

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL -
DÉFICIT COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**HISTÓRIA DE VIDA: UMA “ESCUTA” ÀS
NARRATIVAS DE UMA SURDA SOBRE SUA
TRAJETÓRIA ESCOLAR**

ARTIGO MONOGRÁFICO DE ESPECIALIZAÇÃO

Sabine Jost

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**HISTÓRIA DE VIDA: UMA “ESCUTA” ÀS
NARRATIVAS DE UMA SURDA SOBRE SUA
TRAJETÓRIA ESCOLAR**

por

Sabine Jost

Artigo Monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Educação Especial

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Luisa Gediel

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo
Monográfico de Especialização

**HISTÓRIA DE VIDA: UMA “ESCUITA” ÀS NARRATIVAS DE UMA
SURDA SOBRE SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR**

elaborada por
Sabine Jost

como requisito parcial para obtenção do grau de
**Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Ana Luisa Gediel
(Presidente/ Orientadora)

Profª Ms Fernanda de Camargo Machado

Profª Ms Mônica Zavacki de Moraes

Santa Maria, 24 de novembro de 2010.

RESUMO

Artigo Monográfico de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

HISTÓRIA DE VIDA: UMA “ESCUITA” ÀS NARRATIVAS DE UMA SURDA SOBRE SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR

AUTORA: SABINE JOST

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Ana Luisa Gediel

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 24 de novembro de 2010.

Esta pesquisa teve como propósito a produção de conhecimentos acerca das práticas escolares vivenciadas por uma surda pertencente à comunidade de surdos de Santa Maria/RS, elucidando o caminho percorrido pela mesma, bem como as representações sobre educação de surdos apresentadas. Para a realização da pesquisa foi adotado o método da História de Vida, a qual se inseriu numa abordagem qualitativa, de cunho descritivo, caracterizando-se como um estudo de caso. No tocante aos resultados, evidenciou-se que a surda percorreu em sua trajetória educacional os caminhos do Oralismo, após os da Comunicação Total, até chegar, mais recentemente, às propostas de Educação Bilíngüe. Nos dois primeiros, através dos discursos que concebiam e representavam a surdez como uma deficiência e o surdo como um sujeito deficiente, a surda pesquisada declarou ter vivenciado experiências de sofrimento e de subordinação. Apenas nesta última proposta educacional teve a possibilidade de se perceber como pertencente a uma comunidade, a uma cultura, constituindo uma língua e uma identidade surda, tornando-se, assim, construtora e narradora da sua própria história. Por fim, faz-se relevante destacar a importância da escolha do método de História de Vida para esta pesquisa, uma vez que o uso desta metodologia possibilitou um momento de “escuta” à surda pesquisada para que relatasse seu modo de ver as suas próprias experiências de vida e, principalmente, as relacionadas à sua trajetória educacional, o que foi fundamental para uma profunda reflexão, apreensão e aprendizagem, tanto para a participante da pesquisa quanto para a pesquisadora.

Palavras-chave: surda; história de vida; trajetória escolar; representações.

ABSTRACT

Monograph Article of Special Degree
Specialization Course in Special Education - Cognitive Impairment and
Deaf Education
Federal University of Santa Maria

LIFE HISTORY: A “LISTENING” TO THE NARRATIVES OF A DEAF PERSON ABOUT HER SCHOOL PATHWAY

AUTHOR: SABINE JOST

ADVISOR TEACHER: ANA LUISA GEDIEL

Place and Date of the Defense: Santa Maria, November 24, 2010.

This research had as objective the production of knowledge about the school practices experienced by a deaf person belonging to the deaf community of Santa Maria/RS, elucidating the path that this person went through, and the representations about deaf education presented as well. To realize this research it was adopted the Life History method, inserting in it a qualitative approach, of descriptive nature, characterizing it as a case study. Regarding the results, it was showed that the deaf person, during her educational trajectory, went through the paths of the Oralism, after the ones of the Total Communication, until more recently, the proposals for Bilingual Education. In the first two, through speeches that conceived and represented deafness as a disability and the deaf person as a deficient person, the deaf person surveyed declared having lived experiences of suffering and subordination. It was only in this last educational proposal that she was able to perceive herself as belonging to a community, a culture, constituting a deaf language and a deaf identity, becoming, thus, constructor and narrator of her own history. Finally, it is relevant to highlight the importance of choosing the Life History method for this research, since that the use of this methodology allowed a moment of “listening” to the deaf person surveyed who reported her way of seeing her own experiences of life, and especially those related to their educational trajectory, which was crucial for a deep reflection, apprehension and learning, both for the research participant as to the researcher.

Keywords: deaf, life history, school pathway; representations.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	07
2 CAMINHO INVESTIGATIVO	10
3 CONSTITUIÇÃO DO CORPO TEÓRICO	13
3.1 Trajetória Escolar: trilhando os caminhos do Oralismo e da Comunicação Total.....	13
3.2 Educação Bilíngüe: traçando trajetos para o reconhecimento da língua, da identidade, da cultura e da comunidade surda	19
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS.....	26
ANEXOS	28

1 APRESENTAÇÃO

Ao realizar uma retrospectiva a partir da leitura de teóricos, tais como Skliar (1998a; 1998b; 1999; 2004), Perlin (1998a; 1998b), Thomas (1998), Lopes (2004), entre outros, evidencia-se que, historicamente, no Brasil, a educação de surdos caracterizou-se por voltar-se para uma proposta oralista de ensino, a qual se fundamentava no paradigma clínico-terapêutico, que tinha por objetivo o disciplinamento do corpo e do comportamento dos surdos. Conforme aponta Skliar (1998a, p. 08):

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da capacidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos a qualquer outro tipo de sujeito.

Sendo assim, nota-se que ao longo de muito tempo os surdos foram considerados sujeitos a serem recuperados, normalizados. Tal discurso sobre a surdez foi a que conduziu a educação dos surdos, transmitindo a idéia de que, para se desenvolver “realmente”, o surdo deveria falar, ou seja, de que deveria ser “normal”, como os demais ouvintes.

