espacial; isso implica uma maior dedicação para os estudantes. Em virtude do desafio das escolas inclusivas, essa estratégia visa a dinamizar e desenvolver os possíveis educadores de surdos. Freire (1996) explica sobre essa adaptação à qual os professores precisam estar sujeitos:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo como mundo e com os outros de forma neutra. Não pode estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. (FREIRE, 1996, p. 77)

A disciplina de LIBRAS no ensino superior é necessária para que se aprenda pelo menos a atender as necessidades do aluno surdo, tendo a desenvoltura para lidar tanto com o aluno quanto com a família do aluno. Com base nas falas da entrevistada, percebi certo limite no que se pode esperar da disciplina. Alguns começam a cursá-la achando que a LIBRAS é fácil e que é milagroso o aprendizado.

Outras acham que ao final do curso já seguirão sabendo o idioma, mesmo se descontinuarem o estudo e o contato com surdos. Outras só fazem o curso pelos créditos que receberão. E ainda outras continuam sustentando os mesmos preconceitos, mesmo com todo o conteúdo visto.

Embora os alunos ingressos na disciplina se esforcem, a surda fala acerca de sua visão para com seus alunos ouvintes, no que diz respeito ao rendimento, quando diz: “...acho que se mesmo que os alunos não aprendam a LIBRAS mas aprendam a respeitar já é um avanço na sociedade ouvinte”, “[...] Eu acho que muitos alunos entram na disciplina apenas pela nota, É nessas horas que eu penso que essas disciplinas são importantes, mas precisa de muito mais...”, ou seja, ela denuncia que nem todos os alunos conseguem ter um rendimento linguístico satisfatório, muitas vezes por ser apenas uma ou duas disciplinas continuadas e pelo contato com os surdos se encerrar ali. Porém, ela ressalta que pelo menos os mitos relacionados aos surdos e o respeito que é pregado na disciplina são de grande valia entre os alunos ouvintes, e que este é um objetivo quase sempre alcançado entre os alunos.

A entrevistada fala também sobre até que ponto a disciplina de LIBRAS “resolve” o problema. A sugestão da surda está na fala: “Porque se fala muito hoje em inclusão, mas não oferecem aos ouvintes oportunidades para aprenderem LIBRAS na escola, socializarem com os surdos desde criança, não acho que só uma disciplina na faculdade possa ajudar a mudar a mentalidade dos ouvintes, falta contato...”. Ou seja, somente uma disciplina isolada do contexto de vida de cada sujeito é insuficiente para que o aluno aprenda completamente a LIBRAS.

O ideal, para a surda entrevistada, seria que a LIBRAS fosse inserida nas escolas regulares, já que o intuito é incluir os alunos surdos nas escolas regulares, que os alunos ouvintes tivessem contato com surdos e com o idioma para não causar estranhamento perante os surdos e perante o idioma. Desse modo, fazendo com que na faculdade se constituísse numa disciplina que já tivesse feito parte da vida dos alunos de alguma maneira, facilitando o aprendizado e estreitando os laços entre surdos e ouvintes.

A seguir, abordo a relação da entrevistada com a língua portuguesa, isto é, a relação da LIBRAS com a língua portuguesa.

*“...escrevo razoavelmente a língua portuguesa, mas demoro escrever porque meu cérebro tem um limite, dificilmente expesso o que sinto na escrita e facilmente expesso na língua de sinais, sem nenhum limite e sim livre pra poder falar utilizando LIBRAS.”*

*“Mas esse processo não foi lento não, foi rápido, porque LIBRAS é meu idioma natural, é muito rápido pra um surdo aprender a sinalizar. Eu já tinha a identidade surda dentro de mim, foi questão de libertá-la mesmo pra eu conseguir ter a LIBRAS fluente.”*

*“...porque nunca o português vai poder nos dar a satisfação que a LIBRAS dá.”*

*“É necessário que os surdos aprendam LIBRAS. E que também aprendam a ler e escrever o português, e também aprender a LIBRAS para conseguir compreender o que está lendo ou escrevendo. É preciso equilibrar essas duas partes.”*

---

Antes de começar a analisar as falas da entrevistada, relembro que essa é a opinião de uma surda que usa a língua de sinais. Ressalto isso porque os surdos oralizados e usuários do português não concordam com tais posições.

O primeiro ponto a ser reconhecido nas falas da entrevistada é que ela defende o bilinguismo dos surdos. Para os surdos que usam a língua de sinais, essa é sua língua materna, naturalmente adquirida e significada. Reconhecer a condição bilíngue do surdo e acolher a língua de sinais como primeira língua escolar do surdo faz parte das intensas lutas da comunidade surda.

A sensação da surda quando usa a língua de sinais é liberdade de expressão, comparando sempre com a língua portuguesa que, segundo ela, limita-a de alguma maneira. Apesar de, segundo sua história já contada aqui nesta dissertação, permanecer cinco anos separada da comunidade surda e, portanto, não desenvolver seu nível linguístico, ela relata que após reencontrar a comunidade surda não demorou muito tempo para conseguir adquirir a fluência que lhe faltava.

Quadros (2003) explica que a língua de sinais vai ser adquirida por crianças surdas que tiverem a experiência de interagir com usuários de língua de sinais. A interação entre surdos é que os leva à fluência.

Sobre a importância de aprender os dois idiomas (português escrito e língua de sinais) revelados nas falas da entrevistada, Peixoto (2006) diz que, se a língua de sinais for a primeira língua do surdo, esta pode possibilitar o seu encontro com a escrita. Quanto mais fluente for o surdo na língua de sinais, mais consistente a apropriação da língua para o surdo. Para a maioria dos surdos, suas possibilidades cognitivas se desenvolvem a partir da língua de sinais, sendo a escrita um objeto importante. Peixoto complementa que:

A escrita certamente é um desses objetos, particularmente importante, porque, como a língua de sinais, veicula conceitos que nomeiam a realidade; só que, ao contrário dessa última – e de qualquer outra língua não escrita – está “presa” ao papel, com menores possibilidades de contextualização natural. Portanto, embora a escrita também se constitua de signos que veiculam conceitos, materializa-se em um formato que dificulta a construção do sentido por ela mesma, sendo necessário buscar na língua não-escrita os elementos conceituais para atribuir sentido aos signos escritos. (PEIXOTO, 2006, p. 288)

Assim, posso afirmar que para esses surdos sinalizados, a língua de sinais é o meio que instrumentaliza o aprendizado da língua escrita. A primeira língua do surdo é que norteia a escrita; logo, a escrita para os surdos é construída de maneira diferente, é construída para representar a língua que usam para entender o meio em que vivem. Nisso, consigo ver a dificuldade desses surdos em escrever a estrutura do português totalmente correta, afinal, a significação ocorre na língua de sinais e para ser escrita em uma estrutura completamente diferente exige um esforço dobrado do surdo.

Mesmo com essa dificuldade, observei na fala da entrevistada que é importante que o surdo não desista e adquira os dois idiomas, aprendendo a *“LIBRAS primeiro e depois o português, através do visual, identificar coisas, objetos e depois é que ele vai aprender o significado dos sinais, as configurações de mão, o significado das palavras”*. Segundo ela, *“é preciso equilibrar as duas partes”*.

---

Nesta discussão da relação entre a LIBRAS e o português, é importante comentar sobre o papel dos intérpretes, um aspecto bastante ressaltado pela entrevistada.

---

## **FRAGMENTOS**

*“Outra preocupação nossa é que sempre dependemos das intérpretes que são nossa voz, por assim dizer. Porque, por exemplo, se estou num evento dando tudo de mim numa palestra ou na apresentação de um trabalho, meu vocabulário tem que condizer com isso. E algumas intérpretes não tem esse vocabulário, usam sinônimos simples, acabam por desmerecer o que estou falando. Mas daí, como eu vou saber? Sou surda né? Por isso que a profissão “de intérprete é uma responsabilidade imensa.”*

*“Porque eu me preocupo com a impressão que as pessoas ficam de mim após apresentações de trabalho. Será que ela é graduada? Ou é só alguém que pesquisa algo? Não quero parecer alguém que não tem embasamento teórico.”*

*“Muitos surdos reclamam da falta de vocabulário e prática de algumas intérpretes. Mas enfim, não tem o que nós surdos fazemos, quando podemos escolher os intérpretes que nos acompanharão é ótimo, mas quando é um intérprete que não conhecemos e tem um vocabulário e prática ruins, sempre ficamos no prejuízo. E eu falo de prejuízo no geral, porque a postura dos surdos (como um grupo) fica prejudicada, porque não somos respeitados como pessoas com nível superior, com mestrado e doutorado.”*

*“Diminuída não, eu me sinto nervosa. Às vezes eu me sinto intimidada com o vocabulário acadêmico que os ouvintes usam. Não é que não saibamos o que são aquelas palavras, mas é que um sinal pode representar muitas coisas dependendo do contexto. Se for comparar nosso vocabulário com o dos ouvintes, eu fico bem nervosa. E também alguns sinais estão sendo criados, pra facilitar as nossas pesquisas. Porque nesse mundo acadêmico sempre surgem palavras novas, novos conceitos e significados e a LIBRAS ainda é uma língua em formação.”*

---

Começo esse debate por explicar o que significa ser Intérprete de Língua de Sinais (ILS). Para isso, faço uso das ideias de Perlin (2006), que comenta que ser intérprete vai mais além do que ser apenas um tradutor de idiomas, a autora explica que também é necessário pensar sobre esse trabalho e sua complexidade, já que os intérpretes passam a ser não só intérpretes do idioma, mas intérpretes da cultura, da história, da política, da identidade e subjetividade da comunidade surda, apresentando “suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.” (2006, p. 137).

Tendo em mente a função complexa de um intérprete de língua de sinais, volto às falas da entrevistada e lembro que ela não teve acesso ao trabalho de intérprete em nenhuma de suas séries escolares – no ensino fundamental e no médio. Sendo assim, sua comunicação e expressão foi reprimida todos esses anos. Ela só teve contato com o trabalho de um intérprete<sup>14</sup> quando ingressou na faculdade. Sua dificuldade residiu no fato de que esteve afastada da comunidade surda por vários anos; sua fluência não se desenvolveu. Com o contato com a intérprete, ela adquiriu vocabulário de nível superior e, com a comunidade surda, conseguiu a fluência que desejava. “*Graças a essa troca que eu tive com ela, que eu consegui a me acostumar com os sinais próprios de nível superior e ser mais fluente na LIBRAS.*” Ou seja, muitas vezes o papel do ILS se confunde e a linha tênue entre professor e intérprete se entrelaça. Entra aqui uma pergunta interessante, vista no artigo de Martins (2007, p. 183), que faço questão de colocar na íntegra: “Será que o intérprete ameniza o problema da inclusão e caminha na petição da causa *Surda*? Será que não é ele quem se faz professor na inclusão ou um outro professor em sala, um coautor/professor?”