Nas últimas décadas, porém, através da luta dos surdos em busca do seu reconhecimento, a educação de surdos vem sendo demarcada, paulatinamente, por uma nova forma de compreender as diferenças humanas, a qual passa a reconhecer os sujeitos surdos como social e historicamente construídos, sendo considerados pertencentes a “uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar de uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 2004, p.102).

Em face disso, observa-se atualmente um momento de transição significativa, deixando-se para trás o paradigma clínico-terapêutico e passando a representar os surdos e a surdez num outro campo paradigmático, conhecido como sócio-antropológico. Sob esse olhar emergente, portanto, a surdez passa a ser concebida não mais como uma limitação e/ou um defeito, mas como um traço cultural demarcado pela diferença, que além de implicações nos campos lingüístico e

cultural, passa a ter consequências nos âmbitos social, político e também educacional.

Nesse sentido, torna-se possível perceber que várias mudanças conceituais e também de práticas decorrentes de tal processo de mudança paradigmática vem ocorrendo. Dentre tais mudanças, pode-se citar a própria nomenclatura de deficientes auditivos que foi reconfigurada para sujeitos surdos, bem como a conquista da legitimação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma língua oficial brasileira¹, entre outras.

Contudo, a despeito destas e outras mudanças inegáveis que apontam para o estabelecimento do paradigma antropológico na educação de surdos no Brasil, não é possível afirmar-se ainda que as propostas “oralistas” e/ou “ouvintistas²”, atreladas ao paradigma clínico-terapêutico, estejam totalmente superadas. Na verdade, nos dias atuais, para Skliar (1998b, p.44),

[...] o abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação a paradigmas socioculturais não são inteiramente suficientes para sustentar a existência de uma nova visão educacional. São muitas as dificuldades de projetos político-educacionais específicos e muitas as limitações que, ainda hoje, determinam a prática pedagógica cotidiana nas escolas. Naturalmente não se trata de medir quanto a educação dos surdos se distancia dos formatos reeducativos, mas sim de saber quanto se aproxima realmente das concepções culturais e sociais dos surdos e da surdez.

Portanto, tendo em vista essa perspectiva, faz-se de suma importância averiguar as experiências escolares que foram e que continuam sendo propiciadas aos sujeitos surdos, oportunizando-os narrar suas trajetórias escolares a partir dos seus próprios pontos de vista, de modo a ser possível explorar suas representações³ acerca de suas vivências em educação de surdos, bem como vislumbrar alternativas possíveis de superação do quadro atual.

Dessa forma, o objetivo geral do presente estudo centra-se na possibilidade de produzir conhecimento acerca das práticas escolares experienciadas por uma surda pertencente à comunidade de surdos de Santa Maria/RS, elucidando o

¹ Através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

² Segundo Skliar (1999, p. 07), “O termo “Ouvintismo” e as suas derivações “ouvintização”, “ouvintistas”, etc, sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos”.

³ Entende-se por representações as construções discursivas criadas dentro das relações sociais e que produzem efeitos de verdade.

caminho percorrido pela mesma. Como desdobramentos deste objetivo geral, emergem os objetivos específicos, que permitem uma melhor compreensão do objeto de estudo em questão, sendo eles: a) proporcionar uma “escuta” às narrativas da surda acerca de suas vivências ao longo de sua trajetória escolar; b) problematizar as representações sobre educação de surdos presentes nas narrativas da surda; c) analisar as representações sobre educação de surdos presentes nas narrativas da surda.

Com efeito, busca-se o resgate da história de vida através das narrativas de um próprio sujeito surdo, com ênfase à trajetória escolar deste, acredita-se que esse estudo se justifica, uma vez que, conforme Perlin (1998), essa é uma história que vem sendo narrada, na maioria das vezes, pelos ouvintes. Ademais, de acordo com o que Skliar (1999, p.24) expõe:

De um lado estariam as formas de narrar aos surdos por parte dos ouvintes, a invenção ouvinte da surdez. De outro lado, as narrações dos surdos sobre eles mesmos. Dar lugar às narrações surdas sobre a surdez constitui, dessa forma, um processo de desouvintização.

Logo, ao dar espaço para os próprios surdos narrarem a si mesmos, dá-se a oportunidade também deles mostrarem e afirmarem sua identidade, língua e cultura, possibilitando uma mudança de representação da surdez atrelada ao paradigma clínico-terapêutico. Essa representação última narra o sujeito surdo a partir do enfoque da deficiência, em contraposição à idéia de reforçar a percepção e a representação do sujeito surdo como um ser construído social e historicamente, que apresenta uma diferença.

Por fim, torna-se oportuno elucidar como o presente artigo monográfico foi construído e organizado. Nesse sentido, a estrutura do trabalho articula-se nas seguintes seções: Caminho Investigativo, cujo conteúdo visa uma melhor compreensão de como se construiu a pesquisa, delineando os elementos teórico-metodológicos que sustentam a mesma; Constituição do Corpo Teórico, que proporciona um espaço de discussão acerca das diversas vivências, narrativas, visões da sujeita da pesquisa, vislumbrando relacioná-las com os pressupostos teóricos que subsidiam o estudo; e, as Considerações Finais, em que são tecidas as conclusões do estudo, contendo juntamente algumas reflexões sobre a problemática abordada.

2 CAMINHO INVESTIGATIVO

Esta pesquisa, que tem como propósito principal a produção de conhecimentos a partir das narrativas de uma surda acerca de suas vivências, suas percepções, enfim, suas opiniões e modos de ver a educação que lhes foi e é proporcionada, insere-se numa abordagem qualitativa, de cunho descritivo, caracterizando-se como um estudo de caso.

A respeito da pesquisa qualitativa, Minayo et al (1994, p.21-22) afirmam que esta responde a questões muito particulares, preocupando-se “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nessa perspectiva, salienta-se que as bases teóricas da pesquisa qualitativa privilegiam a consciência do sujeito, entendendo a realidade social como uma construção humana. Assim, considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, implicando num vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Ademais, para a realização da pesquisa foi adotado o método da História de Vida, o qual, segundo Spindola e Santos (2003), possibilita a caracterização da prática social de um grupo, uma vez que toda entrevista individual traz à luz, direta ou indiretamente, uma quantidade significativa de valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pesquisado pertence.

De acordo com Glat et al (2004), a metodologia da História de Vida é muito profícua para a área da Educação Especial bem como outras áreas de conhecimento que lidam com grupos excluídos. Seguindo esse ideário, Augras (1989) apud Glat et al (2004, p.238-239) afirma que:

Isto é particularmente importante quando o pesquisador lida com um grupo definido de antemão como ‘diferente’ dos demais. Tais grupos, que a sociedade mais ampla estigmatiza como marginais ou inferiores, não têm, por isso mesmo, voz ativa no cenário social. Seu discurso é classificado como “primitivo”, “inculto” ou “incoerente”. Já que ninguém pára para ouvi-los, o estigma se reforça a si próprio, e torna-se cada vez mais fácil encerrar tais grupos no gueto do desvio ou da incapacidade.

Tendo isso em vista, para a efetivação desse estudo lançou-se mão da entrevista semi-aberta como instrumento de coleta de dados, a qual foi direcionada a

uma surda pertencente à comunidade de surdos de Santa Maria/RS. Torna-se pertinente salientar que, antes de conceder a entrevista, a sujeita surda tomou conhecimento do termo de consentimento livre e esclarecido⁴, que continha todas as informações sobre os intentos da pesquisa, sendo que ao assiná-lo deixou clara sua concordância em participar da mesma.

Durante a realização da entrevista semi-aberta, a qual se apresenta sem um roteiro pré-determinado, seguiu-se a recomendação de Glat et al (2004), a qual salienta que deve-se pedir ao sujeito pesquisado para falar livremente sobre sua vida, um determinado período e/ou aspecto dela, proporcionando um momento de questionamento e de reflexão, posto que ao relatar a sua vida, este sujeito está compartilhando, concomitantemente, uma análise prospectiva e avaliativa de sua trajetória com o pesquisador.

É preciso destacar, todavia, que apesar da entrevista semi-aberta ter como um dos seus preceitos a narrativa livre do sujeito pesquisado, não há como negar que existe uma condução, uma interferência do pesquisador na direção dos seus propósitos de pesquisa (Spindola e Santos, 2003). Assim, no transcorrer das narrativas da surda sobre sua história de vida escolar, conforme o andamento das colocações das experiências surdas, surgiram informalmente algumas perguntas por parte da pesquisadora, no sentido de auxiliar a elucidação da história que ia sendo contada em sinais pela sujeita.

Ainda, no processo de coleta de dados, foi necessário o uso de uma câmera de vídeo para registrar a entrevista realizada com a surda participante da pesquisa, bem como o auxílio de uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que buscou intermediar a entrevista. Ademais, no momento de transcrição da entrevista para a língua portuguesa escrita foi necessário novamente a ajuda da intérprete de LIBRAS, a qual realizou a tradução das informações emitidas pela surda.

Vale assinalar que a sujeita surda participante da pesquisa foi escolhida por ser uma pessoa adulta, que tem sua trajetória escolar demarcada por várias experiências de práticas educativas, e que conta com uma história de vida significativa dentro da comunidade de surdos de Santa Maria/RS, tendo atuado tanto na fundação da Associação de Surdos quanto na luta pela implementação da Escola

⁴ Ver modelo em ANEXO A.

de Surdos do município. Por essas razões que se acredita ser possível coletar dados relevantes acerca do seu processo educacional.

Importa observar ainda que esta surda terá seu nome preservado nesse estudo por questões éticas e, em virtude disso, será denominada como “A” no decorrer do mesmo. A despeito disto, pode-se dizer que esta sujeita, assim como Hall (1997; 2000) afirma acerca de todos os sujeitos pós-modernos, constitui-se de diversas identidades, sendo algumas delas: surda, mulher, mãe, avó, viúva, gaúcha, brasileira, entre outras.

Em relação às narrativas coletadas junto à sujeita surda participante da pesquisa, estas foram analisadas a partir do enfoque teórico dos Estudos Culturais, com contribuições dos Estudos Surdos em Educação, os quais, segundo Skliar (1998, p. 29),

[...] abarcam pesquisas sobre as identidades, as línguas, os projetos educacionais, as histórias, as artes, as comunidades e culturas surdas, focalizados e entendidos a partir de um posicionamento político que luta por uma nova “territorialidade”: um espaço constituído pelas problematizações sobre a normalidade, pelos embates com as assimetrias de poder e de saber, pelas diferenças construídas histórica e socialmente.

Por conseguinte, os Estudos Culturais, em aproximação com os Estudos Surdos, buscam revelar estes espaços de resistência dos grupos surdos à dominação ouvinte, mas, sobretudo, procuram demonstrar que aí sobrevive uma comunidade resgatando sua cultura, sua identidade, sua língua, enfim, sua diferença política.

Portanto, o processo de problematização e de análise deste trabalho apresenta como balizamento teórico a concepção de surdez como resultante de experiências e inter-relações visuais e os surdos como sujeitos marcados pela diferença lingüística, cultural e identitária, o que os caracteriza como sujeitos bilíngües, multiculturais, pertencentes a um grupo minoritário.