Reforço aqui a importância do trabalho de um intérprete nessa fase da vida da surda. Ela era o porto seguro da entrevistada na faculdade, percebi em seu depoimento um relato de admiração pela postura ética e profissional da intérprete.

Outro ponto interessante de se ressaltar nas falas da surda é notar que, por mais que os surdos queiram e se esforcem para conquistar sua independência, de uma maneira ou de outra sempre estarão dependentes de um intérprete,

---

<sup>14</sup> Cabe esclarecer que a intérprete que a acompanhou na faculdade é formada no curso de graduação que a entrevistada estava cursando.



principalmente pelo fato de a grande maioria da sociedade não saber o idioma do surdo.

Infelizmente os surdos ainda não conseguem ir livremente a todos os espaços sem que pelo menos alguém conheça o idioma e possa intermediar as conversações. Nesse sentido, ressalto aqui também a importância da língua escrita, para que o surdo consiga, sozinho, conquistar todos os espaços que deseja.

Observei também uma discussão delicada da entrevistada, no que diz respeito ao trabalho do intérprete e da falta de capacitação de alguns para o nível superior, além da responsabilidade que é traduzir (fazer a versão da LIBRAS para a língua portuguesa e vice-versa). Entrar nesse debate faz-nos pensar que a legislação que já mencionei (o decreto 5.626/2005) não oferece esclarecimento sobre a questão do ILS dentro da escola e todos os detalhes de sua atuação. O decreto só contempla a necessidade de haver ILS nos espaços em que o surdo frequenta academicamente, mas não fornece peculiaridades sobre a profissão.

A entrevistada fala do medo que ela tem de ser servida por um intérprete não qualificado, sem vocabulário de nível superior em eventos ou ocasiões em que precise se portar como acadêmica. Essa preocupação é necessária, já que o ILS serve como mediador ou, ainda, como a autora acima citou, como um “professor-mediador” dentro de sala de aula. Aí é que emerge o paradigma da formação: se não há fluência na LIBRAS, como poderá o intérprete mediar saberes? Outro ponto é que não há intérpretes suficientes formados em Letras-LIBRAS Bacharelado para atender toda a demanda brasileira; então, como equilibrar os requisitos de nível superior com os profissionais existentes no mercado de trabalho?

Acredito que o PROLIBRAS (Exame de Proficiência em LIBRAS) deve ser imposto, novamente exigido o exame de nível superior, justamente para se adequar às necessidades deste nível. Os intérpretes também devem buscar qualificação profissional, buscar nível superior e se adequar aos ambientes onde estão atuando.

O último ponto abordado pela entrevistada sobre este tema é que a LIBRAS é uma língua em formação. Então, novos sinais estão ainda sendo criados para o vocabulário acadêmico. Isso facilita e facilitará o trabalho do intérprete, bem como o entendimento do significado da palavra no contexto do que está sendo ensinado.

Tendo em vista que também sou intérprete, reservo-me o direito de finalizar essa discussão com o meu próprio discurso acerca da profissão: é uma profissão importante e poucos estão habilitados para desempenhá-la; além disso, há pouca valorização do profissional (seja de ordem salarial, de classe, da falta de incentivo para buscar qualificação). Exemplos clássicos dessa desvalorização são: a falta de padrões de preços de hora cobrados; concursos que exigem nível médio para trabalhar no ensino superior; que não exigem dedicação exclusiva do intérprete. Ou seja, a profissão não é vista em suas especificidades, segue o mesmo patamar dos técnicos administrativos que fazem um trabalho completamente diferente.<sup>15</sup>

A dedicação exclusiva permitiria ao intérprete dedicar-se em apenas um ambiente acadêmico, facilitando sua inserção no curso ao qual será designado para trabalhar (adquirir todo o vocabulário específico e se adequar aos interesses do aluno surdo).

Justamente nesse ponto é que aparece a questão da qualificação dos intérpretes. Já que não há intérpretes com Letras LIBRAS suficientes, uma sugestão é que a seleção fosse mais rígida, mais criteriosa e privilegiasse os que possuem pelo menos nível superior. Assim, o aluno surdo, os professores surdos da faculdade, que também precisam dos serviços dos ILS, não seriam atendidos inadequadamente. Com isso, reclamações como as da entrevistada diminuiriam consideravelmente.

Passo agora abordar outro tema, que também está interligado aos demais. Assim, com base nos dados coletados junto ao sujeito da pesquisa, discuto sobre o surdo dentro da escola regular, apresentando primeiramente a imagem escolhida pela entrevistada, bem como as justificativas da sua escolha:

---

<sup>15</sup> Não desmereço aqui, de modo algum, o trabalho dos técnicos administrativos. Apenas ressalto que o trabalho de um ILS é um trabalho simultâneo, cansativo, estressante, lidando com dois idiomas em contextos acadêmicos diferenciados e que, justamente por isso, tem suas especificidades.



FIGURA 20: Sem título/sem autoria. Disponível em:  
[http://www.andrenogaroto.com.br/imagens/fotos/blog\\_1342308602.jpg](http://www.andrenogaroto.com.br/imagens/fotos/blog_1342308602.jpg)

Acerca de suas motivações para escolher tal imagem, ela explica:

---

### **FRAGMENTOS**

*“Eu escolhi essa imagem porque eu estava frustrada, chateada, triste e não queria mudar da escola de surdos para escola regular para ouvintes. Isso aconteceu quando eu ainda era criança, mas eu não podia opinar sobre o que iria acontecer. Acho que este foi o começo da minha vida complicada.”*

*“Eu acho muito parecido comigo na época, porque eu também era criança e tinha responsabilidade de aprender duas línguas e entrar num mundo novo que não era o meu natural – que era o mundo dos ouvintes que não saibam LIBRAS nem a cultura surda, e eu fui esforçada para treinar a fala para me comunicar com os ouvintes na escola e conviver no mundo de ouvintes. A escola não é preparada para receber crianças diferentes, e eu era surda, não tive intérprete por oito anos. No começo da universidade, consegui intérprete. Cadê “a educação para todos”? Sem graça! É falsidade!”*

---

A imagem por mim escolhida foi a imagem a seguir:

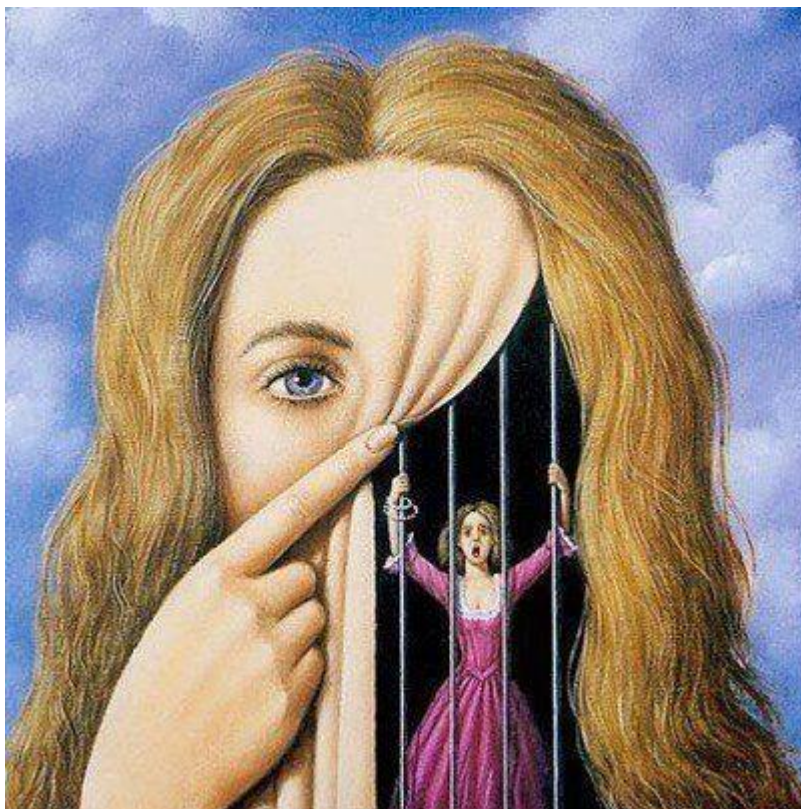


FIGURA 21 - Manon Lescaut", por Rafal Olbinski

Sobre como se sentiu ao ver a imagem por mim escolhida, temos os fragmentos abaixo:

---

### **FRAGMENTOS**

*“ E muitas vezes, quando eu era criança eu tive que manter isso preso mesmo, dentro de mim, não podia me mostrar com identidade surda, porque ninguém me entendia, era igual essa imagem, eu queria olhar pra frente, pro futuro, mas não conseguia ser eu mesma, sem poder me expressar em LIBRAS.”*

*“[...] Sim sim se aplica, eu lembro que quando eu era criança eu lembro que outras crianças podiam ir nas escolas de surdos e eu não podia, eu tinha que estudar numa escola inclusiva... era como uma prisão.”*

*“Na escola de surdos, a gente recebia qualquer tipo de informação livremente, sem nenhum tipo de impedimento linguístico, isso pra mim era a maior prova de liberdade do mundo, ninguém se sentia preso.”*

*“O primeiro choque pra mim quando eu fui pra escola inclusiva foi que ninguém usava a LIBRAS. Isso pra mim foi um choque. E eu perguntava pra minha mãe se eu poderia voltar pra escola de surdos e ela falava que não, que eu tinha que ficar ali. Então, comecei a guardar pra mim o que eu sentia, ficou tudo preso dentro de mim, eu me sentia presa, porque eu não podia ser quem eu realmente era. E é exatamente o que essa imagem passa pra mim, é exatamente como eu me sentia antes.”*