3 CONSTITUIÇÃO DO CORPO TEÓRICO

3.1 Trajetória Escolar: trilhando os caminhos do Oralismo e da Comunicação Total

Em uma pesquisa que intenciona conhecer a história de vida de uma surda, tentando retratar e analisar sua trajetória escolar a partir do seu próprio ponto de vista, nada mais justo do que dar-se “voz” à sujeita pesquisada para que expusesse alguns aspectos relevantes que pudessem confluir para uma melhor compreensão das experiências educacionais vivenciadas pela mesma. Desse modo, cabe adentrar-se nesse processo de “conhecimento” de uma história de vida, e mais especificamente, da trajetória escolar de “A”, assinalando como ocorreu o começo desta história através de suas próprias palavras:

“Quando eu era pequena, com uns nove anos, fui pela primeira vez para a escola, que era junto com os ouvintes. Lembro que a professora escrevia as coisas no quadro-negro e eu não entendia nada do que ela escrevia. Depois eu tinha que começar a aprender a ler no quadro-negro e eu não conseguia. Tinha que aprender a usar a voz e eu não sabia”⁵.

De posse desta narrativa, evidencia-se que, já no início de sua trajetória escolar, “A” teve uma experiência educacional junto aos ouvintes que não lhe foi satisfatória, uma vez que ficaram explícitas as práticas oralistas a que foi submetida nessa etapa de sua escolarização. Assim, pode-se dizer que as práticas direcionadas a ela foram homogêneas e normalizadoras, atreladas ao paradigma clínico-terapêutico da surdez, visto que exigiam de “A” um comportamento como se a mesma não fosse surda, isto é, exigiam que a mesma entendesse, lesse e usasse a voz tal como uma ouvinte.

Indo ao encontro desse pressuposto, a essas práticas oralistas oriundas da representação clínica-terapêutica da surdez, cuja visão regeu a educação dos surdos por décadas, Skliar (1998a, p.15) denominou de “ouvintismo”, conceito que, segundo o mesmo autor, abrange um

⁵ Para uma melhor visualização, os trechos da entrevista com a surda aparecerão ao longo do texto sempre entre aspas e em itálico.

[...] conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas.

Dessa maneira, o Oralismo, enquanto prática pedagógica é considerada a própria forma institucionalizada do ouvintismo, sendo que ambos permanecem presentes até hoje, constituindo os discursos hegemônicos voltados para a educação de surdos em diferentes partes do mundo (SKLIAR, 1998a).

Seguindo a ordem cronológica do relato de “A”, tem-se novamente um fragmento constando as dificuldades enfrentadas pela surda no seu processo educacional, que é o seguinte:

“Na primeira série e na segunda série, reprovava, repetia, sempre, sempre. Era muito difícil. Depois, teve um ano, na segunda série, que tinham mais dois surdos além de mim na mesma sala de aula. Nós surdos começamos a nos ajudar e foi quando conseguimos finalmente passar para a terceira série. Mas não podíamos ainda usar a língua de sinais, era proibido. A professora batia na nossa mão, tínhamos que esconder a mão. Às vezes ela também amarrava as nossas mãos para não sinalizarmos”.

Considera-se este trecho da entrevista bastante significativo, pois corrobora várias questões pertinentes à educação de surdos. Dentre tais questões, um dos aspectos que fica mais sobressalente na narrativa é a presença do fracasso escolar demarcando o processo de escolarização da surda pesquisada, em especial nas duas primeiras séries do ensino fundamental.

No que concerne à questão do fracasso escolar envolvendo alunos surdos, observa-se que este foi um dos resultados desastrosos da combinação entre a negação do uso da Língua de Sinais e a imposição do aprendizado da língua oral e, portanto, não natural aos sujeitos surdos. Isso porque, a partir deste viés, não se levava em consideração as possibilidades nem a diferença característica desses sujeitos, mas sim o que lhes supostamente faltava e/ou precisava ser corrigido para que pudessem integrar-se e, conseqüentemente, tornarem-se parecidos, o mais possível, com os ouvintes, ou seja, com os “normais” (THOMA, 1998). Dessa forma, neste contexto educacional explicitado, a culpa pelo fracasso escolar estava sempre dirigida ao próprio sujeito surdo que, devido a sua condição biológica, não conseguia atingir as metas definidas pelos ouvintes como supostamente necessárias para seu processo de normalização.

Semelhando-se a esse pensamento e aprofundando a discussão acerca do fracasso escolar dos surdos, Skliar (1998a) aponta que, na realidade, o que fracassou na educação de surdos foram as representações “ouvintistas” sobre o que é o sujeito surdo, sobre quais são os seus direitos lingüísticos e de cidadania, quais as teorias de aprendizagem refletem as suas condições cognitivas, quais epistemologias o professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos se utiliza, que mecanismos de participação as comunidades surdas se apropriam e apóiam no processo educativo. Logo, para o autor, a questão do fracasso escolar na educação de surdos seria uma questão abrangente, sendo formada pela combinação dessas e outras variáveis, as quais evidenciam uma condição de colonialismo e de supremacia dos ouvintes sobre os surdos, que acabaram por levá-los a uma situação de marginalização em seu processo educacional.

Além disso, reportando novamente à narrativa de “A”, torna-se admissível parafrasear Perlin (1998a, p.79), a qual compreende que:

Quando ela fala do difícil, geralmente cita o momento do encontro com o ouvinte. Momentos de diálogos orais. Mas esse difícil some no momento do encontro com a diferença. O encontro com a diferença aproxima o surdo da sua cultura e o remete a um estado incorporado com disposições no estado subjetivizado, com artefatos culturais. O surdo, então, passa a despontar sobre o status social da surdez.

Nesse sentido, através do depoimento da surda, é possível vislumbrar também o relato da superação das suas dificuldades, as quais foram sanadas através da oportunidade de convivência com outros surdos, embora tal convivência ocorresse na escola regular, junto aos ouvintes. Assim, pode se observar que esse momento cujo convívio com outros sujeitos surdos foi proporcionado constituiu-se decisivo na trajetória escolar de “A”, sendo importante, até mesmo, para a conquista da sua aprovação escolar bem como saída do círculo vicioso das reprovações.

Em face disso, partindo da situação relatada, é possível depreender-se que a sujeita surda bem como os seus colegas surdos, ao se perceberem com características semelhantes entre si, especialmente no sentido de compartilharem de uma experiência e uma cultura visual⁶, buscaram uma aproximação uns aos outros,

⁶ Conforme Perlin (1998, p.56): “[...] ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”. Além disso, segundo a mesma autora (ibid, p.57), “A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual”.

procurando nessa relação surdo-surdo a construção da sua própria identidade surda. Sob esse viés, confirma-se a hipótese de Perlin (1998b, p.53), a qual enuncia que “[...] a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda”.

Todavia, a despeito desse reconhecimento da identidade surda, tendo como aporte os estudos de Hall (1997; 2000), bem como os de Perlin (1998a; 1998b), enfatiza-se a pluralidade identitária do sujeito surdo, uma vez que, como qualquer sujeito contemporâneo, o surdo possui uma identidade móvel, descentrada. Dessa forma, não se torna possível definir os surdos como componentes de uma comunidade homogênea, em que todos vivem a cultura, utilizam os sinais ou criam representações da mesma maneira.

Sob essa perspectiva pós-moderna, os surdos, como todos os seres humanos, são sujeitos cuja identidade é interpelada pelos diferentes discursos que moldam a realidade conflituosa da significação social. É por isso que devemos falar em múltiplas identidades surdas, já que as subjetividades de cada indivíduo constituem-se de diferentes formas e através de diversas facetas. Em vista disso, portanto, justifica-se a contestação dos surdos ante as práticas normativas que impõem a esses sujeitos uma forma de ser convencionalizada como “ideal” pela hegemonia ouvinte (PERLIN, 1998a).

Ademais, na continuidade do fragmento exposto, verifica-se mais uma vez fortes evidências do Oralismo demarcando a prática educativa direcionada à “A” e aos seus colegas surdos, posto que era proibido o uso das mãos para se comunicarem no contexto escolar, sendo, inclusive, passível de controle e castigo corporal. A despeito disto, constata-se nas narrativas de “A” que os três surdos desencadearam formas de resistência a esse modelo educacional que os compreendiam, “burlando” a ordem estabelecida de não se comunicarem através de sinais em sala de aula, conforme é verificável no fragmento a seguir:

“Nós conseguíamos nos comunicar, nós três trocávamos informações, só que não era a Língua de Sinais, era uma comunicação gestual que nós mesmos inventávamos. A professora escrevia as letras no quadro-negro e nós aprendíamos fazendo as letras e palavras em gestos um para o outro”.

Enfatiza-se, tal como “A” já aponta no fragmento destacado, que a comunicação entre ela e os demais surdos não era realizada ainda através da Língua de Sinais propriamente dita, e sim por meio de gestos improvisados, criados por eles mesmos, pela própria necessidade de comunicar que sentiam. Sob esse enfoque fica evidente que a necessidade comunicativa faz parte da própria condição humana, sendo que é por intermédio da comunicação que o ser humano, independentemente de ser surdo ou ouvinte, se integra, participa, convive e se socializa. Em consequência, verifica-se que os sinais nunca deixaram de ser usados pelos surdos no contexto escolar, sendo realizados, no entanto, de forma escondida e/ou em espaços onde não havia uma maior inspeção.

Reforçando tais entendimentos, Skliar (1998a) descreve que as línguas de sinais são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais, isto é, da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. Nesse sentido, é possível afirmar que para os sujeitos surdos o uso das mãos tendo em vista a comunicação pode ser comparado ao uso da voz para os ouvintes. Porém, enquanto que as línguas orais se concretizam através dos canais da oralidade e da audição, as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade viso-espacial.

Entrelaçando-se a isso, observou-se nas narrativas de “A” que a questão da incipiente comunicação estabelecida entre os alunos surdos e os alunos ouvintes ao longo de suas vivências escolares foi uma problemática recorrente, sendo abordada e demonstrada claramente no trecho que segue:

“O que era bastante ruim na escola junto com os ouvintes era a falta de comunicação, me sentia triste, sozinha, excluída. Somente fiquei melhor quando vieram os outros dois surdos para a escola. Os outros alunos, os ouvintes, não “davam bola” para nós, nos ignoravam. Nós ficávamos muito tristes, então ficávamos sempre nós três juntos”.

Na seqüência das narrativas de “A” acerca de sua trajetória escolar, a surda expôs que continuou estudando até a sétima série do Ensino Fundamental, cujo momento já se encontrava com dezoito anos, e então resolveu parar com seus estudos. Além disso, mencionou que nesta mesma época conheceu o seu marido, que também era surdo. Mais adiante, casou-se, teve suas filhas, e seguiu sua vida

sem pensar na possibilidade de voltar a estudar, pelo menos por um período de tempo significativo.

Ainda, segundo relatou a sujeita da pesquisa, já aproximadamente pela década de 1990, o marido dela foi um dos responsáveis por trazer a língua de sinais para o conhecimento da comunidade de surdos de Santa Maria. Conforme “A”:

“Meu marido foi para Porto Alegre e ele aprendeu um pouco da Língua de Sinais por lá. Quando voltou, avisou os surdos daqui, começou a explicar, e os surdos de Santa Maria começaram a querer aprender a Língua de Sinais também. Assim, a Língua de Sinais começou a se expandir e os surdos também começaram a criar alguns sinais próprios da comunidade. Antes disso, nós apenas nos comunicávamos através da Oralização e também fazíamos gestos, mostrávamos os objetos, usávamos classificadores⁷”.

Posto isto, evidencia-se que há neste período, finalmente, o surgimento da Língua de Sinais em Santa Maria, a qual era pouco conhecida e/ou até mesmo desconhecida pelos surdos do município. Aliada a essa questão, até esse momento, conforme colocou a entrevistada, os surdos de Santa Maria se comunicavam basicamente pela oralização, e estavam transitando também pelo método conhecido como Comunicação Total, o qual se baseava na aprendizagem da língua oral concomitantemente ao uso de sinais, sendo por isso também chamado de sistema bimodal.

A respeito da Comunicação Total na educação de surdos, Brito (1995) descreve que tal método não objetivava que o surdo chegasse ao domínio de duas línguas. Ao contrário, o objetivo lingüístico desta metodologia era o aprendizado da língua oral, sendo os sinais apenas o meio para isso. Dessa forma, mesmo que aparentemente propunha o uso das duas línguas, a Comunicação Total acabou impondo ao surdo a estrutura lingüística da língua oral, uma vez que a transpunha para os sinais, que já faziam parte, naturalmente, de uma estrutura gramatical característica da Língua de Sinais, língua primeira e natural dos surdos.

Sob esse enfoque, em face da tomada de conhecimento da Língua de Sinais pelos surdos de Santa Maria, desencadeou-se gradualmente uma mudança de representação da surdez, principalmente pelos próprios surdos, os quais, paulatinamente, foram deixando de se perceberem enquanto sujeitos que

⁷ Classificadores são sinais que utilizam um conjunto específico de configurações de mãos para representar objetos incorporando ações, e que independem dos sinais que identificam tais objetos.

apresentam uma deficiência, e passando a se perceberem como sujeitos que detêm uma diferença.

Acerca desta questão, é preciso ter em mente, de acordo com Skliar (2004), de que existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença, pois, a partir desta distinção, pode-se estabelecer uma raia divisória entre a concepção clínica-terapêutica da surdez e a concepção sócio-antropológica. Desse modo, enquanto a primeira visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a segunda reconhece a surdez como uma experiência visual, concebendo-a como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social e a própria concepção de mundo.

Complementando esse pensamento, Skliar (1998a, p.6) declara que

[...] a diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

A partir daí, portanto, os surdos começam a compreender a importância de se lutar contra as representações criadas a partir dos discursos “ouvintistas” construídos historicamente e tidos como “verdades absolutas”. Isto posto, faz surgir um novo campo de discussão, no qual os sujeitos surdos passam a destacar considerações sobre a sua própria educação, haja vista que até esse momento as decisões sempre foram realizadas pelos ouvintes. Consequentemente, significativas mudanças foram ocorrendo na educação dos surdos, exigindo com que os professores de surdos ressignificassem suas metodologias de trabalho e suas condições de interação lingüística com os alunos surdos.

3.2 Educação Bilíngüe: traçando trajetos para o reconhecimento da língua, da identidade, da cultura e da comunidade surda

Em uma perspectiva de lutas em torno da reconfiguração das representações acerca dos surdos e da surdez no fim da década de 80 e início dos anos 90, emerge a proposta de Educação Bilíngüe na educação de surdos, a qual a língua de sinais passa a ganhar papel central, sendo considerada a primeira língua surdos. Essa

passa a ser adquirida em ambiente comunicacional natural, ou seja, em meio a outros surdos dominantes desta língua; ao passo que a língua escrita oficial do país de origem, no caso dos surdos brasileiros a língua portuguesa escrita, é considerada a segunda língua desses sujeitos. No que tange a proposta de Educação Bilíngüe para os surdos, Goldfeld (1997, p.39) compreende que:

O conceito mais importante que a filosofia Bilíngüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e línguas próprias. A noção de que os surdos devem, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia.

Diante disso, depreende-se que a principal diferença entre as propostas metodológicas do Oralismo e da Comunicação Total em relação ao Bilingüismo é a de que, neste último, os sujeitos surdos não mais precisariam ansiar por uma vida semelhante a dos ouvintes, mas sim aceitar e assumir sua surdez, buscando o deslocamento da visão medicalizada para o seu reconhecimento político.

Como reflexo desta significativa mudança, no ano de 2001, a Escola de Surdos de Santa Maria foi implementada, sendo a forma metodológica adotada para o ensino dos surdos o Bilingüismo. Assim, a partir do mesmo ano de implementação da Escola de Surdos em Santa Maria, “A” voltou a estudar, conseguindo terminar, enfim, a oitava série.

Cumpramos ressaltar que, após esse ano, a sujeita da pesquisa deu novamente uma pausa em seus estudos, dado que a escola de surdos somente oferecia turmas de Ensino Fundamental. De qualquer forma, conforme contou “A” através da entrevista, a mesma não perdeu o contato com a escola, tampouco com os surdos da comunidade, haja vista que se manteve em interação com seus pares através da Associação de Surdos de Santa Maria.

Nesse sentido, ao fazer uma avaliação da experiência de estudar numa escola voltada para a educação de surdos especificamente, a surda participante da pesquisa colocou que: “[...] foi muito boa, porque tinha a língua de sinais. Os surdos podiam conversar, interagir. Os professores também sabiam a língua de sinais”.

Constata-se através da narrativa acima, que a possibilidade de interação através da língua de sinais no contexto escolar constituiu-se na mola propulsora para a continuação dos estudos da sujeita pesquisada, já que a mesma tornou-se

essencial para o fortalecimento da sua identidade e cultura surda. Nesse viés, ao mesmo tempo que a língua de sinais se estabeleceu como um elemento de identificação entre “A” e os demais surdos, possibilitou ainda o processo de reconhecimento desta sujeita como membro não apenas de uma escola, mas de uma comunidade singular, caracterizada por compartilhar, além dessa língua gestual-visual, os aspectos da cultura, dos costumes e dos modos de socialização.

É imprescindível atentar, no entanto, que o reconhecimento de pertencer a um grupo que grande parte da sociedade através da história representou como sendo de deficientes e/ou anormais, diferentemente do caso da surda pesquisada, não é a regra. Nas palavras de Lopes (1998, p. 38):

Muitos são aqueles e aquelas que não conseguiram romper com as representações que os associam a deficiência, enquanto que muitos são aqueles e aquelas que estão ocupando outros espaços e narrativas. Há os que pertencem a grupos culturais surdos, há outros que habitam espaços e fronteiras ora se auto-identificando como sujeitos culturais e ora como sujeitos a recuperar.

Voltando à trajetória escolar de “A”, salienta-se ainda que a mesma retomou novamente seus estudos na Escola de Surdos em 2007, visto que neste ano foi implantado o Ensino Médio bem como o Ensino Profissionalizante em Magistério, o qual era voltado para a Educação de Surdos. Dessa forma, a surda pesquisada conseguiu formar-se em 2009, ficando muito contente com mais essa conquista, conforme é possível notar no seguinte depoimento:

“Hoje estou feliz, pois consegui me formar, e posso ajudar a ensinar os outros surdos, principalmente os menores. Mas ainda quero fazer faculdade. Gosto de Artes Visuais. Este ano fiz vestibular e quase consegui. Mas ano que vem vou tentar novamente”.

Face a tal narrativa, verifica-se que, além da formação como educadora de surdos em nível de Magistério, “A” tem pretensões de avançar ainda mais no seu processo de escolarização, de modo a cursar o ensino superior na área das Artes Visuais. Nessa perspectiva, apesar das dificuldades e empecilhos encontrados no decorrer de sua trajetória escolar, observa-se um grande interesse por parte da surda pesquisada em alcançar níveis mais elevados de ensino. Considera-se esta constatação relevante, haja vista que se faz interessante que cada vez mais surdos tenham acesso à universidade, a fim de que se tornem profissionais qualificados e

capazes de distinguir as transformações sociais que estão ocorrendo com seu próprio grupo social e também com a sociedade em geral.

Ademais, julga-se que a inserção dos surdos nos espaços acadêmicos, de cultura predominantemente ouvinte, toma relevância justamente por conta de que esses sujeitos poderão através de suas vivências utilizar mecanismos para narrar sua diferença e, nesse contexto, por conseguinte, os ouvintes, a partir do convívio com os surdos, poderão aguçar o seu olhar para as especificidades das diferenças políticas, culturais e identitárias surdas.

Prosseguindo a entrevista, “A” também elencou questões que pensa serem necessárias de maior atenção na educação de surdos tendo em vista uma maior qualidade no ensino direcionado a esses sujeitos. Desse modo, primeiramente, a surda abordou ser urgente atentar-se para o fato de que: *“A escola de surdos precisa ter professores especializados, que saibam bem a língua de sinais. Tem professores que não sabem direito a língua de sinais, mas estão aprendendo”*.

Concordando-se com o posicionamento de “A”, se faz oportuno destacar que, para uma atuação de qualidade com alunos surdos, é indispensável o conhecimento da língua de sinais por parte do professor. É sabido, contudo, que apenas fazer uso da língua de sinais não assegura um trabalho pedagógico eficaz. Portanto, de acordo com Vilhalva (2004), aliado ao domínio da língua de sinais, é premente também ao professor de surdos conhecer a cultura surda através da participação e vivência na comunidade surda, aceitação da diferença e elaboração de materiais pedagógicos que contemplem a experiência visual dos surdos.

Outro ponto significativo que a surda pesquisada enfatizou acerca do contexto da escola de surdos é referente à significativa colaboração do instrutor surdo nas práticas educativas desenvolvidas nos seus espaços. Em conformidade com “A”:

“É preciso ter o instrutor surdo na sala de aula para ajudar os alunos surdos a conseguirem entender melhor os conteúdos, as disciplinas que os professores estão trabalhando. É importante também para os alunos aprenderem melhor a língua de sinais, e também tem a questão da identidade, da cultura surda”.

Consoante a esta percepção de “A”, se faz imprescindível reiterar a relevância do papel do instrutor surdo na educação de surdos. Isto porque quando seu trabalho for bem discutido e orientado durante todo o processo de ensino aprendizagem, este

profissional torna-se um dos grandes responsáveis pela garantia da maior qualidade na prática educativa da escola de surdos. Neste sentido, além de representar um modelo cultural, de identidade e de língua, o instrutor surdo constitui-se também num articulador da construção dos conhecimentos, cujo estabelecimento ocorre por intermédio da língua de sinais, no processo de relação social entre instrutor surdo e alunos surdos (VILHALVA, 2004).

Todavia, apesar dessas questões apontadas a serem atentadas e também superadas no que concerne à educação de surdos, “A” coloca que muitas coisas mudaram e continuam mudando desde o início de sua escolarização até os dias atuais, e que tais mudanças ocorridas foram para melhor. De acordo com a surda pesquisada: *“A educação de surdos hoje em dia melhorou. Estão mais abertos para os surdos, sabem da importância da língua de sinais para nós. Tem mais respeito à comunidade surda, à identidade, à cultura”*.

Assim, tendo como base a percepção de “A” explicitada, verifica-se que a surda pesquisada reafirmou a relevância da proposta de Educação Bilíngüe na educação de surdos e na sua própria educação. Pois, além de dar um espaço privilegiado e prioritário à língua de sinais, ao ter como eixo fundamental a construção da identidade e da cultura surda, promoveu, por conseguinte, o respeito e a aceitação da comunidade de surdos como um todo.

Em face disso, não há como negar que a emergência da proposta de Educação Bilíngüe deflagrou o aprofundamento das concepções sócio-antropológicas da surdez, representando uma importante conquista angariada nas últimas décadas no que tange a educação de surdos. Esta conquista, portanto, traz em seu bojo questões que transcendem as questões puramente lingüísticas e educacionais, mas que representam também questões culturais, sociais e políticas, as quais, por sua vez, vêm propiciando novas formas de conceber e representar o que é ser surdo, o que é a surdez.

Em suma, partindo das questões expostas no decorrer deste referencial teórico, bem como buscando (re)pensar novas formas de construção da concepção e da representação dos surdos e da surdez, torna-se evidente a pertinência de se refletir sobre a possibilidade de estabelecimento de outras formas de narrar a alteridade surda, adentrando-se num caminho no qual os próprios surdos narrem a si mesmos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de tecer as considerações finais deste estudo, faz-se relevante destacar, primeiramente, a importância da escolha do método de História de Vida para o mesmo, uma vez que o uso desta metodologia possibilitou um momento de “escuta” ou, melhor ainda, de permitir dar-se “voz” a uma surda para que relatasse seu modo de ver suas próprias experiências de vida e, principalmente, as relacionadas à sua trajetória educacional, o que foi fundamental para uma profunda reflexão, apreensão e aprendizagem, tanto para a participante da pesquisa quanto para a pesquisadora.

É possível afirmar isso uma vez que o método de História de Vida, para este estudo em especial, se constituiu num processo investigativo singular e particular, mas também se demonstrou um processo complexo e abrangente. Singular e particular, uma vez que é notável que cada vida pesquisada tem uma história, que é própria, única e exclusivamente de uma pessoa e não de outra; e complexo e abrangente, haja vista que enquanto trajetórias seguidas, cada história de vida tem notoriamente traços comuns com as demais vidas, sobretudo quando representam uma expressão de identidade e, como tal, representam relatos das práticas sociais, valores e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence.

Desse modo, embora nesta pesquisa se esteja descrevendo especificamente a história da vida escolar de “A”, torna-se inegável dizer que ela é também representativa de uma série de outras vidas e, sobretudo, apresenta uma trajetória escolar que, possivelmente, constitui-se muito semelhante aos trajetos educacionais trilhados pelos demais sujeitos surdos da comunidade surda de Santa Maria.

Nesse sentido, delineando um panorama cronológico, “A” percorreu em suas experiências educacionais, tal como se evidenciou através dos depoimentos, os caminhos do Oralismo, após os da Comunicação Total, até chegar, mais recentemente, às propostas de Educação Bilíngüe. Nos dois primeiros, através dos discursos que concebiam e representavam a surdez como uma deficiência e o surdo como um sujeito patológico, a surda pesquisada declarou ter vivenciado experiências de sofrimento e de subordinação. Apenas nesta última proposta educacional, porém, “A” se percebeu realmente pertencendo a uma comunidade, a

uma cultura, constituindo uma língua e uma identidade surda, tornando-se, assim, construtora e narradora da sua própria história.

Para finalizar, é oportuno destacar que com este estudo, que buscou retratar a história da vida escolar de “A” a partir de suas próprias narrativas, espera-se sejam incitadas novas perspectivas sobre esse tema, as quais sirvam de ensejo para o despertar de outras mais pesquisas baseadas em Histórias de Vida de sujeitos surdos, oportunizando-os a narrarem a si próprios, bem como as suas formas de ver, perceber e sentir o mundo que os rodeia.

REFERÊNCIAS

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social e Educação de Surdos**. São Paulo: Babel Editora, 1995.

GLAT, Rosana; et al. O Método de História de Vida na Pesquisa em Educação Especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. Maio-Agosto, 2004, V.10, Nº 2, p.235-250.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Editora Plexus, 1997.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Lauro. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura Corcini (orgs). **A invenção da surdez**. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 33-55.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. et al (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. **A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida**. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm>. Acesso em 02/11/2008.

PERLIN, Gladis T.T. **Histórias de Vida Surda: identidades em questão**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 1998a.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b.

SKLIAR, Carlos. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998a.

_____. Bilingüismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 8, 1998b, p.44-57.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados na normalidade. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n 2, p.15-32, jul./dez. 1999, p.15-32.

_____ **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SPINDOLA, Thelma, SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). In: **Revista da Escola de Enfermagem**. São Paulo: USP, 2003. p. 119-126.

THOMA, Adriana da S. Os surdos na escola regular: inclusão ou exclusão? In: **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. V.6 n.2 jul./dez. 1998. p.41-54.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. **Estrutura e Apresentação de Monografias, Dissertações e Teses (MDT)**. 6ª. Ed. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

VILHALVA, Shirley. Pedagogia Surda. In: **Palestra proferida no "I Congresso do Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência - CREIA" - UFMS- Campus de Corumbá/MS**. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br>. Acesso em 04/05/2010.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DÉFICIT
COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Acadêmica: Sabine Jost

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Luisa Gediel

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Sabine Jost**, educadora especial e acadêmica do curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos da Universidade Federal de Santa Maria, desejo por meio deste, informar-lhe que estamos realizando o trabalho de pesquisa intitulado: **“HISTÓRIA DE VIDA: UMA “ESCUTA” ÀS NARRATIVAS DE UMA SURDA SOBRE SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR”**.

Esta pesquisa objetiva produzir conhecimento acerca das práticas escolares experienciadas por uma surda pertencente à comunidade de surdos de Santa Maria/RS, elucidando o caminho percorrido pela mesma, bem como suas representações sobre educação de surdos.

Informamos que sua participação neste estudo é livre. Caso queira participar, é fundamental que fique a par de que esta pesquisa utiliza como instrumentos para coleta de dados uma entrevista semi-aberta, na qual poderá se expressar livremente sobre sua trajetória escolar. Para tanto, deixamos claro o total sigilo e privacidade da sua identificação.

Os resultados e conclusões obtidas nesse estudo, além de serem publicados no artigo monográfico de especialização, poderão ser apresentados em forma de artigos ou de resumos em congressos, seminários e publicados em diferentes meios.

Por fim, eu _____,
ciente do que me foi exposto, concordo com os procedimentos que serão utilizados,
participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas a entrevista e a
gravação, apenas para coleta de dados, desde que seja protegida a minha
privacidade através da não identificação.

Santa Maria, ____ de _____ de 2010.

Assinatura da sujeita da pesquisa

Assinatura da pesquisadora