---

Assim, associando os fragmentos acima (e também os que serão apresentados a seguir) com as imagens, vou avançar um pouco mais na discussão sobre a temática da relação dos surdos com as escolas “de ouvintes” ou inclusivas e as escolas “de surdo”, com ensino especializado. Para tanto, acrescentarei minhas reflexões e análises sobre esse embate descrito nas falas do sujeito de pesquisa:

## **FRAGMENTOS**

*“A escola de surdos precisa melhorar as disciplinas eu acho, precisa ser mais rígido e incentivar mais os alunos para se desenvolverem. O que eu espero e quero é que a educação se desenvolva e cresça, mas falta ainda muita coisa a ser feita.”*

*“...sempre a professora fazia ditado de palavras, na escola de surdos tinha ditado de sinais, visual, e na escola de ouvintes ela ditava as palavras, falando, pra mim, eu não entendia nada, eu não escuto né... ela sentava do meu lado e ouvia as palavras pra mim e eu copiava dela no meu caderno.”*

*“...eu lembro que a metodologia que ela usava era visual, nos nossos cadernos era – primeiro tinha uma figura, por exemplo, GELADEIRA, uma figura da geladeira, depois tinha um desenho do sinal de GELADEIRA, parecia SignWriting, mas não era*

*oficial, era só um desenho do sinal, e depois tinha a palavra escrita em português G-E-L-A-D-E-I-R-A. Ela sempre fazia assim com as palavras e eu aprendia muito rápido, olhava em vários livros e fazia muitas colagens.”*

*“Eu adorava as aulas de português, até hoje eu amo português, eu lembro que eu aprendi muitas frases completas, amava matemática, amava todas as matérias na escola de surdos. Mas na escola de ouvintes, era muito diferente, muito pesado, eu achava muito pesado. Era mesmo muito pesado, muitos textos, muitas explicações, muita leitura, parecia que faltava o visual para mim. Eu lembro na escola de surdos era tudo visual e na escola de ouvintes não, todos falavam e conversavam e o uso de recursos visuais era mínimo. Falavam mais, copiavam mais e na escola de surdos não, era muito diferente, impossível não comparar.”*

---

Através de fragmentos como estes, notei que surge uma comparação espontânea nas falas da entrevistada, no que se refere ao tempo que passou na escola de surdos e na escola de ouvintes. A imagem que me vem à mente quando leio esses trechos é que a escola de ouvintes é colocada como “negativa” e a de surdos “adequada” às necessidades dela como surda.

A primeira diferença significativa em sua rotina escolar, da escola de surdos para a escola inclusiva, foi o uso de sua língua. *“Na escola de surdos, a gente dava nossa opinião em LIBRAS e era muito mais fácil pra gente, não precisava de intérprete, era diretamente na LIBRAS e na escola de ouvintes a gente precisava escrever em português nossa opinião e a estrutura do português era diferente, pra mim era muito difícil”* – através desse trecho, percebo o entrave comunicativo no qual ela viveu em todo o período escolar em escola inclusiva. Não havia intérpretes na época na escola, sendo isso um mecanismo de silenciamento do sujeito. Souza explica esse silêncio:

Vários relatos de ex-alunos surdos integrados em escolas comuns denunciam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas. Os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa. (SOUZA, 2000, p. 83)

Quadros (2003), ao fazer a relação inclusão-exclusão, relembra as falas de Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1973), quando este fala sobre a “cultura do silêncio” e minorias sociais. Apesar do discurso de “educação para todos”, o ensino inclusivo muitas vezes mascara e silencia vozes; sofrendo no silêncio, excluídos, apesar da ideia atual inclusiva, do “mundo homogêneo” (SKLIAR, 1997).

Os mecanismos inclusivos, da época da entrevistada, não conseguiu contemplar a diferença dela como surda usuária da língua de sinais. Observo isso quando ela compara os ditados visuais com os ditados orais, quando não podia participar em virtude da falta do sentido auditivo, apenas copiando a atividade proposta de um colega. Quadros fala sobre essas tentativas de inserir o aluno surdo ou qualquer aluno diferente, concluindo que é impossível que a escola, no momento, dê conta de qualquer tipo de aluno. Para isso, faltam novas iniciativas pedagógicas, “que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva” (QUADROS, 2004, p. 168).

A escola inclusiva está pautada na existência de excluídos (SKLIAR, 1997) e não num plano que realmente atenda as diferenças inseridas no contexto escolar. Os resultados dessa insistência na inclusão, no passado, gerou dificuldades para a entrevistada. Percebo isso em falas como “ *era muito pesado*”, “[...] *era muito difícil*, [...] *“eu ficava muito ansiosa, e eu me sentia muito frustrada e eu pedia pra minha mãe pra eu voltar pra escola de surdos, eu só pensava em voltar pra escola de surdos”*. Em vários momentos das entrevistas ela ressalta sua vontade de retornar para a escola de surdos, já que na escola inclusiva ela não conseguia ser “ela mesma”, interagir com os alunos e o conteúdo, nem se comunicar usando sua língua.

Ela contou que teve de fazer aulas particulares para conseguir acompanhar principalmente o ensino na língua portuguesa. Ou seja, a necessidade de aulas particulares evidencia que a escola não atendia a surda de maneira satisfatória.

Comento aqui sobre a dita “inclusão”, muitas vezes também feita hoje, em que inserem os alunos surdos – “jogam os alunos surdos”, segundo a entrevistada –

sem oferecer nenhuma estrutura pedagógica que atenda as necessidades e especialidades da sua diferença.

Como já abordei anteriormente, algumas medidas estão sendo criadas na tentativa de remediar os problemas que ocorrem na inclusão, como, por exemplo, a criação da disciplina de LIBRAS, hoje obrigatória nos cursos de Licenciatura. Entretanto, segundo a surda, isso não é o suficiente. Ela diz que *“A sociedade é muito... muito relapsa. Acham que LIBRAS é fácil, que é só aprender pouca coisa que isso já é inclusão. Mas além disso falta entendimento do que é a LIBRAS, que é nossa língua, nosso idioma, idioma oficial do Brasil também, que poucas pessoas sabem.”* Essa fala está em acordo com as ideias de Quadros (2003), que diz:

Ter-se-ia que reconhecer que as diferenças precisam ser consideradas em uma política educacional que busca garantir o acesso à educação enquanto direito humano. Dessa forma, não está se tratando de oposições, mas de diferentes vieses que se tornam fundamentais para uma análise político educacional do sistema de ensino, da sua estrutura e de seus currículos. As diferenças passam a fazer a diferença ao se refletir sobre a educação em cada contexto histórico-cultural nos diferentes espaços. (p. 87)

A entrevistada muitas vezes defende a metodologia utilizada na escola de surdos, por esta ser visual e adaptada às suas necessidades. Como a significação de surdos usuários da língua de sinais é visual, eles dependem de imagens para que ela aconteça. E com a fala da surda que *“era mesmo muito pesado, muitos textos, muitas explicações, muita leitura, parecia que faltava o visual para mim.”*, chego à conclusão, através de suas falas e através da minha vivência como intérprete em escolas inclusivas, que faltam metodologias adequadas aos surdos, falta o visual, como ela mesma mencionou.

Contudo, ao mesmo tempo, a entrevistada faz uma crítica à escola de surdos onde estudou. Ao reencontrar seus antigos colegas, ela percebeu que eles estavam num nível muito inferior. Percebi em sua fala um imenso discurso, ao encontrar seus ex-colegas, muitos ainda no primeiro grau, mesmo com 17 anos.

Alguns explicaram que a escola de surdos era fraca, só ensinava o básico; outros se mudaram para escolas públicas, onde o ensino também era fraco (o que não foi o caso da entrevistada, que estudou sua vida escolar inteira em escola



particular). Não vou entrar na discussão sobre ensino público e particular, mas quero focar na opinião dela em relação à escola de surdos. Ela acha que as escolas de surdos também precisam fortalecer suas metodologias, ser um “dos espaços que promove a aproximação e a construção da comunidade surda, acontecimento que deixa marcas na comunidade, pois essa, ao alojar-se no espaço escolar, é pedagogizada pelas práticas disciplinares que constituem a mesma.” (VEIGA NETO e LOPES, 2006, p. 81).

Ainda com base em Veiga Neto e Lopes (2006), percebo que os surdos, assim como o meu sujeito de pesquisa, clamam pela escola de surdos, por ser o espaço de interação e convivência surda. Porém, ao mesmo tempo, reclamam da qualidade do ensino dessas escolas, querem um nível maior de ensino, sendo contraditório um espaço ser desejado pelos surdos pela questão social e pela aproximação surdo-surdo e ao mesmo tempo ser alvo de críticas e reclamações, como espaço de ensino e aprendizagem. Finalizo minhas reflexões acerca disso com o pensamento desses autores, quando falam dessa contradição:

A diferença surda necessita ser despedagogizada; para tanto, dar autonomia e condições, inclusive financeiras, para o movimento surdo estruturar-se parece ser uma condição pela qual muitos surdos lutam, nos dias de hoje. O descontentamento de jovens surdos com o que aprendem na escola mostra que ela, muitas vezes, está funcionando muito mais como um espaço de formação de comunidade e de militância e menos naquilo que lhe é caro e próprio desenvolver: o ensino. (VEIGA NETO E LOPES, 2006, p. 97)

## **9 ANÁLISE DOS DADOS - RECURSOS IMAGÉTICOS NA METODOLOGIA VISUAL E NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Além da discussão realizada nas análises dos capítulos anteriores, percebi também nas falas da surda a lembrança e a valorização da metodologia visual, assim como a relação entre seus posicionamentos com a Educação Ambiental.

O surdo que usa língua de sinais possui experiências visuais-espaciais. Reconhecer essa diferença no contexto educacional é o primeiro passo para se conseguir uma metodologia que atenda à pedagogia da diferença.

Assim, tendo optado pelo uso dos recursos imagéticos como recursos fundamentais deste estudo, defendo-os como instrumentos acadêmicos úteis para a análise, significação e entendimento de uma pesquisa.

Nesse sentido, decidi criar este capítulo, que não deixa de se configurar também como mais um importante momento de análise, já que as imagens e os preceitos da Educação Ambiental estiveram presentes em todas as fases da pesquisa. Sendo assim, apresento na sequência as discussões sobre os recursos imagéticos e sobre a Educação Ambiental Transformadora.

### **9.1 Metodologia Visual: recursos imagéticos e a significação dos sujeitos surdos**

*“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver.”*  
Bertold Brecht

---

#### **FRAGMENTOS**

*“Eu fiquei impressionada como a gente pode encontrar imagens que nos identificam, saber que elas podem nos fazer pensar sobre o que passamos, entender as nossas motivações e desejos, acho que é muito importante usar esse tipo de recurso pra saber o que o surdo realmente tem no coração. O visual, isso atinge o coração do surdo! Parece que a imagem já responde pelo surdo, ela é um meio muito importante! Até*

*porque cada imagem parece que tem um sentido escondido, cada um vê de uma maneira e isso ajuda a saber um pouco sobre a história de vida daquele surdo, o jeiro que ele vê o mundo.”*

*“Eu concordo plenamente e acho justo pensar na imagem como algo assim, dessa magnitude, serve muito bem pra contar histórias. (...) E se for algo que nos identifiquemos, parece que nos sentimos mais abertos pra falar sobre nossa vida, nossos medos e o que passamos.”*

*“De verdade, eu gostei muito de pensar na minha história por meio das imagens que eu escolhi, facilitou muito, mas quando você me mostrou as imagens de arte que você escolheu, eu me senti muito mais tocada, sério, tocou o meu coração. Me fez pensar muito mais nas entrelinhas sabe? Não só no que é da minha vida, mas eu já participei da Educação Ambiental, do mestrado e eu sei que essa relação com a vida é importante.”*

*“Olha, eu quero elogiar a tua pesquisa, acho que é muito importante, é muito importante pros surdos isso, acho que vai ser um ganho imenso pra comunidade surda saber que há uma pesquisa que insere a imagem como algo importante. Imagina se todos reconhecerem a imagem como um recurso acadêmico, isso vai facilitar muito a vida dos surdos e aposto que a dos ouvintes também. Acho que todos os surdos merecem contar sua história por meio das imagens também, mostrar a história da superação da sua vida por meio das imagens, mostrar pra outros surdos que eles podem ser capazes de conseguirem o que desejam. Esse modelo bom precisa ser reproduzido pras próximas gerações de surdos. E sempre as imagens de arte tem algum elemento da natureza misturado... Acho que isso é Educação Ambiental também, se insere silenciosamente nas imagens e nas histórias que contamos.”*

---

Início essa discussão ressaltando que este é um tema atual, constituindo-se num dos principais debates emergentes nesta área, principalmente no que diz respeito ao tipo de escolas que os surdos merecem e à metodologia adequada para atender tal demanda. E que as falas do sujeito apoiam os recursos imagéticos como essenciais aos surdos.

Saliento que minhas reflexões acerca dos recursos imagéticos estão pautadas em Pino (2006), conforme delineado no capítulo 5 desta dissertação. Porém, neste momento, também uso outros autores que apoiam as ideias de Pino (2006) e que explicam a importância da imagem, a poética que está envolvida em sua significação, bem como ela se constitui num importante recurso de ensino para os surdos.

Retorno aqui ao termo “imagem”, utilizando as concepções de Ramalho e Oliveira (1998). Segundo esses autores, apesar de o termo “imagem” surgir veiculado à religião, e também à mística, com o passar do tempo ele assumiu um significado mais amplo, dependendo do decorrer da história e da localização cultural.

A imagem passou a assumir significados de acordo com a demanda a qual atende e de acordo com o tempo e o espaço, como, por exemplo, em questões religiosas, políticas, estéticas, epistêmicas, informativas, persuasivas e econômicas (AZEVEDO, 2008).

Diferentemente da língua, a imagem pode ser interpretada por qualquer sujeito, em qualquer período da história. Porém, o acesso a algumas significações depende diretamente do contexto histórico-cultural específico da qual foi produzida, bem como do contexto da pessoa que está “lendo” a imagem. Dependendo desses fatores, a significação poderá ser mais aprofundada e mais completa (AZEVEDO, 2008). Nessa significação é que insiro a poética de não se limitar à linguagem, espraiando-se por todas as formas de arte. Rey complementa que “podemos afirmar que, em se tratando das artes visuais, a forma, a plasticidade e a visualidade é o suporte visível do pensamento e conceitos veiculados pela obra.” (1996, p. 2).

Ressalto as ideias de Pino (2006), que relata que a significação coloca-nos como objetos de reflexão, como seres humanos. Ele explica que a significação é uma questão complexa, sendo ela “um termo genérico que expressa a maior

invenção do homem, algo que dá sentido humano à natureza e que constitui o fundamento da história: a invenção do simbólico.” (p. 26).

Green e Bigun (1995) ressaltam a influência das imagens, bem como a importância de efetuarmos uma leitura crítica sobre elas. Essa leitura crítica promove uma mudança epistemológica e cultural dentro dos pensamentos pedagógicos, tecnológicos e escolares. Os autores registram a imagem como um artefato cultural e educacional, sendo este o princípio para que as relações sociais e a subjetividade se relacionem.

No caso da entrevistada, relembro que ela é uma surda que usa a língua de sinais; portanto, ela usa um idioma espaço-visual. Costumo dizer que a mente de um surdo é como se fosse uma caixa cheia de imagens. Quando um surdo pensa em uma frase ou um contexto, uma imagem ou várias delas aparecem em seus pensamentos, significando aquilo para ele e facilitando o entendimento. Porém, quando o surdo não teve uma explicação “visual” de determinado contexto, e quando tem contato com tal, a mensagem não é significada; nenhuma imagem ou conjunto delas aparece em seu cérebro, gerando uma lacuna não entendida no discurso.

Strobel (2003) explica sobre a percepção de um surdo e sobre suas experiências visuais:

As experiências visuais são as que perpassam a visão. O que é importante é ver, estabelecer as relações de **olhar** (que começam na relação que os pais surdos estabelecem com os seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais, ou seja, as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...). Como consequência é possível dizer que a **cultura é visual**. As produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda. (p. 93 – *grifo do autor*)

Com base no pensamento de Quadros (2003), e também aos outros pressupostos teóricos já abordados acerca da imagem nesta dissertação, percebo uma diferença importante nos dados coletados nos três encontros com o sujeito da pesquisa, tomando como parâmetro o uso da imagem.

No primeiro encontro, a entrevistada contou sua história usando a LIBRAS, que é seu idioma natural, numa entrevista longa, em que ela sentiu liberdade para contar o que achasse conveniente. No segundo encontro, ela teve a oportunidade de contar sua história podendo escolher quantas imagens quisesse, que viessem a significar sua história. Comparando esses dois encontros, percebi a diferença na quantidade de dados coletados: três vezes mais no segundo encontro. A partir de cada imagem que escolheu, ela teve oportunidade de contar sua história, pensar sobre como a relacionaria com sua vida e sua narrativa. Perguntas foram surgindo naturalmente, bem como colocações que no primeiro encontro não vieram à tona, gerando um conteúdo não menos importante do que o conteúdo do primeiro encontro, mas, no mínimo, mais pormenorizado e rico.

Pino (2006) justifica essa postura da entrevistada afirmando que é graças à imagem que a realidade externa se torna experiência interna. O contrário também é defendido por ele, de que a experiência interna se torna externa, sinalizando que a produção imagética, no geral, “desempenha no ser humano uma função dupla, a saber, a de subjetivação da realidade externa e a de objetivação da experiência interna” (p. 22).

Ainda fazendo um comparativo sobre as entrevistas, levei, no terceiro encontro, imagens não tão óbvias, que a fizessem pensar com figuras de linguagem. Mesmo já tendo contado sua história duas vezes, com essas imagens artísticas (ilustrações e uma fotografia) o sujeito de pesquisa novamente fez colocações que nas outras duas entrevistas não apareceram.

Com a oportunidade de pensar em cada elemento das ilustrações e fotografia contemporâneos, nas lacunas que a própria imagem permite abrir, fugindo do sentido direto que talvez aparecesse numa breve olhada, a entrevistada pôde falar mais sobre aspectos que ficaram esquecidos nas outras duas entrevistas. O que quero ressaltar aqui é que as narrativas são ferramentas importantes; não estou desmerecendo o primeiro encontro, pelo contrário, foi o pontapé inicial da minha pesquisa.

Quero destacar também que as narrativas que usam imagens facilitam ao surdo lembrar fatos que talvez não conseguisse sem um artifício visual. É exatamente o que as entrevistas semiestruturadas permitem, como salientei no

capítulo da metodologia desta dissertação. Quando os recursos visuais são permitidos/utilizados, deixam o sujeito de pesquisa numa situação confortável para lembrar até mesmo fatos delicados e pormenores de seus traumas (SELLTIZ *et al.*, 1987).

Para explicar essa postura da entrevistada, faço uso das ideias de Pimenta (2004). O autor faz a relação entre imagem, arte e significação. Ele entende arte como uma fonte específica de experiência simbólica e não uma representação mecânica. Assim, segundo ele, a sociedade procura determinadas sensibilidades específicas e formas de pensar, resignificando constantemente os elementos simbólicos. Para compreender essa experiência, cito Geertz:

A compreensão desta realidade, ou seja, de que estudar arte é explorar uma sensibilidade; de que esta sensibilidade é essencialmente uma formação coletiva; e de que as bases de tal formação são tão amplas e tão profundas como a própria vida social... (GEERTZ, 1997, 149-150).

Outro autor, Sacks (2004), comparou nosso pensamento ao cinema, ou seja, o fluxo funciona através de sequências de imagens instantâneas. O pensamento do surdo tem esse fluxo intensificado. Para ele:

Tiramos instantâneos, por assim dizer, da realidade passageira, e [...] só precisamos enfileirá-los num devir [...]. Praticamente nada fazemos senão colocar em movimento uma espécie de cinematógrafo dentro de nós [...]. O mecanismo de nosso conhecimento é de tipo cinematográfico (SACKS, 2004, não paginado – *on-line*).

Associar nosso pensamento (de ouvintes e surdos) ao cinema ajuda-nos a entender como a imagem se processa. Assim, os modos de significação e de interpretação dessa imagem aparecem naturalmente, “procurando entender tanto como ela se constitui em discurso, quanto como ela vem sendo utilizada para sustentar discursos produzidos com textos verbais” (SOUZA, 1998, p.6). Deste modo, eu ressalto o valor acadêmico e documental dos recursos imagéticos e não textuais.

Esse campo continua pouco explorado nos círculos acadêmicos, pois acredita-se que textos escritos têm mais conteúdo do que a imagem. Defendo as imagens como artefatos culturais, como os textos. Elas se ligam às narrativas, à

memória de quem as utilize. Finalizo essa discussão com uma citação de Samain, que ajuda no entendimento das dimensões que a imagem possui:

Assim, o uso da imagem acrescenta novas dimensões à interpretação da história cultural, permitindo aprofundar a compreensão do universo simbólico, que se exprime em sistemas de atitudes por meio dos quais grupos sociais se definem, constroem identidades e apreendem mentalidades. Não é mais aceitável a ideia de relegar a imagem a um segundo plano nas análises dos fenômenos sociais e culturais. (SAMAIN, 2005, p. 110)

Assim como é inegável o poder que a imagem tem e exerceu na minha pesquisa<sup>16</sup>, a relação com a Educação Ambiental também ficou intrínseca em todo o capítulo das análises. Finalizarei as discussões com as noções do sujeito da pesquisa sobre o ser humano, natureza, relações sociais e preconceito, aprofundadas a partir de sua riquíssima narrativa, coletada através das entrevistas semiestruturadas.

Nesse sentido, dedico o próximo item exclusivamente à Educação Ambiental. Como dissertei no capítulo 6, a corrente de Educação Ambiental que uso na minha dissertação, e na qual acredito, é a do autor Carlos Frederico B. Loureiro (2003, 2004, 2006a, 2006b, 2009), que não dicotomiza meio natural do meio social. Uma Educação Ambiental Transformadora, na qual Loureiro explica a adjetivação “ambiental” para dar voz às dimensões educativas omitidas, revelando a dicotomia e não dialética “que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc.” (2004, p. 66).

Tendo isso em mente, considero que toda a análise de dados aqui realizada foi perpassada pelo campo da Educação Ambiental. Porém, acho necessário aprofundar alguns conceitos explicitamente mencionados pelo sujeito da pesquisa. Assim, a seguir, faço uso do mesmo expediente utilizado anteriormente, nas análises das unidades das categorias, apresentando fragmentos das entrevistas

---

<sup>16</sup> As imagens permeiam toda a minha dissertação, fazem parte do texto e não somente servem de anexo. Defendo a imagem como um recurso acadêmico, como artefatos culturais, históricos, cheios de significado e valiosíssimos a qualquer pesquisa.



que evidenciaram a relação que a surda conseguiu fazer das imagens com a Educação Ambiental.

## **9.2 Educação Ambiental Crítica e Transformadora: superando o silenciamento e encontrando o sentimento de pertencimento**

*“Nós temos sempre necessidade de pertencer à alguma coisa; e a liberdade plena seria a de não pertencer a coisa nenhuma. Mas como é que se pode não pertencer à língua que se aprendeu, à língua com que se comunica, e neste caso, a língua com que se escreve?”*

José Saramago

Os trechos a seguir foram extraídos a partir de cada figura que o sujeito escolheu. No último encontro, em que foram usadas as figuras escolhidas por mim foram escolhidas, optei por não fazer nenhuma pergunta direta sobre como ela as relacionava com a Educação Ambiental, já que, após nosso segundo encontro, ela havia entendido que a pergunta não mais necessitava ser feita, pois a Educação Ambiental já estava inserida em suas narrativas. Assim, mesmo sem ser questionada diretamente, ela expressou sua opinião sobre Educação Ambiental também no último encontro.

Apresento, então, os fragmentos de falas da entrevistada que surgiram à luz da pergunta: “E como você relaciona isso (as figuras) com a Educação Ambiental?”.

---

### **FRAGMENTOS**

*“Eu consigo ver que essa imagem tem a ver com Educação Ambiental porque eu estudei na disciplina Três Ecologias, de Félix Guattari, que existe ecologia social, mental e não só ecologia ambiental. Então, Educação Ambiental não é só natureza, envolve pessoas também, acontece na sociedade que vivíamos, no campo, na cidade, nas escolas, nas casas, etc. vivíamos em ambientes diferentes, tipo ambiente de surdo onde fica na escola de surdos, nas associações de surdos.”*

*“Nesse sentido, falando do que eu sei mais sobre Educação Ambiental que foi o que eu estudei nas Três Ecologias, acho que essa imagem mostra sobre a Ecologia mental porque era como eu me sentia diante do mundo e eu tinha de ficar calada porque eu era surda [...] E acho que é Ecologia social porque diz respeito a como eu me sentia diante da sociedade ouvinte. [...]. Me prejudicava e eu ficava sem entender, só entendia um pouco. Odiava leitura labial, apenas sempre fingia entender tudo. E isso se reflete na minha personalidade até hoje [...] Me sinto tão orgulhosa porque enfrentei muitas coisas para quebrar barreiras, preconceito. [...] me sinto melhor a minha vida tão super colorida, entrei a luz brilhante e a escuridão foi embora. Muito feliz!”*

*“E ecologia social eu vejo que essa fase principal da minha vida foi uma luta pra mim, pois eu tive que enfrentar preconceito desde nova...”*

*“Acho que é no social e na minha subjetividade de novo. Primeiro porque eu repito que acho que a sociedade não está pronta para fazer inclusão de qualidade. Porque as pessoas que lutam pela inclusão a maioria não são surdas e não sabem o que um surdo passa numa sala de aula. Eu sou surda e eu sei o que eu sofri para ser entendida e sofri com zombaria, piadas, bullying, eu penso às vezes nisso e não acho justo.”*

---

A minha primeira constatação é que a entrevistada faz a associação das imagens com a Educação Ambiental à luz de Félix Guattari (2011)<sup>17</sup>, pois ela teve oportunidade de aprender sobre ele. Terra *apud* Brandão (2011) faz a relação entre os estudos de Guattari e os surdos, explicando que:

Guattari expõe ao mundo sua teoria sobre as Três Ecologias mostrando uma indignação com o que vem acontecendo no cenário mundial em relação à deterioração do meio onde vivemos. Seu livro é uma denúncia e praticamente um grito de alerta para o fato de que nossa vida na Terra está ameaçada. Derivada dessa deterioração do meio ambiente, Guattari apresenta um outro tipo de deterioração que

---

<sup>17</sup> Essa associação acontece em todas as imagens que ela escolheu.

choca tanto quanto esta: a das relações sociais e da subjetividade humana. Segundo ele, aí está o cerne dos problemas da humanidade hoje. (p. 3)

Guattari (2011), no seu denso livro *As três Ecologias*, expõe sua teoria. Ele enuncia a Ecosofia, que é pautada em três frentes:

- Social – em suma, são práticas que reinventem e melhorem as relações interpessoais cotidianas;
- Mental – em suma, é reinventar a relação do sujeito com ele mesmo, com seus medos e apreensões. É não ser levado pela moda, pelas opiniões públicas, pelas alienações.
- Ambiental – em suma, reinventar a relação com o meio ambiente, vendo o meio ambiente como aliado, deixando de ter interesses imediatistas e desejos egoístas para com a natureza.

Achei necessário falar em suma sobre a filosofia de Guattari, pois a entrevistada sempre classifica suas colocações na Ecosofia e nessas três frentes acima citadas. Notei que ela entende que não se pode dicotomizar ambiente e meio social quando diz que a *“Educação Ambiental não é só natureza, envolve pessoas também acontece na sociedade que vivemos, no campo, na cidade, nas escolas, nas casas, etc.; vivemos em ambientes diferentes, tipo ambiente de surdo onde fica na escola de surdos, nas associações de surdos.”*, onde ela insere a Educação Ambiental nos espaços que os surdos convivem.

Loureiro reconhece essa dicotomia, esse desequilíbrio entre o eixo educacional e ambiental, ou melhor, “um questionável sentido ‘educativo’ nas ações e formulações que se caracterizam como ambientais, com baixa reflexão sobre as implicações decorrentes dos processos sociais instaurados.” (LOUREIRO, 2004, p. 14-15). Isso não ocorre apenas com a população em geral, instituições governamentais ligadas a políticas públicas também agem com tal espírito de dicotomia. Assim, há a contínua reprodução de dicotomias e reducionismos, tanto no campo educativo, quanto no político.

Por meio das imagens, a entrevistada reflete sobre a postura da sociedade perante o diferente. Além disso, ressalta o esforço que os surdos, e ela

pessoalmente, fazem para conquistar o respeito da maioria ouvinte. Percebi que nas imagens escolhidas por ela estão presentes seus sentimentos, no que diz respeito a sair da escola de surdos e ir pra escola de ouvintes, sentimentos estes que se relacionam, nesta discussão, com a Ecologia social: como ela se sentia com o preconceito que a sociedade demonstrou para com ela quando houve a mudança de escola.

Ela salienta que conseguiu superar as suas dificuldades. Essa superação inscreve-se no conceito de Ecologia Social, pela disposição de se reinventar, de criar novas maneiras de lidar com os problemas cotidianos. São novas formas de conviver, criar novos hábitos, baseados em princípios éticos, que nortearão as relações interpessoais e com o ambiente, com o objetivo de se alcançar a felicidade. O sujeito de pesquisa usa de figuras de linguagem quando fala que encontrou a “bela luz”, simbolizando sua felicidade ao enfrentar e superar o preconceito.

Loureiro (2004) sinaliza também que, em todo o processo educativo, há a identificação de grupos sociais vulneráveis, decorrentes de “riscos a que estão submetidos em função de preconceitos e/ou desigualdade econômica na sociedade.” (p.16). No caso da entrevistada, é necessário entender as relações sociais envoltas na sua história e na natureza para entender os preconceitos nos quais foi vítima. Loureiro (2004) chama de “grupos sociais vulneráveis” os grupos que estão sendo submetidos a preconceito. Posso incluir, portanto, os surdos como parte desse grupo vulnerável (sem generalizações). Ele continua comentando sobre essa vulnerabilidade ambiental, dizendo que ainda é um termo pouco presente no âmbito da Educação Ambiental, ignorando assim a dinâmica da sociedade. Acerca disso, o autor acrescenta:

Fica-se, assim, no plano genérico da crítica à escola, ao aluno, ao professor, à sociedade e à humanidade, sem tornar concretas tais categorias pelo conhecimento das múltiplas determinações que as definem e as situam em dado contexto. A educação não é o único, mas certamente é um dos meios de atuação pelos quais nos realizamos como seres em sociedade – ao propiciarmos vivências de percepção sensível e tomarmos ciência das condições materiais de existência; ao exercitarmos nossa capacidade de definirmos conjuntamente os melhores caminhos para a sustentabilidade da vida; e ao favorecermos a produção de novos conhecimentos que nos permitam refletir criticamente sobre o que fazemos no cotidiano. (LOUREIRO, 2004, p. 17)

Nesse sentido, a educação que Loureiro (2004) defende, e que notei na fala da entrevistada (em virtude do preconceito que sofreu), é um processo multidirecional, não dependendo de apenas um indivíduo, mas da relação com o outro, compreendidos em um determinado processo histórico e cultural. A relação de dominação e exclusão presente na Educação atual – posso acrescentar também na Educação de surdos – precisa ser superada, tanto em relação aos grupos sociais, quanto à natureza vista como totalidade.

A entrevistada também faz relações com a Ecologia Mental, pois a imagem transmite como ela se sentia na adolescência. Sabemos que a adolescência é uma fase complicada para a maioria dos jovens. Isso nos faz pensar o quão foi complicado para a surda, que não podia se comunicar livremente, passava por desafios diariamente na escola e sofria *bullying* por causa da sua surdez! Ela relata que foi a época em que começou a gostar de garotos, mas a pessoa por quem ela era apaixonada era ouvinte e não sabia a LIBRAS. Assim, a falta do idioma, a dificuldade de comunicação influenciava também suas relações sociais e amorosas.

A surda também repete o fato de que, por ter se afastado da comunidade surda, ela não teve nenhum modelo surdo para se inspirar (apenas sua professora surda de séries iniciais), sendo que ficou sem perspectivas de futuro. Mesmo assim, conseguiu se reinventar, conseguiu superar as barreiras de comunicação, já que ela aprendeu o português escrito e sabe a LIBRAS fluentemente e ainda conseguiu encontrar um caminho profissional que a faz muito feliz.

Também notei em suas falas que ela também relacionou as imagens com a Ecologia Mental, quando fala como se sentiu quando foi impedida de se comunicar usando seu idioma. Percebi que ela se entristeceu pela falta da LIBRAS. Pelo que abordei sobre sua vida, ficou claro a preferência dela pela LIBRAS e o quanto sofreu por passar cinco anos de sua vida “isolada” da comunidade surda. Ressalto seu comentário de que, na época, ela era uma criança (assim como a da foto) e que não pode decidir seu futuro; teve de aceitar as decisões da mãe. Apesar dessas incomodações que permearam sua adolescência, a surda conseguiu superar seu medo de não encontrar mais seus “iguais” e conseguiu “ressuscitar” sua identidade surda, reinventando sua surdez: de surda oralizada, que não usava mais a LIBRAS, para surda sinalizada, que se sente completa por usar o idioma.

Loureiro e Souza (2012) escreveram sobre uma minoria de mateiros, erveiros e cultivadores do bairro do Sapê, em Niterói – Rio de Janeiro. Achei interessante, já que eles propiciam a manifestação desse grupo silencioso. No caso dessa minoria, os autores perceberam certo “esquecimento” de alguns fatores, denunciando muitas vezes uma resposta subjetiva e reativa à memória dolorosa. Desta maneira, acredito que alguns grupos são submetidos por outras questões (culturais, sociais), em que a opressão ora fica implícita no silêncio (como no caso desse grupo), ora é expressa facilmente (como é o caso da entrevistada).

A relação do sujeito de pesquisa com seu passado – articulando novas significações de sua história e da relação passado-presente – pode ser percebida através de suas falas durante as entrevistas. Loureiro (2012) explica que:

[...] cada geração traz a memória dos acontecimentos, que permanecem como pontos de demarcação em sua história, retendo imagens e ideias, valores e afetos vinculados a lembranças individuais e coletivas. Assim, a relação que se estabelece com determinada tradição não é a recuperação de traços essenciais de uma cultura coerente e contínua. Mas, uma categoria que, expressando-se na relação entre os significados e a ação dos sujeitos (Velho, 2001), permite rearticular um campo de significações em que se podem compreender as relações dos sujeitos com sua história, relações entre presente e passado. (LOUREIRO *apud* SOUZA, 2012, p. 5)

Assim, por meio dessa memória revelada, dessa abertura de sua narrativa, posso afirmar que a entrevistada abriu-se ao “engajamento do passado no presente e uma reelaboração de vivências, que exigem respostas mentais.” (LOUREIRO *apud* SOUZA, 2012, p. 5). Notei isso quando a entrevistada relacionou passado e presente, por exemplo, na fala: “*E isso se reflete na minha personalidade até hoje [...] Me sinto tão orgulhosa porque enfrentei muitas coisas para quebrar barreiras, preconceito. [...] me sinto melhor, a minha vida tão super colorida, entrei a luz brilhante e a escuridão foi embora. Muito feliz!*”, ou seja, apesar de más memórias e de relatos tristes, evidenciados nos dados coletados, intensificados ainda mais pelas imagens que a surda escolheu, ela conseguiu superá-los e se considera feliz onde está atualmente. Sua atitude resistente, tal qual a minoria, é a mesma da pesquisa acima citada de Loureiro e Souza (2012), em que o enraizamento e a territorialidade dos surdos continua a perpetuar sua cultura.

Trago mais alguns fragmentos abaixo, com novas relações que o sujeito de pesquisa faz com a Educação Ambiental.

---

## **FRAGMENTOS**

*“Acho que temos de pensar também em nós mesmos para pensar no meio ambiente, acho que Educação Ambiental também é afetividade, é você se sentir pertencente a uma sociedade sem preconceitos nem barreiras para pessoas diferentes.”*

*“Eu me sinto pertencente à comunidade surda, esse senso de pertencimento acho muito importante para cuidar do meio ambiente, a comunidade surda é o centro que temos para aprendermos coisas novas, termos novas informações, programam muitas coisas para nós – acampamentos, seminários, concursos – tudo para que possamos nos manter atualizados no mundo. Acho que um surdo sozinho vai sempre permanecer isolado do mundo.”*

*“E novamente essa língua é ligada só aos surdos, intérpretes e familiares de surdos que se envolvem e começam a aprender, mas eu acho que todos deveriam aprender os segundos idiomas brasileiros, não apenas o português, por exemplo, a língua dos índios, eles chegaram aqui bem antes dos surdos e ainda assim não há nenhuma lei que os proteja nem que oficialize sua língua, diferente de nos surdos. Acho que nas escolas deveria também ser valorizados a LIBRAS e o tupi, por exemplo, acho que eles sofrem mais preconceito do que nós.”*

---

Separei esses dois quadros de fragmentos, já que, no primeiro, a entrevistada sempre faz alusão às Três Ecologias, de Guattari (2011). Neste último quadro, ela se sente mais livre para falar sem se prender a nenhuma teoria, abordando outros aspectos que tem a ver com a Educação Ambiental, como o senso de pertencimento, afetividade e minorias.

O primeiro ponto que me chamou atenção foi a relação que ela fez entre pertencimento – comunidade surda – meio ambiente (Educação Ambiental). Palácio Marcos Palácios ([s.d.], p.7) explica que esse sentimento de pertencimento é o cerne

de uma comunidade, independente de distância. Segundo ele, “isso não implica a pura e simples substituição de um tipo de relação (face-a-face) por outra (a distância), mas possibilita a coexistência de ambas as formas, com o sentimento de pertencimento sendo comum às duas” (p. 7). Assim, as comunidades caracterizam-se por tal coesão, por objetivos em comum, interação, sentimento político e lutas, todos estes aspectos envolvidos pelo pertencimento.

Loureiro (2004) explica ainda que este sentimento de pertencimento:

Exercita a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza. Incentiva a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar. (LOUREIRO, 2004, p. 33)

Assim, a construção desse pertencimento dos surdos também se dá individualmente e coletivamente. E, como Loureiro explica, para que esse sentimento de pertencimento seja construído, é necessário entender as relações entre ambiente e sociedade, visão de mundo e práticas. Segundo ele, “O ambiente é o resultado de interações complexas, limitadas em recortes espaço-temporais que permitem a construção do sentido de localidade, territorialidade, identidade e de pertencimento para os sujeitos.” (2009, p. 8).

No caso dos surdos, este pertencimento ainda tem um forte fator contribuinte, que é a língua. Segundo a própria entrevistada, *“Eu já tinha falado de pertencimento e acho que ter uma língua ajuda a gente se sentir pertencendo a algo, acho que só se tem identidade, personalidade e cultura surda se o surdo conviver na comunidade surda e usar a LIBRAS. A língua é bem importante para surdo que possui uma identidade surda atuante, acho que é quase uma demarcação de território...”*. Segundo Loureiro *apud* Souza (2012), ampliando os canais de comunicação, os “membros pertencentes” de uma comunidade podem conseguir se integrar e construir a cidadania. E é esta cidadania que dá significado ao pertencimento do indivíduo numa fase histórica (Loureiro 2003).

Além disso, é necessário entender a interpretação do que se faz à natureza. Isso se dá “sob uma cultura e uma sociedade que nos constituem e que são por nós mutuamente constituídas” (Loureiro 2006a, p.120). Com essa constituição em



comunidade, esse pertencimento transforma-se em resistência, não só falando de surdos, mas em qualquer minoria, como a dos mateiros, erveiros e cultivadores do RJ, citados no estudo de Loureiro e Souza (2012).

A entrevistada fala, por exemplo, dos índios, dizendo que *“eles chegaram aqui bem antes dos surdos e ainda assim não há nenhuma lei que os proteja nem que oficialize sua língua, diferente de nós surdos. Acho que nas escolas deveria também ser valorizados a LIBRAS e o tupi, por exemplo, acho que eles sofrem mais preconceito do que nós”*, evidenciando que atos de enraizamento e territorialidade se aplicam a qualquer grupo minoritário que conseguem se preservar até hoje, que conseguem *“demarcar seu território”*.

Por mais silenciosas – ou melhor, silenciadas – que sejam, elas continuam vivas até os dias de hoje, sendo a expressão de sua memória uma estratégia para a continuação de histórias narradas. (Loureiro e Souza, 2012, p. 6)

A entrevistada também associa o pertencimento à afetividade. A afetividade está sempre ligada à base social, à sensibilidade do outro. Como já comentei nas análises dos dados, os surdos possuem uma ligação natural e afetiva surdo-surdo, o encontro com seus “iguais”, que fortalece ainda mais esse sentimento de pertencimento.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Talvez tatear a cegueira...  
mas talvez enxergar o infinito...”  
(Nara Figueiredo, trecho.)*

Escrever um capítulo com essa intenção – de finalizar uma pesquisa – é um desafio para mim, já que, durante meus caminhos trilhados neste mestrado e nesta dissertação, inúmeras outras indagações surgiram. As afirmações aqui colocadas não tiveram a intenção de dicotomizar as relações surdo-ouvinte ou língua de sinais-português, por exemplo. As definições aqui postas não tiveram a intenção de engessar o discurso; ao escrever esta dissertação, procurei superar algumas colocações e usar a imagem como pressuposto para isso.

Ao articular as entrevistas semiestruturadas com os recursos imagéticos, percorri caminhos polêmicos e fronteiriços, alguns ainda nem tanto abordados na Educação de surdos. Muitas questões emergiram da leitura e análise dos dados coletados e da leitura e significação dos recursos imagéticos. Um dos caminhos inesperados para mim foi perceber que os surdos oralizados muitas vezes são esquecidos. Eles são parte da vasta diversidade da surdez. Assim, renovei mais uma vez meu respeito por eles e ressalto que cada um tem a liberdade para escolher ser o que quiser.

Assim sendo, o sujeito de pesquisa que entrevistei escolheu ser ele mesmo, usuário da língua de sinais. A partir de sua narrativa, percebi os caminhos tortuosos no que se refere à sua inclusão. A questão de “aceitar a diferença” já foi superada; o que falta é preparar-se para recebê-la: metodologias pedagógicas que respeitem os surdos como seres que precisam se expressar e obter saberes.

O desafio dos surdos é manter viva a chama da diferença e continuar lutando para conquistar espaços, visibilidade e o direito de poderem ser quem escolheram ser. As escolas bilíngues são o desejo atual dos surdos que usam a LIBRAS e a luta por elas continua. Os surdos que usam a língua de sinais continuam a defender e lutar por uma alfabetização que leve em conta a pedagogia da diferença, ou seja,

que respeite o surdo como ser capaz, respeite sua língua, cultura e identidade. E, principalmente, que a LIBRAS seja o primeiro idioma a ser aprendido pelo surdo e, a partir daí, ele possa aprender a língua portuguesa e construir outros conhecimentos.

No decorrer dos anos, os surdos já obtiveram muitas conquistas. A entrevistada reconhece isso quando diz: *“Cada vez mais percebido a sociedade dos ouvintes ajudam, apoiam, lutam com os surdos juntamente, tipo os pais surdos de filhos ouvintes... esses filhos ouvintes é claro que ajudam e apoiam totalmente aos surdos lutam juntos, seus amigos conhecidos também... estão aumentando cada vez mais...”*. Essas conquistas incluem as legislações que reconhecem a LIBRAS como idioma brasileiro, que regulamenta em quais espaços essa língua deve se inserir. Possuírem o direito de usarem seu idioma livremente, ao contrário do histórico de opressão, é uma resposta à sociedade que tanto os oprimiu. Os surdos estão aos poucos superando o preconceito histórico que sofreram e ainda sofrem, esforçando-se para se mostrarem capazes. Estarem abertos a qualquer espaço profissional é importante nessa superação.

Também reforcei minha convicção de que o intérprete assume um papel fundamental na vida de surdos que usam a Língua de sinais, muitas vezes seu papel se confundindo com o do professor. Porém, falta ainda regulamentação, espaço e reconhecimento que permitam ao intérprete exercer sua profissão dignamente.

Além disso, a comunidade surda é o “reino da felicidade” para esses surdos. É um espaço também de diferenças e não um espaço utópico. Entender mais sobre as relações dentro da comunidade surda permite que os surdos lutem também por sua união como classe, sem nenhuma segregação. A demarcação do território surdo não deve reproduzir modelos involuntários de preconceito – a luta deve continuar para e pelos surdos se inserirem nos espaços com igualdade e, ao mesmo tempo, respeitando a sua diferença.

A fala da entrevistada permitiu-me compreender como ela conseguiu sobreviver, tendo de se “ocultar” numa “máscara ouvinte” que não escolheu. Ao contar suas vivências na escola inclusiva, notei um espírito de superação do surdo, ao buscar reconhecimento de sua diferença e de suas capacidades. Percebi que a comunidade surda e o encontro surdo-surdo, bem como usar a língua que escolheram para si, a LIBRAS, significa-os e os constitui, pois, segundo a

entrevistada, “dá a ela a liberdade de poder ser quem ela é”. O reino da felicidade, “uma bela luz”<sup>18</sup>. A LIBRAS é colocada como o caminho para se chegar até esse reino, já que os surdos só interagem entre si na comunidade surda após apreenderem seu idioma.

Enfim, posso afirmar que minha trilha pela pesquisa foi levada para lugares que nunca imaginei. Como não tive como prever as falas de minha entrevistada, peripassei por caminhos e questões polêmicas que se misturaram com a minha própria história; sujeito e pesquisador entrelaçados por suas narrativas em comum.

Também percebi que, assim como a sociedade ouvinte é bastante problemática em vários sentidos (político, econômico, ético, pessoal, etc.), a comunidade surda também se revelou para mim – através das falas do sujeito de pesquisa – como um espaço de conflito. Não há ausência de conflitos em nenhum espaço onde indivíduos diferentes entre si convivem e isso também se aplica ao surdos. A existência de preconceito dentro da comunidade surda e para com ouvintes foi abordada na fala da própria surda entrevistada. Assim, algumas posturas precisam ser superadas.

Ressalto ainda que as longas entrevistas coletadas, além do exercício de análise dos dados me deram uma diversidade e complexidade de informações que eu não esperava. Ver que essa riqueza pode ser conseguida ao aliar estratégias metodológicas aos recursos imagéticos, principalmente os artísticos, as quais eu defendo pelo fato de serem inteiramente e essencialmente subjetivas, permitem ao pesquisador uma ampla gama de dados, bem como permitem ao sujeito de pesquisa que conte pormenores que talvez não lembrasse de outra forma; ou mesmo que signifique e reflita sobre temáticas sobre as quais nunca havia pensado antes.

Sobre isso, a entrevistada disse: *“Eu fiquei impressionada como a gente pode encontrar imagens que nos identificam, saber que elas podem nos fazer pensar sobre o que passamos, entender as nossas motivações e desejos, acho que é muito importante usar esse tipo de recurso pra saber o que o surdo realmente tem no coração. O visual, isso atinge o coração do surdo! Parece que a imagem já responde pelo surdo, ela é um meio muito importante! Até porque cada imagem parece que tem um sentido escondido, cada um vê de uma maneira e isso ajuda a saber um*

---

<sup>18</sup> Palavras da entrevistada.

*pouco sobre a história de vida daquele surdo, o jeito que ele vê o mundo.*”. O surdo se sente assim mais à vontade para contar de sua vida, seus medos e aspirações, se os recursos imagéticos forem incluídos.

Por fim, pretendo, neste último espaço de minha dissertação, abordar com esperança, primeiramente, meu sujeito de pesquisa. Ela olha com esperança para o futuro, deixando que o “mar da vida” a leve em ondas. A imagem abaixo foi escolhida por mim e usada no último encontro de coletas de dados. No seu ar de feminilidade, misturada a elementos naturais, desmistificando a dicotomia homem-natureza, já que somos meio ambiente também e não apenas pertencemos a ele. Ela nos diz *“sempre as imagens de arte tem algum elemento da natureza misturado... Acho que isso é Educação Ambiental também, se insere silenciosamente nas imagens e nas histórias que contamos.”* Assim, fica claro o papel dessas imagens de arte, que misturam elementos e criam novas significações a partir de um plano não tão realista e mais imaginário. E da Educação Ambiental, que está presente nas narrativas surdas, na minha história.

A imagem mostrada como um recurso acadêmico facilitaria muito para os alunos, pesquisadores e povo surdo. Todo surdo (e todo ouvinte, por que não?) merece ter sua história contada por meio de imagens. As imagens dão vida aos pensamentos, cedem “voz”, cores às mais diversas sensações. É como um “abrir de janelas”, para entender nossos próprios caminhos. Essa significação é essencial na formação dos surdos como sujeitos e dos ouvintes também, já que todos nós somos seres visuais. Hoje “talvez, tateando a cegueira, mas talvez...”



Eu sou o verão,  
desejo do mundo, de todos os centros ...  
Eu sou a manhã cega,  
querendo suas próprias janelas...  
querendo alenos, vendas, altitudes e sensações  
Querendo pássaros saindo de si.  
Eu quero o meu próprio caminho,  
para redescobrir o céu...  
talvez tatear a escuridão,  
mas talvez enxergar o infinito ...

Nara .

FIGURA 22 – Âncora e Farol, por Ninhol

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M., L. *A imagem nas aulas de arte*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008. Disponível no link: <http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000000B/00000B21.pdf>

BAALBAKI, A., & CALDAS B. Impacto do Congresso de Milão sobre a Língua dos Sinais. In: *Anais do XV Congresso Nacional de Língua e Filologia*. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, p. 1885-1895.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 299-316

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOFF, L. *A águia e a galinha*. Petrópolis, Vozes, 1997.

BRASIL – Congresso Nacional. Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Brasília: 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm). Acesso em: 27/06/2009.

BUEY, F. F. *Marx (sem ismos)*. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2004.

BURAD, V. *El Audismo*. Disponível em: [http://www.ailsdf.org.mx/pdf/Burad\\_Audismo-2010.pdf](http://www.ailsdf.org.mx/pdf/Burad_Audismo-2010.pdf)

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Publicado na *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>

CARVALHO, V. P. *História dos surdos no mundo e em Portugal*. Editora Surd'Universo, 2007.

CIAMPA, Antônio. *A história de Severino e a história de Severina*. Petrópolis, Vozes, 1986.

CROCHÍK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura* (3a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 91, n. 26, p. 583-97, 2005.

FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FRANCO, M., L., P., B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível - Texto publicado no livro: *Dialogismo: 100 anos de Bakhtin*, 1995. Disponível em: [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:DUcLNlx8BRQJ:www.moodle.u ba.br/mod/resource/view.php?inpopup%3Dtrue%26id%3D88080+&hl=pt BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESiDmBcPba5TDotTrLwQINqeWbha\\_xEBOYOtX7FJr7lmnhh3g2EB\\_sEIZar-boDWqmw5qRzsQ21ripo-w9d8nUK2FdlylRZo0auzrfzRR\\_dYN-msl7qyv66mUj\\_Qc3XvmdGk2JsD&sig=AHIEtbSUjz53lzl1B\\_x9Yq8DZtlyhwloQ&pli=1](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:DUcLNlx8BRQJ:www.moodle.u ba.br/mod/resource/view.php?inpopup%3Dtrue%26id%3D88080+&hl=pt BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESiDmBcPba5TDotTrLwQINqeWbha_xEBOYOtX7FJr7lmnhh3g2EB_sEIZar-boDWqmw5qRzsQ21ripo-w9d8nUK2FdlylRZo0auzrfzRR_dYN-msl7qyv66mUj_Qc3XvmdGk2JsD&sig=AHIEtbSUjz53lzl1B_x9Yq8DZtlyhwloQ&pli=1)

FREITAS, M.,T.,A. A Abordagem Sócio-Histórica Como Orientadora Da Pesquisa Qualitativa. Texto publicado nos *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397>

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: GEERTZ, C. (org.). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUATTARI, F. *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus, 2011.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

LACERDA, C. B. F., “Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.” In: *Cadernos CEDES*, Sept. 1998, vol.19, n.46, p.68-80. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000300007&script=sci_abstract&tlng=pt)

LANE, H. L'opression clans les relations entre les professionnels entendants et le sourds de culture. *Nouvelles Pratiques Sociales* (Dossier - LaSurdité). 1993, 6: 41-56.

LAYRARGUES, P. P. – Apresentação – In: LOUREIRO, C.F.B. – *Identidades da educação ambiental brasileira*/ Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação



Ambiental; Philippe Pomier, Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LEFEBVRE, H. *Sociologie de Marx*. Paris, Presses Universitaires de France. (traduzido) - 1966

LOPES N., A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. J Pediatr (Rio J). 2005, v.81(5 Supl):S164-S172.

LOPES, M., C; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n 24, nº especial, jul/dez, p. 81-100, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.) *Identidades da educação ambiental brasileira* / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e Dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental – In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006b.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora - *Ambiente e Educação*, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

LOUREIRO, C. F. B., TREIN E., TOZONI-REIS M.,F.,C., NOVICKI V. Contribuições da Teoria Marxista para a Educação Ambiental Crítica – *Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, C.F.B; SOUZA P. C.; A. Memória oral e troca intergeracional: a voz silenciosa de mateiros, erveiros e cultivadores do bairro Sapê, Niterói, RJ. In: *Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade* – [www.uff.br/revistavitas](http://www.uff.br/revistavitas), ISSN 2238-1627, Ano II, Nº 5, dezembro de 2012.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; LÍRIO, Larissa Mendonça. A disciplina de libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. In: *Revista FACEVV*. n. 6. Vila Velha, 2011.

MARTINS, V. R. O. Intérprete de Língua de sinais, legislação e educação: O que temos, ainda, a “escutar” sobre isso? DOSSIÊ Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação, © ETD – *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. esp., p.171-191, jun. 2007 – ISSN: 1676-2592.

MARX, K. H. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: Fernandes F. (org.). *Marx, K., Engels, F.: História*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984, Grandes cientistas sociais, nº 36.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2).

MOLON, S.I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: *Informática na Educação: teoria e prática*. 2008 Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008, p. 56-68.

MOORES, D. *Educating the deaf, psychology, principles and practice*. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: Caminhos para uma nova identidade*. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

PADDEN, C. H. *Deaf in America - voices from a culture*. London: Harvard University Press, 1988.

PALÁCIOS, Marcos. *O medo do vazio: comunicação, socialidade e novas tribos*. Salvador: Ufba, [s.d.]. 15 p.

PARRY, M. M. *Métodos comunicativos utilizados por sujeitos surdos: um levantamento bibliográfico*. (2011) Monografia de Conclusão de curso, disponível em: <http://www.repositorio.uniceub.br/handle/123456789/1171>

PEIRCE, C., S. *The collected papers of Charles Sanders Peirce*. 4ª ed. São Paulo. Perspectiva, 2008.

PEIXOTO, R.C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Caderno CEDES*, Campinas, v.26, n.69, p.205-229, 2006.

PERLIN, G. *Histórias de vida surda: Identidades em questão*. Publicado em 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=153>

PERLIN, G. A Cultura Surda e os Intérpretes De Língua De Sinais (Ils). Publicado na © *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.136-147, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

PERLIN, G., STROBEL, K. *Fundamentos da educação de surdos*. Texto base da disciplina. Letras LIBRAS. Florianópolis: UFSC, 2008.

PIERUCCI, Antonio Flávio. *As ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTA, Carlos Henrique Gomes (2004). *Imagens, significação e arte: uma aproximação teórica e metodológica*. Disp. em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pimenta-carlos-texto-significacao-arte.pdf>

PINGOELLO, I. *Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP - campus de Marília - SP, Marília, 2009.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas psicológicos*. v.1, n.1. Ribeirão Preto/SP, abril, 1993. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X1993000100004&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X1993000100004&script=sci_arttext&tlng=en)

PINO, A. Imagem, mídia e significação. In: *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: editor da UFSC, 2006. Organização de: Ana Maria Alves de Souza e Marise Matos Gonçalves.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre. 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação de Surdos: efeitos da modalidade e práticas pedagógicas*. Temas em Educação Especial avanços recentes. Org. São Carlos: EdUFSCar, 2004

QUARESMA, S. J.; BONI, V. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais - *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80 < [www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)>

RAMALHO E OLIVEIRA, S. R. *Leitura de imagens para a educação*. 1998. 288f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

RAMOS, R. C., *LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros*. 2008. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>>

REIS, Flaviane. *Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006.

REY, S. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. In: *Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, n. 13, vol. 7, nov. 1996.

RINALDI, G (org.). *O aluno surdo na educação básica e superior*. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

RODRIGUES, J. R. M. Violência velada: um estudo sobre *bullying* na escola. In *Anais do IV seminário nacional sobre educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais*. p. 1-11, Natal, 2010.

ROLIM, M. (2008). *Bullying: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

SÁ, N., R., L. Cultura, poder e educação e surdos. Manaus: *EDUA, Comped, INEP*, 2002, Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/comunidade-surda-a-importancia-da-insercao-da-libras-na-sociedade-brasileira/31988/#ixzz2LyaQtPSf>

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SABANAI, N L. A evolução da comunicação entre e com surdos do Brasil. In: *Revista HELB*, Ano 1, Número 1, Agosto de 2006. Disponível em: <[http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=29&Itemid=29](http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=29)>

SACKS, Oliver. A torrente da consciência. In: *Folha de São Paulo, Caderno Mais!*, 15 de fevereiro de 2004.

SANZ, J., *Espaço Cênico*. Disponível em: <http://sonhonosonho.wordpress.com/2011/04/21/espaco-cenico/>

SAMAIN, E. *O fotográfico*. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

SELLTIZ, Claire *et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, V. *A Política da diferença: Educadores-Intelectuais Surdos em perspectiva*. 2009. 184 páginas, UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, A. B. B. *Cartilha: Bullying - justiça nas escolas*. 1ª ed. Conselho Nacional de Justiça. Brasília, 2010.

SILVA, J. G.; CAMPELO, L. B. B.; NOVENA, N.P. Desejos e afetividades que não querem calar: o Grupo Lgbt surdos de Pernambuco. Trabalho apresentado no evento: *Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas*, Caruaru, 2012.

SKLIAR, C. La historia de los sordos: una cronologia de malos entendidos y malos intenciones. In: SANCHES, C. E SKLIAR, C. *La educación de los Sordos*. Caracas: Ceprosord, 1996.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, Mediação, 1997.

SKLIAR, C. *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SCHNEIDER, Roseléia. *Educação de surdos: Inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2006.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. 2ª edição. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2005.

SOUZA, T., C. Clemente de. Discurso e Imagem: perspectivas de análise do não verbal. In: *Ciberlegenda*, n. 1, 1998.

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise. 2000.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M. C. *et al. Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S0101326219980003000070013&pid=S0101-32621998000300007&lng=en>>.

STROBEL, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In: *Revista Ponto de Vista*. Florianópolis, n.05, p. 81-111,2003. Disponível no link: [http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_05/05\\_quadros.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/05_quadros.pdf)

TERRA, C., L., SCHIMDT, E. B. As Três Ecologias como prática na sala de aula: Contribuições para a construção da identidade do sujeito surdo. Trabalho apresentado na XVII CIC XI ENPOS I Mostra Científica. Disponível em: [http://www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH\\_01533.pdf](http://www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH_01533.pdf)

THOREAU, H. *A vida nos bosques*. 7ª ed. São Paulo: Ground, 2010.

TOLSTÓI, L. A. *Felicidade Conjugal*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. C.; LOUREIRO, C. F. B.; DEMO, P.; TOZONI-REIS, M. *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental – Reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007.

VELOSO, É.; MAIA F. V. A historia dos surdos. In: *Aprenda Libras com eficiência e rapidez*. Vol. 1. Curitiba: Mãos Sinais, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **RECURSOS IMAGÉTICOS NA PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÃO EM PROFESSORES SURDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Pesquisador(es) responsável(is): Saionara Figueiredo Santos e Susana Inês Molon

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Rio Grande - RS

Telefone para contato: (53) 81031066

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Rio Grande - RS

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta entrevista de maneira **voluntária**.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Em virtude de usarem um idioma visual, as entrevistas serão gravadas em vídeo.

Objetivo do estudo: Geral: análise da produção de significação nos professores surdos (de ensino superior e médio), que trabalham na cidade de Rio Grande - RS, sobre Educação Ambiental possibilitada pelo uso de recursos imagéticos. Específicos: identificar como esses professores construíram noções, conceitos, percepções e representações sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental em sua trajetória pessoal, analisar o papel dos recursos visuais como metodologias de ensino e de aprendizagem de Educação Ambiental, bem como compreender a construção de significados e sentidos da Educação Ambiental Crítica nos professores surdos.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de encontros devidamente marcados, gravados e depois traduzidos para a língua portuguesa.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Por meio dessas entrevistas, analisar-se-á o papel dos recursos visuais, frente às metodologias de apreensão e difusão de Educação Ambiental usadas pelos profissionais surdos de ensino semelhantes a você.

Sigilo. As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Eu \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa, ceder meus comentários e imagem e concordo com os termos acima citados.

Rio Grande, RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador