

Maria do Socorro Correia Lima

Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito

Tese apresentada à Comissão Julgadora do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson.

**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem**

2004

**Este exemplar corresponde à redação final da
Tese defendida por Maria do Socorro Correia
Lima e aprovada pela Comissão Julgadora.**

Data: _____

Assinatura: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson
(DLA/ IEL/ UNICAMP – ORIENTADORA)

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Cunha Pereira
(DERDIC/ PUCSP – TITULAR)

Prof^a. Dr^a. Maria Irma Hadler Coudry
(DL/ IEL/ UNICAMP – TITULAR)

Prof^a. Dr^a. Marilda do Couto Cavalcanti
(DLA/ IEL/ UNICAMP – TITULAR)

Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Alkmim
(DL/ IEL/ UNICAMP – TITULAR)

Prof. Dr. Edson Françaço
(DL/ IEL/ UNICAMP – SUPLENTE)

Prof. Dr. Sírio Possenti
(DL/ IEL/ UNICAMP – SUPLENTE)

AGRADECIMENTOS

Eu não sei nada, porém tenho sempre um amigo que sabe. De fato, não dá para saber sozinho; ao menos isso a gente tem que aprender ao longo da elaboração de um trabalho. Desejo agradecer aqui àqueles que souberam comigo.

Quero começar por minha orientadora, Lalau (Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson), co-autora deste estudo, e a responsável por boa parte de tudo o que fiz de melhor no presente trabalho.

Maria Irmã Hadler Coudry e Regina Maria de Souza, pelas sugestões durante o Exame de Qualificação do Projeto desta pesquisa.

Tânia Maria Alkmim e Zilda Maria Gesueli, pelas contribuições durante o Exame de Qualificação.

Alunos surdos e professores das escolas observadas.

Márcio, pela ajuda em boa parte da transcrição da língua de sinais para a modalidade escrita do português.

Professores e funcionários do IEL/UNICAMP.

Minha família, que nem sempre compreende bem minha constante ausência, mas que tenta ao menos aceitá-la.

Por fim, ao contribuinte que, através do CNPq, financiou parte desta pesquisa.

Estudo Errado

Gabriel, o Pensador¹

(Atenção pra chamada! Aderbal: Presente! Aninha: Eu! Breno: Aqui! Carol: Presente! Douglas: Alô! Fernandinha: To aqui! Geraldo: aahh! Ademazinho: faltou! Juquinha...). Eu tô aqui. Pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer? Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater. Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever. A professora já tá de marcação porque sempre me pega. Disfarçando espiando e colando toda a prova dos colegas. E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo. E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo. Eu quero jogar botão, vídeo game, bola de gude. Mas meus pais só querem que eu “vá pra aula!” “estude!” Então dessa vez eu vou estudar até decorar umpádi. Pra me dar bem e minha mãe deixar eu ficar acordado até mais tarde. Ou quem sabe aumentar minha mesada. Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?) não. De mulher pelada. A diversão é limitada e meu pai não tem tempo pra nada. E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!). A rua é perigosa então eu vejo televisão (Tá lá mais um corpo estendido no chão). Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei o que é inflação – Ué, não te ensinaram? – Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil. Em vão, pouco interessantes, eu fico pu... Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio (Vai pro colégio!!). Então eu fui relendo tudo até a prova começar. Voltei, louco pra contar: **Manhê! Tirei um dez na prova. Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova. Decorei toda a lição. Não errei nenhuma questão. Não aprendi nada de bom. Mas tirei dez (boa filhão!).** Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi. Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi. Decoreba: esse é o método de ensino. Eles me tratam como ameiba e assim eu num raciocínio. Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos. Desse jeito até história fica chato. Mas os velhos me disseram que o “porque” é o segredo. Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo. Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente. Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente. E sei que o estudo é uma coisa boa. O problema é que sem motivação a gente enjoa. O sistema bota um monte de abobrinha no programa. Mas pra aprender a ser um ogonorante (...) Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir). Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre. Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste. O que é corrupção? Pra que serve um deputado? Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso! Ou que a minhoca é hermafrodita. Ou sobre a tênia solitária. Não me faça decorar as capitâneas hereditárias!! (Alô!? Alô! Que vai cair na prova de amanhã? O quadrado da hipotenusa, cromossomos, tabela periódica, os afluentes do rio Amazonas...) AAAAAAh! Vamos fugir desta jaula! “Hoje eu tô feliz” (matou o presidente?) não. A aula. Matei a aula porque não tava dando eu não agüentava mais. E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais. Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam (Esse num é o valor que um professor, aluno, merecia!) Ííh... Sujo! (Hein?) O inspetor! (Acabou a farra, já pra sala do coordenador!). Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar. E me disseram que a escola era o meu segundo lar. E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente. Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre! Então eu vou passar de ano. Não tenho outra saída. Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida. Discutindo e ensinando os problemas atuais. E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais. Com matérias das quais eles não lembram mais nada. E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada: **Manhê! Tirei um dez na prova. Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova. Decorei toda a lição. Não errei nenhuma questão. Não aprendi nada de bom. Mas tirei dez (boa filhão!).** Encarem as crianças com mais seriedade. Pois na escola é onde formamos nossa personalidade. Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração e a indiferença são os sócios. Quem devia lucrar só é prejudicado. Assim cês vão criar uma geração de revoltados. Tá tudo errado e eu já tô de saco cheio. Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio... (Juquinha, ce tá falando demais. Assim eu vou ter que te deixar sem recreio! Mas é só verdade, fêssora! Eu sei, mas colabora, senão eu perco meu emprego!).

¹ CD Ainda é só o começo, Rio de Janeiro: Chãos, 1996.

Lima, M.S.C. Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. Campinas/ SP: IEL/ UNI CAMP, 2004. 261 p. (Tese de Doutorado).

O eixo central da discussão surgiu da necessidade de dirigir o olhar ao cenário que compõe o contexto escolar para analisar a chamada prática de bilingüismo do surdo que tem sido implantada, em escolas da rede pública, que trabalham com a proposta de inclusão.

O presente estudo, de natureza etnográfica, foi conduzido em duas escolas com dezenove alunos surdos profundos, dentre os quais oito (8) estavam matriculados na primeira escola e onze (11) na segunda. Todos os alunos eram pertencentes à classe sócio-econômica baixa.

Para a configuração desta pesquisa, optei, como referencial teórico, pela vertente sócio-histórica, na qual procuro elementos norteadores para circunscrever a temática deste estudo.

Os dados apresentados, nesta pesquisa, foram coletados em dois momentos distintos: na primeira escola, a coleta foi iniciada no segundo semestre de 2000, durante o período de 18/08/00 à 30/11/00. Já na segunda escola, teve início em junho e se estendeu até dezembro de 2001.

Foram utilizados como recursos metodológicos os seguintes: observações em salas de aula (regular e de apoio); registro através de vídeo-tape de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos com as professoras ouvintes, os colegas (ouvintes e/ou surdos) e o instrutor surdo; questionário aberto aplicado às professoras e ao instrutor surdo, com o intuito de coletar informações sobre suas visões de inclusão, educação bilíngüe e de aluno surdo; algumas atividades escolares, realizadas pelos alunos surdos; Investigação de dados em prontuários da escola; diário de notas de campo; entrevista semi-estruturada com a pedagoga responsável pela orientação prestada aos professores envolvidos com o trabalho pedagógico na escola; entrevista semi-estruturada com uma professora do ensino regular.

As observações/filmagens realizaram-se tanto na sala de aula de apoio como na sala de aula regular (Ensino Fundamental). As observações e as filmagens priorizaram três tipos de situações interativas nas escolas: 1) Instrutor surdo e aluno surdo; 2) Professora ouvinte, aluno surdo e alunos ouvintes; 3) Professora ouvinte, instrutor surdo e aluno surdo.

Procuro, nesta pesquisa, problematizar as tensões instauradas na educação de surdos para, a seguir, analisar a situação de bilingüismo que há (ou não) nas escolas investigadas.

É, portanto, desse contexto e dessa prática escolares, que me proponho a tecer algumas reflexões sobre a chamada educação bilíngüe para alunos surdos que está sendo implementada, em especial, na escola qualificada como inclusiva.

Lima, M.S.C. Deafness, Bilingualism and Inclusion: between what was said, intended and accomplished. Campinas/ SP: I EL/ UNI CAMP, 2004. 261 p. (Ph.D. Thesis).

The central theme of this study emerged from my interest in verifying the practice of bilingualism of deaf people that is being introduced in inclusive schools, which work, at least at the discourse level, with bilingual education in the classroom.

A descriptive-exploratory ethnographic study was conducted at a public school with nineteen (19) deaf students, of which eight (8) were matriculated in the first school and eleven (11) were at second school.

The presented data were collected in two distinct moments: in the first school the collection was initiated in the second semester of 2000, during the period of 18/08/00 to 30/11/00. In the second school, it has initiated in June and ended in December of 2001.

Methodological resources used were: Classroom observation (regular and support); video tapes including activities developed by deaf students with their hearing teachers, classmates (hearing and/or deaf), and the deaf instructor; questionnaires given to teachers and the deaf instructor, in order to gather information on their opinions about inclusion, bilingual education and deaf students; some school activities made by deaf students; data gathering from the school dossiers; field notes; semi-structured interviews with the pedagogue responsible for the guidance provided to the teachers involved in the pedagogical work in both schools; semi-structured interview with a regular school teacher.

The observations/footage were made in both classrooms - regular and support (Elementary School). The observations and footage focused on three types of interactive situations in both schools: 1) Deaf instructor and deaf student; 2) Hearing teacher, deaf student and hearing students; 3) Hearing teacher, deaf instructor and deaf student.

In this research I intend to discuss the issues within the deaf education, in order to analyze the bilingualism situation that exists or not in both schools.

So, I intend to discuss about this so entitled bilingual education for deaf students that is being implemented, especially, in the school qualified as inclusive.

Lima, M.S.C. Surdité, Bilinguisme et Inclusion : entre le dit, le pretendu et le fait. Campinas/ SP : IEL/ UNI CAMP, 2004. 261 p. (Thèse de Doctorat).

Le but central que je poserai dans cette étude tient au fait d'analyser ce qu'on appelle la pratique de bilinguisme du sourd. Cette pratique est en train d'être implantée dans les écoles publiques et elle met l'accent sur l'inclusion.

Cette étude de nature ethnographique, a été réalisée avec dix-neuf élèves sourds profonds, repartis dans deux écoles différentes : huit dans une  cole et onze dans une autre  cole. Ces élèves appartenaient à la couche sociale défavorisée.

J'ai adoptée une approche socioint ractionniste fondée sur les idées de Bakhtine et de Vygotsky, qui nous apportent la construction d'une nouvelle perspective théorique et méthodologique destinée à la recherche.

Pour les résultats qui figurent dans cette étude, j'ai fait le recueil de données à deux moments distincts : dans la première  cole, le recueil de données a été fait au deuxième semestre de 2000, pendant la période du 18 août 2000 au 30 novembre 2000, et dans la deuxième  cole, le recueil a commencé en juin et s'est terminé en décembre de 2001.

J'ai utilisé la méthode d'observation pour notre étude. La méthodologie appliquée est la suivante : des enregistrements, des questionnaires et de prises de notes et des interviews. Avec le magnétoscope j'ai pu enregistré les activités réalisées par les élèves sourds avec les professeurs (entendants), les collègues (entendants et/ou sourds) et l'instructeur sourd; j'ai appliqué des questionnaires aux professeurs et à l'instructeur sourd, dans le but de cueillir les informations sur leurs connaissances de l'inclusion (accueil des élèves sourds profonds dans les écoles explicitement réservés aux enfants non déficients), de l'éducation bilingue et de l'élève sourd ; j'ai enregistré quelques activités scolaires réalisées par les élèves sourds; j'ai pris en compte d'autres informations dans leurs dossiers scolaires dans les deux écoles; je me suis servie d'un journal de bord ; j'ai fait deux interviews semi-structur es : une avec la pédagogue responsable de l'orientation des professeurs engagés dans le travail pédagogique à l' cole, et l'autre avec un professeur placé dans les cours appelés normaux.

Les enregistrements ont été faits dans les deux classes où j'ai pu enregistrer deux sortes de cours : les cours normaux où tous les élèves sourds profonds étudient avec les élèves entendants, et les cours de soutien qui sont données exclusivement aux élèves sourds dans le but de rattraper les contenus enseignés dans les cours normaux. Les observations ont envisagé trois types de formats d'interaction dans les deux écoles: 1) Instructeur sourd et élève sourd ; 2) Professeur entendant, élève sourd et élèves entendants; 3) Professeur entendant, instructeur sourd et élève sourd.

Dans cette recherche, j'envisage de parler de tensions qui existent dans l'éducation de sourds, ensuite analyser la situation de bilinguisme si celle-ci existe ou pas dans les deux écoles.

Donc, j'envisage de parler de ce qu'on appelle éducation bilingue pour les élèves sourds. Cette  ducation bilingue est en train d'être implantée, en spécial, dans l' cole qualifiée d'inclusive, c'est -à-dire les écoles réservées aux enfants non déficients et qui accueillent les enfants sourds profonds.

Sumário

Capítulo 1 - Introdução

1.1. Articulações Iniciais.....	01
1.2. Objetivos da Pesquisa.....	05
1.3. Pressupostos Teóricos.....	05
1.4. Caminhos da Investigação.....	12

Capítulo 2 - A Deficiente História da Educação de Surdos

CENA I - História da Educação de Surdos.....	13
CENA II - Educação de Surdos no Brasil.....	22
CENA III - Abordagens Educacionais.....	28
CENA IV - Oralismo.....	29
CENA V - Comunicação Total.....	31
CENA VI - Bimodalismo	34
CENA VII - Bilingüismo: veredas novas?.....	36
DESCE O PANO - Conclusões Preliminares.....	49

Capítulo 3 - Inclusão Escolar de Surdos

3.1. Notas Iniciais.....	53
3.2. Educação Inclusiva: uma faca e dois gumes.....	63
3.3. A Inclusão do Surdo nas Escolas Públicas: Prática Escolar Excludente.....	69

Capítulo 4 – Alquimias Lingüísticas

4.1. Bilingüismo.....	78
4.2. Diglossia.....	85
4.3. Empréstimos e Interferências.....	92
4.4. <i>Code Switching</i> e <i>Code Mixing</i>	96

Capítulo 5 - Trajetos Metodológicos

5.1. A Pesquisa Etnográfica.....	103
5.2. Recursos Metodológicos.....	107
5.3. Paradigma Indiciário.....	110
5.4. Sistema de Transcrição.....	113
5.5. Os Espaços Escolares.....	115
5.6. As Práticas Pedagógicas.....	119
5.7. Notas Críticas	132
5.8. Os Sujeitos	136
5.8.1. Surdos Observados na Primeira Escola.....	136
5.8.2. Surdos Observados na Segunda Escola.....	139

Capítulo 6 - O Labirinto de Minos: Fatos, Cenas e Notas de Sala de Aula

6.1. Fatos e Notas de Sala de Aula.....	151
Tabela 1	151
Tabela 2	153
Tabela 3	160
6.2. Cenas de Sala de Aula	163
Episódio 1 – O Ensino de Língua de Sinais: o como é aprendido.....	164
Episódio 2 - O Uso de Sinais na Sala de Aula: a mescla	173
Episódio 3 - Bexiga é Doença: a alquimia lingüística.....	185

Capítulo 7 - Articulações Finais

7.1. Entre o Dito, o Pretendido e o Feito	197
---	-----

Referências Bibliográficas.....	213
--	------------

Anexos.....	225
--------------------	------------

Capítulo 1 - Introdução

1.1. Articulações Iniciais

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doída. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

(Clarice Lispector)

O eixo central da presente discussão surgiu da necessidade de direcionar o olhar ao ensino para surdos intitulado bilíngüe, no espaço educacional, para verificar como vem sendo desenvolvida a prática de escolarização, para esses sujeitos.

Ao tomar por base, as argumentações defendidas por alguns autores (Lacerda, 2000; Lodi, 2000; Kozlowski, 2000; Rossi, 2000) que atuam, na área da surdez, verifica-se que alguns teóricos sugerem a adoção de uma prática escolar bilíngüe, para a educação de surdos, no contexto escolar.

Procuro, nesta pesquisa, problematizar as tensões instauradas na educação de surdos para, a seguir, analisar a situação de bilingüismo que há (ou não) nas escolas investigadas.

O interesse em desvendar essa temática veio esboçando-se há algum tempo, e começou na época em que atuava como professora de Educação Física, em uma escola da rede pública, que tinha iniciado o trabalho com a proposta de inclusão, em sala de aula.

Nas aulas que ministrava, além de participarem surdos, havia outros alunos, ditos especiais, tais como: paralíticos cerebrais, poliomielíticos, paraplégicos. Estes chamavam mais a atenção, sobretudo pela “marca” visível do comprometimento físico. Já os alunos surdos passavam despercebidos, em uma primeira instância, durante a aula, pois o “rótulo” ou “carimbo” que permitia diferenciá-los dos ditos normais, à primeira vista, não se anunciava para um observador incauto. Na sala de aula regular, esse problema é bastante comum e, às vezes, o professor demora algum tempo para perceber que seu aluno é surdo.

Na aula de Educação Física, a presença dessa diferença é, por assim dizer, um pouco deixada à margem, devido ao emprego de recursos metodológicos diferentes daqueles utilizados na clausura da sala de aula. O gesto incutido em cada movimento esportivo dispensa qualquer linguagem, que não seja aquela inerente ao fundamento realizado, em um determinado esporte. O movimento é a linguagem e o som se faz desnecessário.

O barulho procedente dos silvos do apito era substituído por gestos pertinentes às sinalizações do conjunto de regras de cada esporte. A interlocução fazia-se pelo/no movimento. Eis porque, talvez, as interações com os alunos surdos não eram vistas, por mim, como situações de conflito. O jogo da linguagem estabelecia-se, não por meio de sinais, porém através de gestos.

Essas experiências geraram não só indagações, mas também despertaram minha curiosidade em saber como trabalhar com esses sujeitos, pois minha área de concentração, naquela época, estava vinculada à deficiência física. Apesar de ter trabalhado com cegos e deficientes mentais, o surdo era uma experiência nova, no chamado contexto inclusivo, para alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre esses sujeitos, acompanhei, não extensivamente, alguns trabalhos que eram realizados na sala de aula de apoio. Como não sabia a língua de sinais (LS), a professora ouvinte que os acompanhava, às vezes, desempenhava o papel de “tradutora”, sobretudo, quando

o aluno comentava algo, através de sinais, durante a realização de uma dada tarefa.

Devo deixar explícito que minha aventura com alunos surdos deu-se, não por estar atuando como professora de surdos, mas, sim, por conta da chamada educação inclusiva, que propõe agrupar, em uma mesma sala de aula, um grupo multifacetado de alunos. Foi, então, nesse contexto, que obtive meu primeiro contato com esses sujeitos.

A necessidade de aprofundamento e esclarecimento de questões como: educação para surdos, inclusão e surdez, levaram-me a buscar subsídios teóricos que clarificassem as inter-relações entre linguagem, educação e surdez. Contudo, o estudo isolado de argumentos oriundos da área da surdez, no meu entender, não daria conta de explicitar e interpretar as tensões e os conflitos existentes, historicamente, na educação do aluno surdo.

A presente pesquisa, ao relevar os determinantes históricos, lingüísticos, sociais e culturais que influenciam na educação para surdos, busca analisar, ainda, os modos pelos quais esses alunos são escolarizados, no âmbito da sala de aula.

Penso que a afirmação "educação bilíngüe" para surdos carece de uma melhor explanação, haja vista que o emprego do termo bilíngüe, pelo menos, nesse campo de estudos, vem sendo utilizado, literalmente, para se referir ao sujeito que tem ou usa duas línguas.

Com a finalidade de analisar e problematizar essa pretendida prática, ou seja, a implementação do chamado bilingüismo para surdos, optei por desvelar os indícios que possam corroborar a existência dessa abordagem educacional.

É, portanto, desse contexto e dessa prática escolares, que me proponho a tecer algumas reflexões sobre a chamada educação bilíngüe para alunos surdos que está sendo implementada, em especial, na escola qualificada como inclusiva.

Por outro lado, a mera importação de alguns termos da Lingüística como, por exemplo, bilingüismo, educação bilíngüe, língua materna, segunda língua, e sua posterior aplicação à educação de surdos, sem a devida reflexão desses

conceitos, para esse grupo de pessoas, tem causado algumas distorções de cunho teórico.

Não é meu objetivo, neste estudo, levantar uma polêmica de ordem terminológica quanto ao uso de conceitos lingüísticos, na área da surdez. Minha intenção é problematizar e caracterizar a intitulada educação bilíngüe para surdos que tem sido implementada, no contexto escolar inclusivo.

De fato, não se pode afirmar, taxativamente, que as pesquisas realizadas na área de educação bilíngüe para alunos ouvintes podem simplesmente ser transpostas para os estudos feitos com surdos e, por fim, argumentar que se discute sobre práticas educacionais semelhantes.

Mas, afinal de contas, o que se entende por educação bilíngüe para surdos? O que é contexto bilíngüe? Como caracterizar o surdo bilíngüe? A compreensão destes questionamentos, principalmente, pelos profissionais que atuam na escola, vai subsidiar a implantação de uma prática escolar apropriada. Senão, o trabalho pedagógico corre o risco de ancorar-se apenas no mundo das idéias, nos contos e nas fábulas.

Desvendar as nuances que direta ou indiretamente interferem no trabalho escolar do aluno surdo requer não só o aprofundamento teórico dessas questões, mas também a imersão do pesquisador, no espaço educacional, para observar o modo pelo qual esse trabalho é concebido e instaurado.

O levantamento de questões e o redimensionamento do problema de pesquisa foram sendo reestruturados a partir da interface entre a teoria e a coleta do *corpus* do presente estudo. Algumas proposições da perspectiva histórico-cultural tornaram-se relevantes para "interferir" no modo de direcionar o olhar e, então, reconsiderar outras facetas que se revelaram, no decorrer desta investigação.

Como fio condutor, escolhi a etnografia, na forma de pesquisa descritiva e exploratória. O estudo exploratório proporciona ao pesquisador ampliar sua experiência, em torno de um dado problema. Já no estudo descritivo, o foco principal incide no desejo de conhecer, não somente o local destinado à realização

da investigação, mas também seus vestígios característicos, seus problemas e seus desdobramentos. Descrevem-se, portanto, os fatos e os fenômenos de um dado contexto.

Creio que a opção por explorar, descrever e analisar os argumentos teóricos da área da surdez e o *corpus* coletado propicia a análise, a problematização e a caracterização da situação-problema proposta para pesquisa. Ou seja, analisar a chamada prática de bilingüismo do surdo que tem sido implantada, em uma escola da rede pública, que trabalha com a proposta de inclusão.

Justifico minha intenção em pesquisar este assunto por considerar que ainda não há, no Brasil, um estudo que permita explicitar a prática de educação bilíngüe para o aluno surdo, em especial, na escola qualificada como inclusiva.

1.2. Objetivos da Pesquisa

- Analisar a intitulada prática de bilingüismo do surdo que tem sido implantada, em uma escola da rede pública, que trabalha com a proposta de inclusão.
- Problematizar a chamada educação bilíngüe que ocorre (ou não) nas conjunturas escolares investigadas.
- Caracterizar a chamada educação bilíngüe que ocorre, nos contextos escolares observados.

1.3. Pressupostos Teóricos

Para a configuração desta pesquisa, optei, como referencial teórico, pela vertente sócio-histórica, na qual procuro elementos norteadores para circunscrever a temática deste estudo.

Do meu ponto de vista, não é qualquer corrente teórica que propicia a dinâmica interativa como alicerce na elaboração do conhecimento construído pelo sujeito.

De acordo com a perspectiva sócio-histórica, são os processos de interação social, enquanto mediação, que deflagram e proporcionam a configuração do movimento interpsicológico-intrapsicológico na circunscrição do conhecimento e das funções mentais tipicamente humanas.

Segundo a abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano, é a relação com o outro, na e pela linguagem, que configura o caracteristicamente humano. À luz dessa corrente de pensamento, o homem somente se constitui como sujeito no âmbito das interações.

A psicologia dialética ou histórica tem como berço original a União Soviética pós-revolucionária e traz para a Psicologia e a Educação contribuições para se pensar o homem com um ser social, histórico e cultural. Surgiu, aproximadamente, nos idos de 1920, porém sua legitimação vai acontecendo aos poucos e seu reconhecimento efetivo dá-se após um longo período de suas primeiras pesquisas, em que nomes como Vygotsky (1896-1934), Luria (1901-1977) e Leontiev (1903-1979) são representativos para a composição desse novo marco teórico.

De acordo com Vygotsky não há uma linha de desenvolvimento cognitivo, mas trajetórias que são dependentes de contextos culturais; os sujeitos que adquirem seus conhecimentos são socialmente interativos; o desenvolvimento se explicita pela internalização das ferramentas culturais, de modo preferencial exógeno; o desenvolvimento cognitivo é antecedido pelos processos de ensino-aprendizagem.

Na concepção de Vygotsky, estudam-se as aquisições escolares subsidiadas pelas ferramentas sócio-culturais, dando importância à transmissão dos saberes objetivados. Os professores assumem o papel de tutor. Ou seja, medeiam o acesso dos alunos aos saberes mais adiantados.

Na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem tem um papel central para o desenvolvimento dos conhecimentos. Assim, qualquer processo de aprendizado é de ensino-aprendizagem, inserindo aquele que aprende, o que ensina e a inter-relação entre ambos. Contudo, o ensino não requer a presença física do professor, de forma que o "outro social" pode admitir duas maneiras: por um lado, uma

criança que aprende informalmente a utilizar determinados instrumentos ao internalizar os significados culturais dos objetos, inscritos na linguagem, sem requisitar um ensino explícito; por outro lado, no ensino intencional, de tipo escolar, os professores interferem dando lugar a obtenções que não se efetuariam de modo espontâneo.

Portanto, o sujeito chega em todos os casos a desenvolver seus conhecimentos a partir da matéria-prima subministrada pelo contexto cultural e pela internalização de suas ferramentas, devido a alguma atividade mediadora de um "outro".

Nessa ótica, o elo de ligação entre desenvolvimento e aprendizagem se ilustra com a metáfora da zona de desenvolvimento proximal (ZDP): um "espaço dinâmico" entre os problemas que uma criança pode solucionar sozinha e os que deverá resolver com o auxílio de outro sujeito que sabe mais para, em seguida, chegar a dominá-los por si mesma. O que significa que a aprendizagem norteadas por outro se adianta ao desenvolvimento, coloca-o em movimento.

De acordo com essa abordagem, a via do desenvolvimento depende da internalização da cultura. O alcance e os limites do desenvolvimento se definem culturalmente: se um sujeito está inserido em um ambiente ágrafo, jamais será alfabetizado, a menos que tome parte em práticas sociais que solicitem seu aprendizado (Oliveira, 1993). É evidente, pois, que um processo de desenvolvimento suscita situações de aprendizagem.

Essa linha de raciocínio de que é a aprendizagem que viabiliza o "desabrochar" de processos internos do sujeito, conecta o desenvolvimento do indivíduo a sua relação com o contexto sócio-cultural, no qual vive, e sua situação de organismo não se desenvolve de forma plena, sem o sustentáculo de um "outro social".

Embora seja ressaltado o nome de Vygotsky para dirigir o olhar ao problema que pretendo desenvolver, neste estudo, não posso esquecer as contribuições teóricas dos trabalhos desenvolvidos por Bakhtin.

Bakhtin (1929/1992) argumenta que *"a palavra é fenômeno ideológico por excelência"* e que *"toda palavra é absorvida por sua função de signo"*. Aponta ainda que um signo pode distorcer uma realidade ou ser fiel a ela, sempre sujeito a critérios ideológicos de avaliação.

A palavra, pois, está repleta de conteúdo ideológico que vai constituindo as relações entre os sujeitos, vai demarcar as leis, as instituições, os discursos, as verdades, as mentiras, o conceito de certo e errado, do que é dizível e como pode ser dito, dependendo do lugar social ocupado pelo enunciador.

É possível afirmar que tanto Vygotsky como Bakhtin argumentam, cada um de seu modo, que todos os homens participam de uma realidade social, e é somente por meio da interação entre sujeitos, mediada pelos signos, que se passa a ser homem.

Outra contribuição de Bakhtin relevante é a que concerne ao conceito de diálogo. Ele afirma que o diálogo é uma das vias mais importantes da interação verbal, concebendo diálogo como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Bakhtin destaca a relevância da natureza social dos signos, em particular, da palavra enunciada, e de como esta enunciação desdobra-se dialogicamente. Enquanto socialmente determinados, os signos são ideológicos e a palavra enunciada vai se transformar com/como o contexto social.

Na presente pesquisa, as observações de episódios, ora gravados em vídeo, ora anotados em diário de notas de campo, das relações entre o surdo e os professores ouvintes, entre aluno surdo e seus pares (surdos e ouvintes), poderão ser mais bem explicitadas tomando como foco de análise o diálogo e os fatores que o determinam: o contexto (as condições nas quais o modelo de educação bilíngüe é implantado, no contexto de sala de aula) e a recepção ativa do discurso do outro. Tais diálogos constituem o funcionamento mental dos sujeitos.

Segundo Bakhtin (1929/1992:112), *"não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário é a expressão que organiza atividade mental, que a modela e determina sua orientação"*.

Eis porque no transcorrer de minhas reflexões retorno algumas vezes a buscar contribuição em Bakhtin, principalmente, para compreender como o mundo interior de cada sujeito tem um auditório social próprio bem estabelecido e as implicações desta concepção para a prática escolar.

Em suma, objetivo, neste estudo, analisar alguns conceitos desenvolvidos por Vygotsky e Bakhtin, que apresentam similitudes entre si, estabelecendo um paralelo entre eles de modo a edificar uma reflexão acerca do tipo de bilingüismo do surdo, no contexto escolar e, em especial, em sala de aula.

Os dois autores demonstram a relevância da interação social para o desenvolvimento da linguagem, a primazia da palavra para a constituição do pensamento/psiquismo, e o fato de que a aquisição da linguagem constrói-se "de fora para dentro" (do social para o individual). Essas aproximações contribuíram para que tanto Vygotsky quanto Bakhtin fossem escolhidos para subsidiar minhas análises e reflexões sobre a educação de surdos, embora saibamos que Bakhtin nunca tenha discutido sobre questões relacionadas ao aluno surdo.

De acordo com os argumentos teóricos defendidos por Vygotsky e Bakhtin, o surdo, como qualquer outro indivíduo, necessita de exposição a uma língua que possa ser "construída" por meio da interação social.

Nessa ótica, a língua não é concebida como algo que é transmitido do adulto para a criança e aprendido através da imitação. Pelo contrário, os autores chamam a atenção para a relevância do papel ativo da criança no fluxo dinâmico da cadeia de comunicação de seu contexto social.

Conforme aponta Bakhtin (1929/1992:108):

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência começa a operar... Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

O que significa que o processo pelo qual a criança, ouvinte ou surda, adquire sua língua materna é um processo, no dizer de Bakhtin (1992:108), “*de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo*. Ou seja, a aquisição de uma língua quer oral, quer gestual, não se dá através de “*geração espontânea*”.

Expostas algumas considerações no que respeita às contribuições de Vygotsky e Bakhtin para o estudo da linguagem, procuro estabelecer um paralelo entres estes autores de modo a circunscrever um possível diálogo para refletir sobre o denominado bilingüismo do aluno surdo.

Admito que se trata de autores cujos pressupostos teóricos não se superpõem automaticamente, porém acredito que há possibilidades de uma possível articulação entre as idéias propostas por eles em relação ao uso e à construção da linguagem.

Por outro lado, muitos conceitos desenvolvidos por Vygotsky e Bakhtin são similares, como os destacados a seguir:

Vygotsky	Bakhtin
<p>Linguagem – “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (1934/1991:44)</p>	<p>Língua – “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal dos locutores” (1929/1992:127)</p> <p>Linguagem – Concepção dialógica da linguagem: o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem (1929/1992)</p>
<p>Palavra – “As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da história da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência” (1934/1991:132).</p>	<p>Palavra – “A palavra (discurso interior) se revela como o material semiótico privilegiado do psiquismo... se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada” (1929/1992:52)</p>
<p>Curso da linguagem – “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir” (1934/1991:108)</p>	<p>Curso da Linguagem – “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (1929/1992:112)</p>

1.4. Caminhos da Investigação

Posto isto, vejamos o modo pelo qual o presente estudo foi configurado e, também, como o texto foi pensado, organizado e construído, no transcorrer das diferentes etapas, que permearam os "encaixes" e as "sínteses" elaborados.

Para estruturar esta investigação, fiz uma revisão da trajetória educacional do aluno surdo, ao longo dos últimos séculos, no que se refere às diferentes abordagens educacionais empregadas na escolarização de surdos. Os principais acontecimentos históricos ocorridos na educação desses alunos, bem como a presença de algumas notas críticas sobre cada abordagem, compõem o Capítulo 2.

No Capítulo 3, discuto as questões relacionadas com a denominada educação inclusiva e, em especial, a inclusão de alunos surdos na escola regular. Seus desdobramentos e possíveis conseqüências, na escolarização do surdo, são também relevados.

No Capítulo 4, faço uma incursão pelos estudos da área da Sociolingüística, com a finalidade de mostrar como os conceitos de bilingüismo, educação bilíngüe, *code switching*, *code mixing*, diglossia e interferências são focalizados nos estudos sociolingüísticos que tratam desses fenômenos em falantes de línguas orais.

Apresento, no Capítulo 5, as opções metodológicas que permitiram subsidiar a verificação do problema (re)encontrado, na visão do campo.

Já no capítulo 6, dirijo o foco de minha lente ao *corpus* coletado, com o intuito de analisar e problematizar o chamado bilingüismo do surdo que tem sido implantado, em uma escola da rede pública, que trabalha com a proposta de inclusão de alunos ditos especiais. É meu objetivo mostrar criticamente o que comumente se tem admitido como bilingüismo para alunos surdos no contexto escolar.

Por fim, no capítulo 7, direciono o olhar para "capturar" as múltiplas facetas que possibilitam o entendimento dessa chamada prática bilíngüe para o aluno surdo, na escola qualificada como inclusiva.

Capítulo 2 – A Deficiente História da Educação de Surdos

Eu somente expresso em palavras o que já sabeis em pensamento. E o que é o saber expresso em palavras senão a sombra do saber sem palavras? Vossos pensamentos e minhas palavras são ondas de uma memória selada que guarda o registro de vosso passado, e dos dias em que a terra nos ignorava e ignorava-se a si mesma, e das noites em que a terra era criada na confusão. Se essas forem palavras vagas, não as procureis esclarecer. Escuro e nebuloso é o começo de todas as coisas, mas não seu fim.

(Gibran Khalil Gibran)

CENA I - História da Educação dos Surdos

Para tecermos alguns comentários sobre o surdo e a surdez é necessário dirigir o olhar no tempo, para verificar como o surdo era educado ao longo da história.

Antes, porém, devo deixar explícito que não tenho o propósito de, neste trabalho, fazer um relato minucioso a respeito da história do surdo, das nuances de sua educação e de todos os aspectos que permearam sua condição até os dias de hoje.

Somente a idéia de retratar, aqui, a trajetória educacional do surdo, em todos os seus matizes, já daria, sem sombra de dúvida, um grande tratado. O meu propósito é fornecer uma visão geral desta trajetória histórica e tentar entendê-la em seus aspectos mais relevantes para esta pesquisa.

As informações referentes à história da educação de surdos, a seguir, foram baseadas em um apanhado histórico da educação de surdos feito pelos seguintes autores: Carlos Sánchez (1990) – La increíble y triste historia de la sordera; Carlos Skliar (1997b) – La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica; Maria Cecília Moura (1996) – O surdo: caminhos para uma nova identidade. Iniciemos, então, a tecer os fios dessa história.

Educação de surdos. Uma história que começa muda e apagada. Um grande “quebra-cabeça”. As peças estavam todas dispersas sobre um imenso tabuleiro. Ordenar as peças e encaixá-las em seus devidos lugares, compondo um quadro, não era apenas o ponto de partida, mas também o ponto de chegada para entender como o surdo era visto ao longo da história.

Note-se que tais peças não estavam desarticuladas de maneira similar para todos os participantes do jogo. Alguns já as tinham – uns mais, outros menos – ordenadas. Era também sabido que, ao final deste jogo, muitos não teriam conseguido encaixar todas as peças em seus locais. Possivelmente, outros, por o terem conseguido, já estariam envolvidos com a montagem de um outro quebra-cabeça, com um maior número de peças, mais complexo.

Talvez caiba aqui um questionamento: a duração desse jogo? A vida inteira. O significado desse jogo? A busca do entendimento dos fatos (neste estudo, denominados metaforicamente de “peças de um quebra-cabeça”) que marcaram a história da educação de surdos seja no mundo seja no Brasil. Uma história que não foi contada por surdos e, sim, narrada por ouvintes.

De fato, a história da educação de surdos, em diferentes épocas, é uma história que não é contada por seus principais protagonistas: os surdos. Temos, na maioria das vezes, as representações e impressões dos ouvintes que ora trabalharam com esses alunos ora se interessaram por essa educação em particular.

Educação de surdos. Dito não só impensável, mas também não palpável há cerca de 4000 anos, quando, os povos egípcios acreditavam serem os surdos sujeitos incapazes de aprender. O sujeito surdo, à luz dos antigos egípcios, não era considerado humano, haja vista que ele não usava a fala e, conseqüentemente, não conseguia se exprimir através da língua oral.

De 2000 a 1500 a.C., no Egito, as leis judaicas existentes visavam a proteger o surdo. No entanto, essas leis reconheciam que o surdo tinha direito apenas à vida e não à educação.

Também os romanos acreditavam que os surdos eram privados de toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento intelectual e moral. Segundo o código Justiniano, em Roma, no ano de 483 a.C., o surdo de nascimento também não podia ser educado. Foi nesta época que se estabeleceram as primeiras diferenciações dos tipos de surdez: a surdez congênita e a surdez adquirida.

Na Grécia, mais precisamente, no ano de 384 a.C., os surdos eram percebidos como seres insensíveis e não dotados de raciocínio. Essa crença ancorava-se no fato de que o surdo, por não se comunicar por meio da língua oral, não podia ser visto como humano.

Para Aristóteles, o surdo era um sujeito não capacitado para a fala, e sendo esta uma condição *sine qua non* para o desabrochar dos processos cognitivos, era inadmissível para o surdo a possibilidade de construção do pensamento. Essa impossibilidade de pensar, porque não falava, tornava o surdo um sujeito incapaz de ser educado, pois ele não conseguia se expressar oralmente ou, até mesmo, demonstrar aquilo que sentia a outrem. Em uma palavra, um “não-humano”. Fardo pesado que devia ser conduzido por toda a vida.

Essa concepção de o surdo como um “não-humano” persistiu por mais de dois mil anos. Vivendo épocas de sofrimento, de privação e de pobreza extrema, o surdo não encontrava meio de desenvolver nenhuma atividade que lhe permitisse a sobrevivência, pois como não tinha acesso à educação, o trabalho lhe era vetado.

Como visto, na Antigüidade, os surdos eram percebidos de diversas formas: como pessoas punidas, “marcadas” e fadadas aos sentimentos de pena e de compaixão. De acordo com Sacks (1989:31): “A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar (‘no princípio era o verbo’)”. A crença de que a pessoa surda era primitiva e não-educável persistiu até o século XV.

É somente a partir do século XVI que se encontram os primeiros registros de tentativas de como educar o surdo. Começam a ser relatados casos de preceptores que visavam a ensinar o surdo a falar, ler e escrever.

Girolamo Cardano (1579) foi o primeiro a declarar que o surdo era, sim, capaz de pensar, compreender, estabelecer relações entre as coisas e fazer representações de objetos. Suas declarações eram ancoradas num método de aprendizagem, o qual consistia na associação de figuras desenhadas para representar a realidade, constituindo, assim, um sistema lógico que viabilizava construções coerentes e denotava a existência de uma mente racional capaz de analisar idéias e elaborar conceitos a partir delas. Cardano revogou o conceito de que o surdo não pode ser ensinado. Estes foram os primeiros passos dados em direção à implantação da educação para surdos.

Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), monge beneditino (Espanha), foi o primeiro professor de surdos na história. Seu trabalho serviu como ponto de referência para outros educadores de surdos. Dedicou a maior parte de sua vida a educar os surdos que eram filhos de nobres. Ele os ensinou a falar, ler, escrever, a rezar e conhecer as doutrinas do Cristianismo. Desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia, escrita e oralização, e também fundou uma escola de professores surdos.

O espanhol Juan Pablo Bonet, em 1620, publicou, na Espanha, o primeiro manual de educação de surdos, intitulado “Redução das letras e a arte de ensinar a falar os mudos”, que trata da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon.

Já em 1644, foi publicado o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais *Chirologia*, de J. Bulwer, o qual acreditava ser a língua de sinais universal e seus elementos constitutivos, icônicos. Também publicou em 1648, o livro *Philocorpus*, em que afirmava ser a língua de sinais capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.

No século XVIII (1750), o abade francês Charles Michel de L'Épée inicia a instrução formal de duas crianças surdas, obtendo, com esta instrução, um grande sucesso. Seu trabalho baseava-se na utilização de sinais, em um sistema que

incorporava a língua falada, gerando os “Sinais Metódicos”. O principal objetivo desse método era aproximar o surdo da língua francesa. Devido ao êxito obtido com o uso do sistema desenvolvido, L’Epée transforma sua residência na primeira escola pública para surdos, o “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”, utilizando, no trabalho pedagógico, uma abordagem gestualista.

Contudo, essa não era a realidade vivenciada em todos os países. Se, por um lado, na França difundia-se o método manual para a educação de surdos, por outro, em alguns países da Europa ganhava força o método oral (sobretudo Alemanha e Inglaterra). De acordo com Marchesi (1987) os debates realizados entre L’Epée (defensor do método manual) e Heinicke (defensor do método oral), no final do século XVIII, seriam o início da polêmica sobre os métodos educacionais para educar o surdo.

A utilização dos sinais ainda continuava sendo aceita na educação de surdos, bem como a participação de professores surdos, porém o oralismo foi ganhando força e veio a modificar esse cenário.

Por outro lado, as realizações do VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana e do I Congresso de Professores Italianos de Surdos influenciaram, sem dúvida, a adoção do oralismo na educação de surdos.

O VII Congresso Pedagógico Italiano foi realizado em Veneza (1872). Em sua quarta seção, dedicada especialmente aos surdos e cegos, a intervenção de Tarra se constituiu praticamente no texto final das propostas. Dentre elas, destacam-se:

I – Habiendo admitido que la lengua hablada es el médio humano para la comunicación del pensamiento; habiendo reconocido que todos los sordomudos, salvo contadas excepciones, guiados de modo ordenado y paciente a su adquisición, están en condiciones de leer sobre los lábios la palabra y pronunciarla, con ventajas no solo morales, sino incluso físicas; habiendo reflexionado que la palabra es para todos en cualquier situación y condición el médio más idôneo para el desarrollo coordinado de las facultades intelectuales, morales y lingüísticas dentro de la sociedad, se pide al Congreso que determine que la palabra articulada sea introducida en los institutos italianos – apenas su situación lo permita – como el médio normal en la instrucción de los sordomudos... II – La enseñanza de los sordomudos será dividida en dos partes: preparatoria y normal, llevando a

término en la primera la enseñanza mecânica de la palabra y haciendo objeto de la segunda la completa educación intelectual y moral mediante la lectura de los lábios, la palabra articulada y la escritura vinculada a ella.

A respeito desse acontecimento, Skliar (1997b:40) chama a atenção para o fato de que as idéias contidas nas propostas levantadas pelo VII Congresso levam a conjecturar que o oralismo estava se configurando como um forte substituto dos sinais:

Este texto constituye un presagio de futuras elecciones pedagógicas, o más bien terapêuticas, en casi todo el mundo, y ofrece varias aristas interesantes para el debate: la afirmación de que la enseñanza mecânica de la palabra es previa al desarrollo intelectual, es decir, que la articulación de la lengua oral debe convertirse en la premisa de la inteligencia, en su consición y, por outra parte, que la lengua escrita es utilizada o sería utilizada a partir de esta recomendación solo en un papel secundario, dependiente de la lengua oral o de su conocimiento, sin tener una autonomia lingüística propia.

O texto do VII Congresso foi aprovado e, neste sentido, constituiu-se na primeira decisão oficial que determinou quais deveriam ser os métodos mais adequados para a educação do surdo. Este Congresso é tido como o antecessor histórico e ideológico do I Congresso de Professores Italianos de Surdos, o qual foi realizado em Siena, em setembro de 1873.

As teses propostas pelo Congresso de Siena vieram corroborar as que tinham sido escritas três meses antes pelo diretor e pelos professores do Real Instituto de Milão, publicadas na revista *L'Educazione dei sordomuti* (1873:150-151). Vejamos algumas dessas teses:

I – El objetivo supremo de la instrucción para el sordomudo, como para el oyente, es la educación intelectual, religiosa, moral y civil en relación con la condición social del mismo. II – El medio para lograr dicho objetivo es la enseñanza de la lengua patria, impartida principalmente con la palabra, leída de los lábios, articulada y escrita, en presencia de las cosas, de los hechos y de los dibujos, y eso en cuanto sea posible y hasta cuando sea necesario... IV – El gesto natural, convenientemente usado, no puede constituirse en lengua ni ser obstáculo para el aprendizaje del lenguaje pátrio ni para el ejercicio de la palabra viva. V – La mayoría de los sordomudos es susceptible de aprender la lectura sobre los lábios y la articulación...

De acordo com Skliar (1997b:41):

Comparando este texto com el producido solo um año antes vemos que en él se añaden algunos conceptos interesantes para el comentario: el uso del adjetivo *PATRIO* para la lengua oral, del adjetivo *NATURAL* para la lengua de señas, la idea de que los *GESTOS*, paradójicamente, no constituyen un impedimento para el aprendizaje de la *PALABRA ARTICULADA*. (grifos do autor).

De qualquer modo, o I Congresso de Professores Italianos de Surdos representou um passo importante em direção ao Congresso de Milão de 1880. As primeiras sementes em prol do oralismo estavam plantadas.

Nos anos que se seguiram aos congressos realizados em Veneza e em Siena, as abordagens oralistas, tanto a italiana como a francesa, ganharam mais adeptos, sobretudo na França em que muitas escolas particulares adotaram o método oral, ou ainda, um método misto, o qual era baseado no ensino da língua oral e da escrita.

Dando continuidade às discussões sobre qual método deveria ser adotado na educação de surdos (oral ou gestual), outros congressos e conferências foram realizados em Paris, ainda na década de setenta do século dezenove. A história da educação do surdo estava para ser mudada. Como bem aponta Skliar (1997b:42):

Algunos de los maestros franceses para sordos, al conocer que se realizaría allí (Paris) un encuentro de maestros para ciegos, decidieron convocar al que deseaban denominar Primer Congreso Internacional de Educación de Sordos. Debemos destacar que de los 27 educadores participantes, sólo cuatro, y entre ellos Serafino Palestra, no eran franceses. De todos modos ese Congreso, conocido con el nombre de *Amelioration du sort des surdmuet*, pasó a la historia como uno de los más pacíficos, aunque su objetivo subyacente era lograr un pronunciamiento favorable al oralismo. (grifos do autor).

Embora outras questões tenham sido discutidas nesse I Congresso Internacional (o risco do casamento entre consangüíneos, criação de uma anamnese para ser aplicada em todos os países, o direito de o surdo ter as mesmas oportunidades educacionais que os ouvintes), o eixo central do debate foi

certamente, a escolha do melhor método para educar o surdo. Neste sentido, os primeiros passos em direção ao Congresso de Milão já estavam sendo dados. O oralismo, então, estava a caminho.

Na Itália (Milão), em 1880, aconteceu o segundo Congresso Mundial sobre a educação de surdos, no qual a utilização simultânea da fala e dos sinais é considerada como uma desvantagem que impedia o desenvolvimento da fala, da leitura labial e da precisão das idéias. Neste congresso, é declarado que o método oral puro deve ser adotado de forma oficial e definitiva.

Nesse sentido, o Congresso de Milão é considerado um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais, e também da exclusão radical dos profissionais surdos do ambiente educacional.

Esse Congresso internacional reuniu profissionais ligados à educação de surdos, sendo que dois terços dos 174 congressistas eram italianos. Os demais eram franceses, suecos, ingleses, alemães, suíços e americanos. Cabe aqui evocar que, dentre todos os congressistas, apenas um era surdo! O Congresso festeja, então, a vitória do oralismo sobre a inferioridade da língua gestual.

Reportando ao Congresso de Milão, Sacks (1989:40) ressalta que:

Os professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela.

Por fim, as atas finais do Congresso, documentos que delinearão as novas propostas educacionais no final do século XIX e, posteriormente, as políticas públicas até aproximadamente 1970, indicavam o que se segue:

O Congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para devolver o surdo à sociedade e para dar-lhe um melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos... O Congresso, considerando que os usos simultâneos da palavra e dos signos mímicos têm

a desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão das idéias, declara que o método oral puro deve ser preferido. (GRÉMION, 1991:195).

No trabalho escolar, a primeira medida educacional “profilática” para proibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Posteriormente, retiraram-se as pequenas janelas de vidro das portas das salas de aula para coibir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares foram dispensados de todas as escolas e dos institutos.

Como destaca Lulkin (1998:38):

Para estabelecer uma nova pedagogia e promover a educação das novas gerações de pessoas surdas, criaram-se sistemas reabilitadores altamente refinados na regulação e controle do corpo. Retirou-se a língua de sinais de circulação no espaço escolar e demitiram-se os professores surdos, eliminando, também, o papel do adulto surdo, produtor e reprodutor de aspectos culturais da comunidade de surdos. No seu lugar, a balança dos poderes pende para as técnicas de treinamento e para as práticas e aparelhos ortopédicos: as próteses, os implantes, as cirurgias, o treinamento auditivo, a leitura labial, a articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios, a aquisição de vocabulário, etc.

Fazendo uma espécie de digressão no que respeita à educação de surdos, apresentam-se duas fases que podem ser claramente delineadas: na primeira fase (Antiguidade), o surdo é visto como não-humano e, portanto, não-educável; já na segunda fase (a partir do século XVI), o surdo é concebido como educável, porque humano.

Reverendo, então, os traços históricos que tecem a “trama” da educação para os surdos, observa-se que há diferentes propostas ou tentativas de sistematizar a *práxis* pedagógica desses alunos. A partir do século XVIII foram criados espaços educativos com a finalidade precípua de educar crianças surdas. Essas escolas eram divididas em dois grandes grupos: aquelas que defendiam a tese de que a educação do surdo devia ser orientada a partir de sua oralização – abordagem oralista; e aquelas que relevavam a linguagem de sinais utilizada pelos surdos e concebiam que essa mesma linguagem devia ser reconhecida e usada no âmbito escolar – abordagem gestualista.

Os mentores que fizeram parte dessa história, de Cardano, Ponce de Leon, Bonet, Amman, Itard, L'Épée a Bell, Hopkins, Gallaudet e Huet (muitos são os nomes), muito foi dito e pretendido. Desde a afirmação de que o surdo era, sim, capaz de aprender até a criação de métodos para subsidiar o ensino do aluno surdo, ou, dito de outro modo, tornar viável ao surdo sua humanização através de sua educação.

Cabe ainda esclarecer que, independentemente de os surdos serem vistos como humanos ou não, o como educá-los passa, então, a ser o problema da educação destas pessoas, o que, nos dias de hoje ainda se verifica.

Destacados alguns desses mentores e os principais fatos que concorreram para o início da educação de surdos, ao longo dos últimos quatro séculos, passemos a focalizar os acontecimentos mais relevantes, que contribuíram para o início do trabalho educacional com o surdo, no Brasil.

CENA II - Educação de Surdos no Brasil

Vejamos uma sucinta retrospectiva de alguns fatos que marcaram o início do processo educacional dos alunos surdos, no Brasil. Para retratar não só os fatos que concorreram para a instauração da educação dessas pessoas, mas também os preceptores que a conduziram, lanço mão do Relatório Anual de 1993 da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS). Voltemos ao passado para (re)ver esse ponto da História:

Em 1855 chegou ao Brasil o francês Ernest¹ Huet, portador de surdez congênita. O ex-diretor do Instituto de Surdos de Paris trouxe sua experiência de mestrados e cursos, a fim de comprovar a capacidade do surdo na área da Educação. Seus trabalhos contaram com o apoio de D. Pedro II, que ajudou a colocar em funcionamento o Instituto de Surdos-Mudos, a princípio instalado no Centro do Rio. Mas o francês só alcançou seu objetivo em 26 de setembro de 1857, com a fundação do Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES), atualmente em Laranjeiras, no Rio de Janeiro. Através dos ensinamentos de Huet, a Língua de Sinais se

¹ Recentemente foram realizadas descobertas no México que atestam que o nome de Ernest Huet era na verdade Eduard Huet (FENEIS, 2000).

difundiu e desenvolveu no Brasil. Durante anos o INES foi a única escola especial para surdos. Tanto assim que até hoje é considerado importante referência educacional. Mesmo com todos esses avanços, em 1880, após o Congresso Mundial de Surdos, na Itália, os surdos do mundo inteiro enfrentavam grandes problemas com a imposição do oralismo. De 1923 a 1929, surgiu a Associação Brasileira de Surdos e houve grande mobilização pelo direito de um ensino em Língua de Sinais. Mesmo no INES durante muito tempo a metodologia oralista predominou e desencadeou uma série de divergências entre surdos e profissionais. Com o tempo o movimento em defesa do surdo ganhou força, e mesmo durante o período de ditadura militar os surdos lutaram por maiores condições e qualidade de vida. Em 1971, foi fundada a Federação Brasileira de Surdos, presidida pelo Padre Vicente P. Burnier. Só em 1977 foi criada a FENEIDA, Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, composta apenas por ouvintes envolvidos com a problemática da surdez. Em 1983, a comunidade surda criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, uma entidade não legalizada, com trabalho significativo, porque buscava os direitos dos surdos como cidadãos. Nessa época esta Comissão reivindicou a participação efetiva das pessoas surdas como membro da Diretoria da FENEIDA, o que foi negado por não acreditarem na capacidade do surdo dirigir uma entidade. No entanto a Comissão formou chapa e conquistou em Assembléia Geral a presidência por um ano. Foi reestruturado o Estatuto e a Entidade ganhou a denominação de FENEIS em nova Assembléia Geral em 16 de maio de 1987. Após a eleição, Ana Regina e Souza Campello, Coordenadora da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, assumiu a presidência da FENEIS juntamente com outros membros da Comissão, como o Sr. Fernando de Miranda Valverde e o atual Presidente, Sr. Antonio Campos de Abreu. Em 1990, no entanto, foi fundada a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS), representada por pais de surdos. Essa iniciativa dividiu um pouco o grupo de trabalho, mas a FENEIS respeitou a decisão, acreditando no trabalho em conjunto, com a integração de todos: surdos, ouvintes, pais e profissionais... A FENEIS conquistou também sua sede própria em 8 de janeiro de 1993, com seus próprios recursos, sem apoio governamental. São dois andares para prestar diversos tipos de atendimento. A diretoria atua como representante do surdo voluntariamente, com o compromisso de fazer o melhor pelo seu desenvolvimento social, profissional, educacional e cultural, não tendo nenhum tipo de remuneração. A FENEIS foi crescendo e expandindo seu trabalho em todo o território nacional. Vencida esta etapa, concentramos nossos esforços para continuarmos lutando pelo resgate da cidadania do surdo e seu reconhecimento como força produtiva. (pp. 5-6).

Tendo por base o Relatório Anual da FENEIS (1993), acima apresentado, constata-se que os trajetos educacionais do surdo, no Brasil, estão intimamente relacionados com a história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Cabe assinalar que em meados do século XIX, no Brasil, não existia ainda uma idéia pública no que respeita à educação de surdos e, também, as famílias ofereciam resistência em educá-los, dificultando a Huet materializar seu objetivo

de educar o surdo. O fato de ele ter trazido uma carta de recomendação do Ministro de Instrução Pública da França foi, possivelmente, o que *“lhe abriu as portas para criar a primeira escola de surdos no país, porém também não podemos nos esquecer de que, para desenvolver o seu trabalho, o professor Huet contava com o auxílio da nobreza ligada ao governo”*. (PERLIN, 2002:71).

Quanto ao método adotado por Huet para a educação de surdos, naquela época, supõe-se que era a “didática especial dos surdos-mudos”. De acordo com Perlin (2002:72): *“Tratava-se do mesmo processo utilizado por L’Epée e Sicard no Instituto de Surdos de Paris. Huet também se interessou pela formação de professores de surdos, porém o pouco tempo de permanência no Brasil não foi suficiente para que essa profissão pudesse se desenvolver”*.

Outro fato que merece ser destacado, o qual foi revelado no percurso histórico educacional do surdo no Brasil, diz respeito ao desenvolvimento e a difusão da língua de sinais, a partir de 1857, com a criação de uma escola pelo francês, também surdo, Huet. Mas tal fato não é o único que a história aqui retratada evidencia. Como bem aponta Souza (1998:90-1):

A história relatada aponta para a emergência de movimentos reivindicatórios patrocinados por surdos brasileiros em prol do “direito de um ensino em Língua de Sinais”, o que inaugurava um capítulo importante nas relações políticas entre surdos e ouvintes... Ao lutarem pelos sinais, os surdos, organizados, se diferenciam, pela linguagem que defendem, do grupo majoritário usuário de uma outra linguagem: a oral. A partir dessa tomada de consciência, as divergências com profissionais ouvintes foram postas às claras e acabou por levar à posse, pelos surdos, da presidência da FENEIDA, uma Federação composta por *profissionais ouvintes* e cuja principal meta era propor rumos para a educação das pessoas “deficientes auditivas”. (grifos da autora).

Cabe esclarecer que a retomada da Federação pelos surdos é permeada de significados. Como mostra Souza (1998:91):

Simboliza uma vitória contra os ouvintes que consideravam a eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos e, entre eles, sublinha o papel da linguagem na educação regular. Desnuda, ainda, uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação “deficiente auditivo”, impressa na

sigla FENEIDA, para “Surdos”, em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, o de serem “deficientes”. (grifos da autora).

Feitas essas considerações acerca da língua de sinais, retomemos um outro ponto que marcou (ainda marca) a trajetória educacional do surdo no Brasil. De fato, não se pode omitir o fato de que o INES, seguindo a tendência mundial, em 1911, adota o método oral em todos os conteúdos focalizados do currículo. Ainda assim, a língua de sinais foi aceita em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, assessorada pela professora Alpia Couto, proibiu oficialmente o uso de sinais em classe.

Apesar de proibida (a língua de sinais), por meio de atitudes repressoras adotadas pelos profissionais responsáveis pela educação do surdo, o método de L'Épée, como assinala Perlin (2002:75): *“continuou no Brasil até 1901. Nos anos seguintes, o Instituto caminhou para a concepção oralista na educação de surdos e, em 1930, instaurou-se definitivamente a visão clínica, quando o Instituto passou a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde”*.

Se, por um lado, há uma ação coercitiva para vigiar e punir o surdo que se utilizasse da língua de sinais, por outro, há uma reação dos próprios surdos que continuam a “falar” através dos sinais, não, nas salas de aula do Instituto, mas fora delas e principalmente nas “comunidades” que começam a tomar forma nos principais centros urbanos do país.

No entanto, a história da educação de surdos no Brasil não se restringe apenas à fundação de uma escola residencial, no Rio de Janeiro, por Huet. Outras iniciativas foram surgindo em outros centros do país.

Conforme Balieiro (1989), na cidade de São Paulo, foi a iniciativa particular e religiosa que marcou o início do atendimento educacional do surdo (1933), tornando-se opção única por quase duas décadas. Somente em 1950 surgiram as primeiras iniciativas da rede municipal de ensino e de pais de surdos, as quais originaram, respectivamente, o Instituto Hellen Keller e o Instituto Educacional de São Paulo (hoje DERDIC, ligado a PUCSP). Já a rede estadual de ensino

manifestou-se a partir de 1957, com a criação de cinco classes especiais para atender o aluno surdo, dentro de escolas regulares. Tanto o Instituto Hellen Keller quanto o Instituto Educacional de São Paulo (DERDIC) utilizavam-se do método oral², através de intenso “treinamento de fala, de comunicação oral e linguagem”.

A meta principal de todas estas escolas especiais era desenvolver um trabalho, mais precisamente, na primeira fase do ensino fundamental e, ulteriormente, encaminhar os alunos surdos às escolas regulares para que fossem “integrados” juntos aos ouvintes. O elemento chave desta “integração” era, sem sombra de dúvidas, a oralização destes alunos adquirida via “treino de fala”.

Como aponta Silva (1998:14), tradicionalmente, em termos de Brasil, a educação de alunos surdos:

Ocorreu em ambientes especiais, separados de crianças ouvintes, pelo menos para o ensino básico. Apenas eram encaminhadas para a escola comum aquelas crianças que se mostrassem aptas a acompanhar a rede regular de ensino, isto é, que tivessem adquirido uma fala boa e inteligível e tivessem também uma boa leitura labial, além de já estarem alfabetizadas... A esses surdos não era permitido usar qualquer gesto além dos naturais, com a justificativa de que esses acabavam por inibir a iniciativa, ou o desejo, da criança pela fala.

Do final do século XIX até o final da década de 60 do século XX, o método oral se manteve dominante na educação do surdo. Neste período a língua de sinais foi poucas vezes usada na escola, pois os professores acreditavam que os surdos deveriam, em primeiro lugar, aprender a “falar”. Como exposto antes, havia a crença de que a fala era a chave não só para o surdo ser alfabetizado, mas também para ser integrado junto aos ouvintes.

Segundo Perlin (2002:42), os alunos surdos educados por meio do método oralista (os que foram atendidos nas instituições/internatos através do método oral, entre 1921 e 1960) falam sobre os horrores e as perseguições sofridas durante o apogeu do oralismo.

² O método oral será discutido na Cena IV deste capítulo.

No auge do oralismo, o uso da língua de sinais foi banido e proibido nos recintos tanto das instituições educativas ou da família como nas organizações de surdos. Os surdos eram submetidos, às vezes, a castigos pesados caso utilizassem a língua de sinais. Houve histórias de impedimento de contato pessoal entre surdos, repressões e outros. Até os dias de hoje, esses surdos continuam com estranhos receios. Também existem casos de surdos que se voltaram contra a própria língua de sinais considerando-a como não-motivadora da convivência social, além de outros estereótipos contra a sua própria língua.

Tendo em vista o descontentamento ancorado nos resultados pouco expressivos obtidos com a instauração do método oral na educação de crianças surdas nos espaços escolares, é introduzida, no Brasil, no final da década de 70, a Comunicação Total, após a visita de Ivete Vasconcelos, professora de surdos na Universidade Gallaudet.

A Comunicação Total³ é, como defendida por seus proponentes brasileiros, uma filosofia que, no trabalho escolar, traduz-se por uma *“completa liberdade... de quaisquer estratégias, que permitem o resgate de comunicações, total ou parcialmente bloqueadas”*. (CICCONE, 1996:7).

De acordo com Souza (1998:08):

Não apenas a LIBRAS, mas também o português acabava tendo o mesmo estatuto comunicacional da “linguagem” artística (teatro, desenho, expressão corporal, etc.). O termo linguagem foi hiperinflacionado para dar conta de todos os recursos comunicacionais possíveis, aqueles já existentes e/ou que eram criados pela inventiva particular do professor.

Assim, é permitida ao aluno surdo a utilização de todos os recursos possíveis e imagináveis, tais como: mímica, gestos, língua de sinais, fala, leitura labial e leitura-escrita. Segundo Ciccone (1996) caberá à criança surda “escolher” os recursos comunicativos apropriados a uma dada situação interlocutiva.

Chamo a atenção para uma questão: como poderá a criança surda que chega à escola desprovida do conhecimento de língua de sinais, fala, leitura labial e leitura-escrita “eleger” um destes recursos comunicativos para interagir com

³ A Comunicação Total será retomada na Cena V deste capítulo.

alguém? Ainda que ela saiba alguns gestos, muitas vezes criados, na interação/interlocução mãe-criança surda, uma linguagem, por assim dizer, “umbilical”, eles são compartilhados apenas naquele contexto. Esses gestos, por não serem entendidos por uma outra pessoa, causam estranhamento.

Marchesi (1987) posicionando-se contrário à Comunicação Total, argumenta que não é importante somente apresentar ao aluno surdo diferentes formas de se comunicar (diferentes códigos) para que este faça a sua escolha. É necessário, além disso, saber se o conhecimento e a incorporação de tais códigos, por parte do aluno, estão se dando de modo eficiente.

Face às críticas feitas à adoção da Comunicação Total na educação de surdos, são iniciadas no Brasil, as primeiras discussões sobre a implantação do bilingüismo⁴ enquanto proposta educacional a ser utilizada nas escolas brasileiras.

CENA III - Abordagens Educacionais

Salientadas as principais ações presentes no decorrer da história da educação do surdo, faz-se necessário destacar, em cada abordagem educacional, ainda que de forma breve, os fatos mais relevantes que colaboraram para o surgimento, em diferentes épocas, do oralismo, da comunicação total e do bilingüismo.

Ao se fazer uma espécie de recapitulação acerca da educação de surdos, constatam-se duas fases⁵ distintas que podem ser traçadas e uma terceira fase, a contemporânea, que se encontra em processo de construção.

A primeira fase é constituída pelo oralismo, uma abordagem educacional, que ainda continua sendo vislumbrada em muitos recintos escolares do mundo. O oralismo tem como objetivo precípua que o surdo assimile a linguagem oral. Neste

⁴ O bilingüismo para surdos será discutido na Cena VII deste capítulo.

⁵ Embora ressalte que houve três abordagens distintas na história da educação de surdos, gostaria de salientar que essa divisão é apenas didática, pois as abordagens educacionais para surdos estiveram (estão) ao longo da história, por vezes, amalgamadas. Havia, no século XIX, ao mesmo tempo, discussões sobre o Oralismo na Alemanha e sobre o Gestualismo na França. Somente os debates é que aconteciam em espaços diferentes.

sentido, o espaço escolar acaba se transformando em um grande laboratório de fonética articulatória, no qual são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit (surdez) e, assim, assemelhe-se a um membro da comunidade ouvinte. Em uma palavra, a meta principal do oralismo é tornar o surdo um "falante" proficiente da língua oral, ou seja, eliminar a diferença que separa ouvintes de não-ouvintes.

A segunda fase introduz a idéia da comunicação total. Esta é uma abordagem educacional que admite o uso de sinais com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda. No entanto, esses sinais são utilizados como uma "ponte" para a aquisição da língua oral. Os sinais são utilizados pelos profissionais que atuam com surdos, na escola, dentro da estrutura do português.

A educação oralista e a comunicação total constituem, sem dúvida, grande parte da trajetória histórica da educação de surdos em todo o mundo. Embora seja argumentado que essas abordagens educacionais estejam extintas nos recintos escolares, ainda hoje essas abordagens continuam sendo postas em prática, no contexto escolar. Retomarei essa questão, posteriormente, quando for discutir cada abordagem separadamente.

A terceira fase, em construção, é constituída pela chamada educação bilíngüe. O bilingüismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem tornar acessível ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita.

Feita essa breve apresentação, façamos uma incursão pelas abordagens educacionais implementadas na educação de surdos, com o intuito de mostrar os pontos e contrapontos de cada uma delas.

CENA IV - Oralismo

O oralismo vem, desde o século XVIII, apontando, veementemente, a fala e a escrita como vias legítimas de comunicação para o surdo. Os defensores dessa

abordagem combatem a língua de sinais, por considerar seu uso um empecilho para a aquisição da língua oral pelo surdo.

Nessa abordagem educacional, requisitava-se do surdo uma adaptação ao mundo ouvinte. Ou seja, era necessário que ele se comportasse como se não fosse surdo, que se aculturasse, que falasse, e que rejeitasse a surdez.

Conforme aponta Sá (1999:69), o oralismo:

Visa capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade lingüística, de modo a que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social.

A abordagem oralista objetiva a integração do surdo na comunidade de ouvintes, propiciando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, a língua portuguesa). A concepção de linguagem, para vários profissionais desta corrente educativa, restringe-se à língua oral, e esta deve ser o único meio de comunicação dos sujeitos surdos. Assim, para que o surdo se comunique bem é necessário que ele seja um "falante" proficiente do português.

De acordo com Skliar e outros (1995:86), o congresso de Milão (1880): *"(...) impôs a superioridade da língua falada com respeito a Língua de Sinais, e decretou, sem fundamentação científica alguma, que a primeira deveria constituir, como se tem dito, o único objeto de ensino"*.

O oralismo concebe a surdez como um déficit que deve ser minorado por meio da estimulação dos resquícios auditivos. Tal estimulação viabilizaria o aprendizado do português (ou de qualquer língua oral) e levaria o surdo a integrar-se na comunidade ouvinte. O que significa que a premissa básica do oralismo é fazer uma reabilitação do surdo em direção à "não surdez" e aos padrões de normalidade preconizados pela sociedade industrial contemporânea em que ele vive. Neste sentido, o oralismo almeja que, dominando a língua oral, o surdo esteja apto para se integrar aos utentes da língua majoritária.

Para o oralismo, como mostra Souza (1998:04):

A linguagem é um código de formas e regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante. Gestos ou sinais, não importa de que natureza fossem, eram e ainda são considerados acessórios, dependentes da fala e/ou inferiores a ela do ponto de vista simbólico. O oralismo defende essencialmente a supremacia da voz, transformando-a em nuclear do que consideram ser o "tratamento educativo interdisciplinar" da pessoa surda. (grifos da autora).

Segundo Sánchez (1990), o oralismo é considerado como uma imposição social de uma maioria lingüística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria lingüística sem expressão diante da comunidade ouvinte (surdos). Muito além de um problema educativo, estar-se-ia diante de um problema de natureza social entre maioria e minoria, porém não similar aos problemas sociais enfrentados pelas comunidades indígenas e pelos imigrantes, no Brasil, pois tanto os indígenas quanto os imigrantes são ouvintes... e falam já uma (ou várias) línguas. E o surdo, em grande parte, não "adquiriu" nem a língua de sinais nem a modalidade oral ou escrita do português.

CENA V - Comunicação Total

As tensões, conflitos e opressões que se instauraram na educação dos surdos, a insatisfação com a abordagem oralista e os argumentos oriundos dos estudos sobre a língua de sinais utilizada pelos surdos, iniciados na década de 60, concorreram para a formulação de novas propostas pedagógico-educacionais, e aquela que mais tomou impulso nos anos 70 foi a denominada comunicação total.

Nas palavras de Stewart (1993:118), a comunicação total pode ser concebida como: *"(...) a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer input lingüístico para estudantes surdos, a fim de que possam se expressar nas modalidades preferidas"*.

A finalidade é oferecer ao aluno a possibilidade de desenvolver uma comunicação com seus familiares, professores e companheiros ouvintes. Embora a oralização não seja o objetivo precípua da comunicação total, é, por outro lado,

também uma das áreas trabalhadas para propiciar a integração do sujeito surdo no âmbito social.

Segundo Ciccone (1996), os profissionais que adotam a comunicação total concebem o surdo de maneira diferente dos oralistas: ele não é concebido somente como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser dizimada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como um traço que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desse sujeito.

A comunicação total, em oposição ao oralismo, defende o argumento de que apenas a aprendizagem da língua oral não viabiliza pleno desenvolvimento do surdo. Acata o uso de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com os sujeitos surdos. Esta abordagem educacional, como a própria terminologia sugere, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). Assim, o aprendizado de uma língua pelo surdo não é a meta precípua da comunicação total.

Nessa linha de raciocínio, essa abordagem educacional, busca, em seus argumentos e em seus objetivos, mesclar os mais diferentes instrumentos pedagógicos para subsidiar o ensino de surdos no ambiente escolar. Brito (1993:55), opondo-se aos defensores da comunicação total, alerta que: "*(...) a comunicação total não objetiva que o surdo chegue ao domínio de duas línguas. Ao contrário, o objetivo lingüístico é o aprendizado da língua da modalidade oral, sendo os sinais apenas meio para isso*".

No Brasil, além de sinais, a comunicação total utiliza ainda a datilologia (representação manual das letras do alfabeto), o "cued-speech" (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que usa o léxico da língua de sinais com a estrutura do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não há na língua de sinais) e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso a língua portuguesa e a língua de sinais). (GOLDFELD, 1997).

Discutindo sobre o português sinalizado, Souza (1998:07) chama a atenção para o fato de que:

Sinalizar o Português era como conseguir um meio-termo que aparentemente satisfazia aos dois grupos envolvidos. Se de um lado os surdos poderiam readquirir o direito de usar a LIBRAS fora da classe, de outro, na escola, os professores teriam sua tarefa de ensino facilitada com o uso de sinais. Essa aparente solução era subsidiada pelas “novas” idéias na Educação do Surdo, mais ou menos cristalizadas ou que giravam na órbita do que se compôs com o rótulo de *Comunicação Total*. (grifos da autora).

A comunicação Total, como já mencionado, é definida como um direito de o aluno surdo aprender a se utilizar dos mais variados recursos comunicativos disponíveis para desenvolver sua competência lingüística. Ou ainda, como afirma Moura (1993:01), visa a: *“fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus pais e professores... A oralização não é o objetivo em si... mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo”*.

A palavra de ordem anunciada pelos defensores da Comunicação Total era: não importa qual recurso comunicativo o surdo lançará mão para se comunicar, o importante é que haja a comunicação.

Nas palavras de Souza (1998:08):

As "estratégias", funcionalmente úteis para o desenvolvimento do "potencial comunicativo" do surdo, eram consideradas inúmeras já que para se conseguir o objetivo fim a **comunicação**, valia tudo: uso de sinais (itens da LIBRAS), emprego de sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal (...) a frase de ordem nos Congressos Nacionais era: "Não importa a forma, o que importa é que o conteúdo passe".

A comunicação total, apesar de congrega uma miscelânea de artefatos lingüísticos e pedagógicos, não conseguiu minimizar as dificuldades escolares apresentadas pelo surdo em sala de aula. E, mais uma vez, os alunos continuaram

com defasagem tanto na leitura e na escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares ministrados em classe.

Tendo por base o que foi exposto, alguns questionamentos podem ser relevados: O uso de diferentes recursos comunicativos viabiliza ao aluno surdo a estruturação de um sistema lingüístico? É possível, por meio da utilização de variadas “estratégias”, o surdo constituir-se como sujeito pela/na linguagem? Que dimensões a comunicação total propicia à relação pensamento e linguagem?

CENA VI - Bimodalismo

O bimodalismo⁶ pressupõe, basicamente, o uso dos sinais, porém na ordem da língua oral. Neste sentido, reduzem-se as flexões e partículas da língua oral e incluem-se alguns aspectos e inserem-se alguns aspectos da gramática da língua de sinais. Trata-se, portanto, de um híbrido entre ambas as línguas. O alfabeto manual também é utilizado, sobretudo para palavras novas e nomes próprios.

Reportando-se à origem do termo bimodal, Monreal (2003:10) salienta que:

El bimodal surgió como sistema aumentativo del habla, em um momento em que los profesores de sordos eram mayoritariamente oralistas y tenían em general escaso dominio de la lengua de signos, como se comprobó mediante una encuesta realizada entre todos los educadores de sordos en los Estados Unidos. El objetivo del bimodal, em su origen, fue el de presentar las estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje oral para ser vistas y oídas simultáneamente com el fin de contribuir al desarrollo de la lengua oral.

De acordo com Monreal, uma outra razão que teria concorrido para o uso do bimodalismo na educação de surdos, seria o fracasso do método oralista. Para este autor: *“Su aplicación fue en aumento al comprobarse que el uso de signos manuales no tiene efectos negativos para el desarrollo del habla, que facilita el habla cuando ésta es posible y sirve de test, com el consiguiente ahorro de*

⁶ O termo bimodalismo foi definido por Schlesinger (1978). Para maiores detalhes vide Schlesinger, H.S. The acquisition of bimodal language. In: I.M. Schlesinger & L. Namir (Eds.). Sign Language of the Deaf: Psychological, Linguistic and Sociological Perspective. New York: Academic Press, 1978.

esfuerzo y tiempo, em los casos em que la producción verbal em modalidad oral no es posible”.

O bimodalismo é um termo utilizado para se referir a certas formas de comunicação simultânea, o que significa que esse método abarca o uso da língua oral e da língua de sinais conjuntamente. Como afirma Felipe (1989:102): “*Na comunicação bimodal há a utilização das duas modalidades de língua: a oral-auditiva e a gestual-visual, é uma espécie de ‘pidgin’... que desestrutura a língua natural dos surdos, inserindo estruturas gramaticais da língua majoritária*”.

Nesse caso, Felipe se refere ao uso simultâneo da língua de sinais e do português, o que, no meu entender, faz com que o aluno surdo não adquira nem uma língua nem outra. Agora, quanto ao fato de caracterizar-se o uso dessas duas línguas como “*uma espécie de pidgin*” é uma questão que necessita ser mais bem explicitada. Ou seja, o fato de considerar que são línguas também.

O termo *pidgin* se refere ao uso de vocábulos de duas línguas com uma estrutura sintática muito simples. É o que ocorre quando interagem duas culturas com duas línguas distintas. Nestes casos, enquanto os adultos desenvolvem um sistema de comunicação denominado *pidgin*, as crianças desenvolvem uma verdadeira língua a partir do *pidgin* de seus pais. Portanto, o *pidgin* é um sistema lingüístico resultante da simplificação de uma dada língua, que serve unicamente às necessidades de uma comunicação limitada, sem ser a língua materna do indivíduo.

Mediante o que foi exposto sobre o fenômeno lingüístico conhecido como *pidgin*, na literatura da área da Lingüística, parece que o que ocorre no contato entre o português e a língua de sinais, não chega a ser um pidgin, haja vista que há simplificação nas estruturas gramaticais de ambas as línguas, e não apenas na língua de sinais como aponta Felipe (1989) em citação anterior.

De fato, existe uma simplificação no que diz respeito à morfossintaxe tanto da língua portuguesa como da língua de sinais, o que, a meu ver, descaracteriza ambas as línguas, resultando, então, em um léxico (ora do português, ora da língua de sinais), mas que não pode ser reconhecido como uma língua ou outra.

Segundo Fernandes (1990), a comunicação bimodal usa gestos correspondentes ao léxico, porém com a estrutura sintática da língua a ser adquirida (no caso, a portuguesa) e não com a estrutura da língua de sinais. No geral, ao se fazer uso do bimodalismo, os sons acompanham o gesto com a expressão oral correspondente.

Posicionando-se contra a comunicação bimodal, Brito (1989:91 e 98) aponta que:

A prática bimodal conduz a alterações estruturais nas duas línguas, sobretudo na língua de sinais, que é desconhecida e desprestigiada pelo educador... expõe o surdo a duas línguas usadas de forma imperfeita... além do mais, pode dificultar o livre trânsito de pensamento, já que não se pode pensar em suas línguas ao mesmo tempo.

De acordo com a literatura pertinente à área da surdez, os problemas relacionados com a incompletude de sentidos, de ordenação não-convencional, de troca de palavras, de omissão de pontuação, de escolha lexical inadequada presentes nos textos escritos de surdos podem ser justificados em razão do contexto de interação lingüístico não relevar as especificidades de cada língua separadamente. (Fernandes, 1990; Góes, 1996).

Nesse sentido, como apontam Brito (1989) e Góes (1996), ocorre alternância entre as modalidades lingüísticas nos contextos interativos, há também justaposições e alternâncias entre a língua de sinais e o português nos textos escritos dos alunos surdos.

CENA VII - Bilingüismo: veredas novas?

Na atualidade, dentre as propostas sugeridas para a educação dos surdos, é o bilingüismo que tem sido alvo de reflexões por parte dos profissionais que se esforçam em (des)velar o emaranhado novelo de Teseu que configura as discussões presentes na implementação dessa abordagem educacional para o aluno surdo.

A educação bilíngüe para o surdo despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente modificar a escolarização para surdos que era norteadada pelo visível fracasso escolar, mas também para ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores que permearam (e de certa forma ainda permeiam) a educação de surdos (oralismo e comunicação total). Dito de outro modo, como uma "salvadora da pátria" que seja capaz de minorar as dificuldades escolares vivenciadas pelos alunos surdos, sobretudo, na aquisição da língua portuguesa, em sala de aula.

As considerações preliminares que farei a seguir sobre o termo bilingüismo, na área da surdez, servirão para mostrar como tiveram início as discussões em prol da adoção de uma educação bilíngüe para o aluno surdo no contexto escolar.

Nesse sentido, os primeiros argumentos que apontaram para o bilingüismo como a proposta educacional mais apropriada para a educação de surdos, foram inicialmente apresentados por Brito, no Brasil, em um artigo datado de 1986. Segundo esta autora: *"O bilingüismo é a única solução para o surdo brasileiro... E o bilingüismo implica na aceitação sem restrições da LSCB⁷".*

Mais adiante a autora enfatiza que a aceitação da língua de sinais é a maneira pela qual o surdo poderá integrar-se socialmente.

As línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial lingüístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo. (p. 21).

⁷ Na época, a língua de sinais era chamada de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), como uma maneira de distingui-la da Língua de Sinais Urubu-Kaapor Brasileira (LSKB), língua utilizada entre surdos e ouvintes da comunidade indígena Urubu-Kaapor, que habita em uma região próxima do Rio Gurupi, no Estado do Maranhão. Nos dias de hoje, a Língua de Sinais Brasileira é denominada de LIBRAS. Alguns autores têm optado por denominá-la LSB apenas, por acreditarem que assim estariam seguindo as mesmas convenções utilizadas, por outros países, para se referirem às suas respectivas línguas de sinais, como por exemplo, a Língua de Sinais Americana (ASL), a Língua de Sinais Francesa (LSF), a Língua de Sinais Italiana (ASI), dentre outras.

Eram expostos, então, os argumentos iniciais em favor da língua de sinais como a primeira língua a ser adquirida pelo surdo. A língua que poderia libertá-lo de seu silêncio, conforme se deduz das palavras de Brito.

Além de defender a aprendizagem e o uso da língua de sinais pelo surdo em tenra idade, nesse mesmo artigo, Brito já apontava para a aquisição do português como uma segunda língua. Vejamos:

A língua dos sinais é imprescindível ao surdo, mesmo que este, no início, esteja limitado à comunicação apenas com aqueles que manipulem bem esta língua ou que se iniciem no seu aprendizado. Posteriormente, em contacto com a língua oral, sua segunda língua, terá alcançado maior aptidão em todos os níveis (psicológico, cognitivo, social e lingüístico) para enfrentar a árdua tarefa de seu aprendizado. O surdo já terá tido a prática de socialização através dos sinais, suporte para o aprendizado da língua oral, vale dizer, terá já estabelecido uma comunicação gratificante. (p. 19). (grifos da autora).

Esses argumentos, embora ainda incipientes, na defesa e implementação do bilingüismo para o surdo, serviram como ponto de partida para gerar o “embrião” de uma nova abordagem educacional na educação de surdos, no Brasil, que até então era norteadada pela Comunicação Total.

No entanto, não há nos argumentos expostos por Brito nenhum direcionamento em relação ao modo como o surdo aprenderá e usará a língua de sinais. Mediante tal situação, a questão que permanece é: Com quem o surdo, filho de pais ouvintes, vai aprender a língua de sinais, visto que ele vive em meio de ouvintes, os quais a desconhecem totalmente?

Dando continuidade aos debates favoráveis à implementação da chamada educação bilíngüe no contexto educacional, Brito (1989:90) destaca a necessidade psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo.

Alguns surdos chegam a um bom domínio da língua oral da comunidade ouvinte que os cerca (no caso do Brasil, trata-se da língua portuguesa); outros não. Porém, um pleno domínio da língua oral é praticamente impossível para o surdo. Por isso, não se tem notícia de um bilingüismo pleno, no que concerne aos surdos, mas este é encontrado junto a ouvintes filhos de surdos cuja língua materna é a língua dos sinais. (p. 90).

Embora Brito reconheça os limites e possibilidades de o surdo tornar-se um bilíngüe, por assim dizer, “ideal”, ou ainda, atingir um “bilingüismo pleno” ela acredita que o bilingüismo:

Mesmo que atingido parcialmente, seria o mais apropriado às necessidades da pessoa surda, cuja potencialidade habilita-se a um desenvolvimento pleno da linguagem, contanto que, para isso haja ‘input’ necessário. E os dados lingüísticos que lhe servirão de ‘input’ serão transmitidos principalmente através de um canal gestual-visual, a língua de sinais, já que sua audição está danificada.

No entanto, um fato que Brito não releva em suas considerações concernentes ao bilingüismo para o surdo é o que respeita ao modo como os dados lingüísticos que servirão de “input” será alimentado. Se, por um lado, ela destaca a língua de sinais como a via por excelência para que o surdo possa se integrar à sociedade, não leva em conta que uma boa parcela de surdos filhos de pais usuários de uma língua de modalidade oral, não utiliza a língua oral porque não escuta e, por outro, não adquire a língua de sinais por não tê-la como língua materna no contexto familiar.

Prosseguindo com seus argumentos em prol do bilingüismo para o surdo, Brito (1989:91) defende que *“o bilingüismo, uso da língua de sinais e oral em suas especificidades, em situações diferentes, é condição sine qua non para a integração psico-social e para o sucesso educacional do surdo”*.

Cabe-me evocar que para que haja o uso de duas línguas, em situações distintas, requer-se necessariamente que o falante tenha adquirido as duas modalidades (no caso, o português oral e a língua de sinais, conforme aponta a autora) para que ele escolha a língua que será usada na interação com seu interlocutor, de acordo com o contexto no qual a interlocução ocorrerá.

Para Brito (1989:98)

Os surdos, devido à falta de audição, requerem educação especial bilíngüe. O tipo de bilingüismo é o diglósico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidade diferente, cada uma em situações distintas. A língua dos sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à

leitura, onde ela pode ser o meio, mas não o objetivo. A língua oral será ensinada enquanto segunda língua e será o veículo de informação da tradição escrita. (grifos meus).

Chamo a atenção para duas questões nas considerações feitas por Brito: a primeira diz respeito ao uso do termo “língua materna”. Já a segunda está relacionada com o termo “segunda língua”. Se se leva em conta língua materna como sendo aquela que a criança vai adquirir no meio familiar, novamente nos deparamos com um entrave: cerca de 95% de surdos são filhos de pais ouvintes e que não têm conhecimento da língua de sinais. Portanto, não se pode falar em aquisição de língua de sinais como primeira língua ou língua materna.

No que tange a segunda língua (no caso, a língua oral apontada por Brito como “*veículo de informação da tradição escrita*”) há também um outro empecilho: como falar em aquisição e uso de segunda língua se o surdo, muitas vezes, não adquiriu sequer a primeira? Como é possível argumentar em favor de um bilingüismo do tipo diglósico, quando se sabe que a diglossia requer a aquisição e o uso de duas línguas em situações diferentes?

Dando prosseguimento aos debates iniciados na década de 80, sobre bilingüismo e surdez, Felipe (1989) escreveu um artigo cujo objetivo era ampliar, no Brasil, os conceitos de língua e bilingüismo para os surdos e, sobretudo:

Para que os surdos passem a ser vistos não apenas como deficientes auditivos, mas também, como indivíduos que, devido a esta deficiência, desenvolvem uma comunicação entre eles, uma modalidade gestual-visual de língua – a LSCB (Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) e aprendem nas escolas uma modalidade oral-auditiva – a Língua Portuguesa.

Note-se que, nas primeiras discussões sobre o bilingüismo na área da surdez, a ênfase na crença de que o surdo já havia adquirido a língua de sinais como língua materna, e de que a segunda seria adquirida no contexto escolar, era o principal argumento para que se pensasse na implementação da educação bilíngüe como uma abordagem educacional substituta às abordagens precedentes: oralismo e comunicação total. Senão vejamos:

A partir do reconhecimento de que existe uma situação lingüística de bilingüismo nas comunidades surdas, as escolas especializadas na educação de surdos, para não violar seus direitos lingüísticos, tenderão mudar a atual ideologia pedagógica, implementando uma Educação Bilíngüe. (FELIPE, 1989:101).

O reconhecimento da existência de uma situação lingüística de bilingüismo nas comunidades surdas é um ponto que merece ser aqui relevado. Quando se toma por base que uma comunidade lingüística é aquela que se caracteriza como tal por ter uma língua e um conjunto de valores ou normas subjacentes a essa língua, ou, nas palavras de Gumperz (1982), qualquer agregado humano caracterizado por interação regular e constante através de um corpo partilhado de signos verbais e que tem suas diferenças significativas no uso da língua, essa situação lingüística denominada bilíngüe, apontada por Felipe, pode existir, por assim dizer, em uma associação de surdos, na qual, surdos adultos conhecedores da língua de sinais e oralizados compartilham e usam essa língua.

Por outro lado, reconhecer que crianças surdas filhas de pais ouvintes, formam uma comunidade lingüística e vivenciam uma situação lingüística bilíngüe não pode ser tomado como regra. Essas crianças, como colocado anteriormente, não interagem regularmente por meio de um corpo compartilhado de signos quer gestuais, quer verbais, pois muitas não adquiriram ainda uma língua.

Nesse sentido, refletamos através de algumas indagações: Poder-se-ia falar que os surdos filhos de pais ouvintes vivenciam uma situação lingüística bilíngüe? Mesmo que algumas dessas crianças tenham conhecimento da língua de sinais, com quem elas dialogam ou interagem em sinais? A escola regular propicia situações que levem os alunos surdos a se unirem para formar “comunidades” lingüísticas?

Voltando ao artigo de Felipe (1989), vejamos outros argumentos em que ela procura chamar a atenção do leitor para a existência de uma situação bilíngüe nas comunidades dos surdos brasileiros:

A comunidade dos surdos brasileiros é bilíngüe por possuir membros bilíngües que utilizam duas línguas numa situação de diglossia: a Língua Portuguesa – a variante superposta (HV) utilizada nas escolas e com os falantes ouvintes da comunidade maior à qual os surdos também pertencem – e a LSCB – a variante informal (LV) usada entre surdos.

Tomando por base os estudos feitos por Fishman (1972) e por Ferguson (1959), no âmbito da Sociolingüística, a respeito de bilingüismo e diglossia, a autora transporta esses conceitos desenvolvidos em pesquisas com falantes de línguas orais para a área da surdez. Acredito que a mera transposição destes conceitos para o fenômeno lingüístico que ocorre entre os surdos filhos de pais ouvintes, ainda pouco explicitado, não auxilia na compreensão da situação lingüística desses indivíduos.

Pode até parecer que ao questionar sobre o uso de investigações à luz da sociolingüística realizadas com falantes de línguas de modalidade oral, esteja me posicionando de forma preconceituosa em relação aos argumentos defendidos pelos autores que se utilizam desses estudos para clarificar a situação lingüística dos surdos. Na verdade, busco entender até que ponto é possível apenas importar alguns termos de estudos provenientes da lingüística para a área da surdez, sem entrar em choque com a realidade vivenciada pelos surdos em suas casas, nas escolas e na sociedade.

Vejamos mais um trecho apresentado por Felipe (1989:107):

Se traçarmos um *continuum* a partir da utilização da Língua Portuguesa até a utilização da LSCB, pode-se observar a existência de um *pidgin*, resultante da desestruturação da LSCB ao se inserir elementos estruturais da Língua Portuguesa quando numa comunicação de surdos com ouvintes. (grifo da autora).

De fato, observa-se que há uma mescla no uso da língua de sinais e do português, não pelo aluno surdo (refiro-me aos sujeitos desta pesquisa), mas por professores ouvintes quando interagem com os alunos surdos em sala de aula. Porém, até que ponto poder-se-ia afirmar que essa mistura que ocorre entre os sinais e o português é mesmo um *pidgin*?

Grosso modo, uma língua *pidgin* é caracterizada pela simplificação da gramática de duas línguas em contato. Segundo Tarallo & Alkmim (1987:80), a literatura destaca algumas características partilhadas pelas línguas *pidgin*:

- 1) seu caráter auxiliar e secundário para os dois grupos: cada um dos grupos mantém sua própria língua no convívio social do cotidiano e do habitual; 2) as línguas *pidgin* preenchem funções sociais limitadas, sobretudo aquelas vinculadas a atividades comerciais mercantilistas.

Segundo Bickerton (1984:173), o *pidgin* é definido como “*uma língua auxiliar que surge quando falantes de diversas línguas mutuamente ininteligíveis entram em contato estreito (“em um mesmo território”)*”. Assim, o *pidgin* é uma língua auxiliar e secundária que surge para resolver as necessidades de comunicação entre pessoas que, apesar de estarem em estreito contato, falam línguas diferentes. Não vejo que a inserção de elementos estruturais do português na estrutura dos sinais possa “gerar” uma língua *pidgin*, como apontado por Felipe (1989), haja vista que essa língua “criada”, de caráter auxiliar e secundário para os grupos que estão em contato, tem por finalidade facilitar a comunicação entre os falantes de diversas línguas. Ademais, os grupos manteriam sua língua ao conviver com outros falantes da língua *pidgin*.

Creio que essas primeiras discussões, na década de 80, serviram não só para chamar a atenção para o problema educacional do surdo, mas também para “alimentar” os debates instaurados na educação de surdos nos dias de hoje. Possivelmente, a maneira pela qual o termo bilingüismo foi introduzido para analisar a situação lingüística do surdo, influenciou e tem ainda influenciado as discussões atuais. Vejamos os debates mais recentes:

O bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 1997:39).

Diante de tais argumentações, o que se observa constantemente nas discussões presentes na área da surdez, quando o assunto em foco é o bilingüismo para surdos?

Os argumentos, na maioria das vezes, giram em torno da defesa da aquisição de duas línguas pelo surdo: a língua de sinais como língua materna e o português como segunda língua.

Outra questão merece ser aqui apontada: não há clareza quanto ao conceito de língua materna que está sendo utilizado para se referir à língua de sinais como sendo a primeira língua do surdo. Se se toma por base que língua materna é a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, geralmente a de sua mãe, ou ainda, a primeira língua que o indivíduo aprende, em geral ligada ao seu ambiente, os surdos filhos de pais ouvintes não têm a língua de sinais como materna.

Na verdade, a primeira língua a que essas crianças são expostas é a língua oral, uma vez que seus pais são usuários dessa língua. A língua de sinais é a língua materna, sim, de surdos filhos de pais surdos, ou, de ouvintes filhos de pais surdos.

Voltando à argumentação de Goldfeld (1997:39) no que respeita ao bilingüismo para o surdo, ela ressalta que:

Há, no entanto, duas maneiras distintas de definição da filosofia Bilíngüe. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. Por outro lado, no entanto, autores como Sanches (1993) acreditam ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

O problema que se verifica nas idéias expostas por Goldfeld é o que concerne à aquisição da segunda língua. A questão, a meu ver, não é discutir se o surdo vai adquirir a língua oficial do país, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Uma discussão desse tipo seria salutar se o surdo chegasse à

escola dominando a língua de sinais. Agora, como falar em aquisição de segunda língua se, em grande parte das vezes, a criança surda não tem sequer a primeira língua (sinais)?

Quero deixar claro que não estou me opondo ao fato de que o surdo adquira duas línguas (sinais e português, independentemente da modalidade em foco). É desejável que ele aprenda a língua de sinais, se possível, na mais tenra idade e, posteriormente aprenda a língua portuguesa na escola. O que questiono aqui é a retórica presente nesses argumentos presentes nos debates em prol de uma educação bilíngüe para o surdo.

A sensação que se tem ao ler essas argumentações sobre o bilingüismo para o surdo, na área da surdez, é que os autores partem do pressuposto de que esse surdo já adquiriu a língua de sinais como língua materna, e que o único problema a ser resolvido diz respeito apenas à aquisição da segunda língua (português).

Dando continuidade, vejamos o que salienta Almeida (2000:8) a respeito do bilingüismo para o surdo:

Mais recentemente, uma outra corrente assume a língua de sinais como a *primeira língua* da criança surda, que deve ser aprendida logo após o diagnóstico da surdez, enquanto a língua do grupo social majoritário será aprendida como uma *segunda língua*. Esta corrente denomina-se bilingüismo... O bilingüismo, sendo uma busca na educação do surdo, tem como definição o uso e o conhecimento de duas línguas pela mesma pessoa.

Acredito que o cerne da questão nas argumentações referentes ao bilingüismo não é simplesmente afirmar que essa abordagem educacional, corrente, filosofia, dentre outras denominações assume a língua de sinais como primeira língua. O cerne é: quando, onde, como e com quem esse surdo vai adquirir a língua de sinais como primeira língua.

Vejamos, então, mais um argumento favorável à adoção do bilingüismo para o surdo, desta vez, defendido por Lacerda (2000:73):

A abordagem bilíngüe para a educação de surdos... preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que

sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”... A proposta de educação bilíngüe defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais.

As argumentações apresentadas em favor da implementação do bilingüismo para o surdo ancoram seus ditos, no meu entender, em uma situação lingüística, em um surdo e em uma educação abstratas. Com poucas alterações na forma de dizer, cada autor, a sua maneira, repete sempre o mesmo discurso: a criança surda deve ser exposta o mais cedo possível à língua de sinais, o português deve ser aprendido como segunda língua, a língua de sinais é a língua materna do surdo, o surdo é bilíngüe. Ou seja, parte-se de uma condição “ideal” e imaginária para justificar a relevância do bilingüismo para o surdo, sem atentar para o fato de que essa situação ainda não existe. Haja paradoxo.

Prosseguindo com suas colocações a respeito da educação bilíngüe de surdos, Lacerda (2000:73) aponta mais adiante:

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. Para que as interações possam fluir, a criança surda é exposta o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo.

Posicionando-se diferentemente, Lacerda não chama a atenção para o fato de que o surdo é bilíngüe, ou ainda, que ele conhece a língua de sinais. Ela aponta para a situação ideal, ou seja, a necessidade de se expor a criança surda, o mais cedo possível, à língua de sinais.

Por outro lado, Brito (1989), Felipe (1989) e Kozlowski (2000) sustentam seus argumentos em favor do bilingüismo para o surdo, em dois pilares básicos: aquisição e uso de duas línguas. Mas esses pilares de sustentação estão presentes

em grande parte das idéias expostas pelos autores que tratam do bilingüismo na área da surdez.

As considerações que se relacionam com a educação bilíngüe para o surdo não mudam muito, o que significa que a contenda gira em torno, quase sempre, da aquisição da língua materna, a qual gerará o substrato necessário à aquisição da segunda língua. A adição dessas duas parcelas L1 + L2 (língua de sinais e português) resultará, então, no surdo bilíngüe. O problema é que quase ninguém pergunta: como obter a segunda parcela (L2) sem a adição da primeira parcela (L1)? Como obter a soma sem uma das parcelas (L1 e L2)? Ou ainda, sem as duas?

Nesses argumentos, o bilíngüe é concebido simplesmente como aquele sujeito que tem acesso e/ou usa duas línguas. Aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, lingüísticos, antropológicos, dentre outros não são sequer cogitados como fatores que podem estar também relacionados com a condição bilíngüe de um sujeito.

Não se pode refutar que a educação de surdos é um problema educativo, assim como também o é a educação de alunos procedentes das classes menos favorecidas, das comunidades indígenas, das minorias étnicas, dos analfabetos.

Esses estudos que estão sendo desenvolvidos sobre a educação bilíngüe na área da surdez, geralmente, vêm contentando-se apenas em afirmar que o bilingüismo é uma proposta de ensino que propicia ao surdo ter acesso a duas línguas (língua de sinais e língua oficial do país em sua modalidade escrita e/ou oral) no contexto educacional.

Nas palavras de Skliar (2001:92), não se deveria definir⁸ a educação bilíngüe para surdos apenas como um tipo de educação que proporciona o desenvolvimento de habilidades lingüísticas em duas ou mais línguas:

⁸ Embora seja apontado que a educação bilíngüe seja a melhor opção metodológica para a educação de surdos, grande parte dos autores que discutem essa questão, não a define. Diferentemente, Skliar (1997c:53) procura responder a essa questão da seguinte forma: *“De todas as perguntas possíveis talvez seja esta uma das mais difíceis de responder. Estamos frente a um conceito muito amplo, que inclui questões lingüísticas, antropológicas, educativas, sociológicas, psicológicas, etc. Em minha opinião, a educação bilíngüe é um ponto de partida e, talvez, um ponto de chegada, que deve buscar uma ideologia e uma arquitetura escolar a*

Não defino a educação bilíngüe para surdos como desenvolvimento de habilidades lingüísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir-se quando se fala de crianças e adultos ouvintes... A educação bilíngüe para surdos... não deve reproduzir a idéia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais - ouvintes -, como a norma – ouvinte.

Esses debates, de modo geral, que destacam a relevância do bilingüismo para o aluno surdo atingem o trabalho pedagógico realizado na sala de aula. Ou seja, os professores que tomam conhecimento desses debates e que trabalham com alunos surdos na escola acreditam que o bilingüismo é uma proposta educacional que se restringe somente a tornar acessível ao surdo duas línguas: a língua de sinais e o português.

Como bem aponta Skliar (2001:91):

Se a tendência contemporânea é fugir - intencional e/ou ingenuamente - de todo debate que exceda o plano estrito das línguas, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngüe em... mais uma grande narrativa educacional que conserva as mesmas representações sobre a surdez e os surdos... a educação bilíngüe pode se transformar numa 'metodologia' positivista, não histórica e despolitizada.

O cerne da questão incide no fato de como definir, por um lado, o que é um surdo bilíngüe e, por outro, o que se entende por bilingüismo para surdos.

A perspectiva de ensino a ser adotada no âmbito educacional depende do modo como se concebe educação bilíngüe, surdo bilíngüe, contexto bilíngüe e condição bilíngüe. Os efeitos de uma concepção que visualiza o bilingüismo como uma situação de um sujeito que tem duas línguas, ou ainda, que fala duas línguas fluentemente podem ser vislumbrados no ensino de línguas, sobretudo, quando os professores (ouvinte e surdo) nutrem a ilusão de que tornar o surdo bilíngüe é permitir o acesso aos sinais, ao alfabeto manual e ao português, em sala de aula.

seu serviço. A educação bilíngüe é um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sócio-lingüística dos próprios surdos: um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados. A escola bilíngüe deveria encontrar neste reflexo o modo de criar e aprofundar, de forma massiva, as condições de acesso à língua de sinais e à segunda língua, à identidade pessoal e social, à informação significativa, ao mundo do trabalho e a cultura dos surdos”.

Ao se considerar bilíngüe o sujeito que tem duas línguas, ou ainda, que fala duas línguas, tem-se, portanto, uma redução que traria algumas conseqüências indesejáveis para a educação dos surdos. Esta definição pode ser aplicada apenas a alguns poucos casos de bilingüismo, pois pressupõe o domínio e o uso de duas línguas, o que esporadicamente se alcança salvo raros casos de bilingüismo perfeito⁹.

Para Skliar (2001:90-91):

Uma primeira conclusão necessária neste sentido é a de entender que a educação bilíngüe constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas etc.

Nessa ótica, o que está em jogo na educação bilíngüe para surdos, a meu ver, não é uma questão de mero acesso a duas línguas no seio da sociedade, mas, principalmente, uma questão de propiciar um debate mais abrangente que proponha diretrizes para uma política educacional e lingüística comprometida com a educação de minorias lingüísticas apagadas nos bancos escolares.

DESCE O PANO - Conclusões Preliminares

Algumas palavras me auxiliaram a prosseguir na montagem desse quebra-cabeça. Umas chegaram em forma de poema:

Ver as coisas por fora
É fácil e vão!
Por dentro das coisas
É que as coisas são!

⁹ Conforme Lyons (1987:257-258): “Podemos admitir, como ideal teórico, a possibilidade do bilingüismo perfeito, definido como competência total em duas línguas, equivalente à competência que um falante nativo monolíngüe tem em uma. O bilingüismo perfeito, se é que existe, é extremamente raro, porque é raro que as pessoas estejam em posição de usar cada língua numa gama completa de situações e de adquirir, dessa forma, a competência exigida”.

Algumas vezes me surpreendi ansiosa, tentando “Ver as coisas por dentro”, ou ainda, no dizer do poeta português Carlos Queirós, buscando “Ver as coisas por fora”.

Se, por um lado, faço uso da metáfora “peças de um quebra-cabeça” e, por outro, lanço mão da alegoria de jogo, para me referir aos fatos que marcaram a história da educação do aluno surdo, ao longo dos anos, é porque vejo que o encaixe de cada peça servirá de auxílio para uma melhor compreensão dos fatos que concorreram, ora para o avanço ora para o retrocesso desse aluno no espaço escolar. Como frisado anteriormente, uma história que não se conta por... surdos e, sim, por ouvintes.

Ao examinarmos essa história, verifica-se que avanços até ocorreram, porém lentamente, desde a época dos antigos egípcios, na qual se acreditava que o surdo era incapaz de aprender, um “não-humano”, até os dias de hoje quando se buscam formas de promover seu acesso à língua, à educação e à sociedade.

A educação do surdo apresenta-se como uma grande colcha de retalhos, em que, cada parte do tecido foi sendo “costurada” de acordo com a mudança de atitudes frente aos surdos. Primeiro, pelo descuido e pela omissão da família e dos responsáveis por sua educação. Segundo, pelos sentimentos de compaixão e de proteção em relação a esse aluno, visto, então, como alguém destituído de inteligência e, por assim dizer, limitado para conduzir a própria vida. Terceiro, pela preocupação em lhe oferecer uma educação seja à parte (asilos, escolas especiais), seja integrada (escolas comuns).

Não se pode esquecer que, essa educação oferecida ao surdo, ao longo dos séculos, era norteadora ora pela língua oral ora pela língua de sinais. A abordagem educacional (oralista ou gestual) dependia incondicionalmente de quem a conduzia. Caso fosse partidário do uso exclusivo da língua oral, esta era tomada como fio condutor da educação do aluno surdo. Caso fosse simpatizante da língua de sinais, esta era adotada como instrumento de trabalho na sala de aula.

Um fato não é possível omitir: os gestos – como antes eram chamados, ou a língua de sinais, como hoje é denominada - a língua do surdo sempre foi

utilizada como um artefato secundário para subsidiar a educação desse aluno, independentemente de quando essa língua ainda não era vista como língua propriamente dita, até os dias de hoje em que ela foi reconhecida como língua da pessoa surda através de Decreto Lei.

A ampliação das oportunidades não só para os surdos, mas também para os outros alunos ditos especiais, passa, antes de tudo, pela criação e promulgação de leis. Lei para poder matricular-se em uma escola, lei para ter acesso a uma língua própria, lei para participar em concursos públicos, lei para ter o direito de exercer a cidadania, lei para existir... A impressão que fica, por enquanto, é que quase tudo requer o uso de concessões, permissões.

Diante do exposto, façamos algumas observações: a educação bilíngüe para surdos não leva em consideração que grande parte dos surdos (cerca de 90% deles) são filhos de pais ouvintes, falantes de uma língua de modalidade oral. Também não releva que a língua de sinais não é a língua materna ou primeira língua, pois o surdo, muitas vezes, não adquiriu essa língua na comunidade em que vive (leia-se comunidade falante de língua oral). Igualmente, não vejo como vislumbrar uma segunda língua (português), porque o surdo não tem/teve acesso à língua de sinais. Não é possível afirmar taxativamente que existem professores bilíngües (surdos e ouvintes) na escola regular, pois os ouvintes não sabem a língua de sinais, ou ainda, são usuários, por assim dizer, “monossilábicos” desta língua. Quanto aos poucos professores surdos que estão presentes na escola, uma boa parcela não é oralizada.

Pelo que constatei, não existe uma história da educação de surdos plenamente registrada. E menos ainda, uma história escrita por surdos e, sobretudo fatos que ocorreram com surdos sendo pensados, refletidos e narrados por eles mesmos. Há, na verdade, uma visão de surdo, surdez, língua e educação de surdos concebida por ouvintes, desde épocas remotas até os dias de hoje.

Aliás, este estudo, como muitos outros já realizados, é mais um em que um ouvinte fala do surdo e de sua educação. Provavelmente, surdos e ouvintes se apropriarão dele, ora para comungar ora para refutar.

Como bem aponta Perlin (2002:16) ao se referir à história da educação de surdos:

A história dos surdos é escrita pela história da educação, e a história da educação dos surdos foi sempre contada pelos ouvintes. É natural que muitos surdos tenham se apropriado dela como se fossem verdades absolutas e as tenham absorvido exatamente como lhes foi dito, isto é, que eles eram deficientes, menos válidos, incapazes...

Educação de surdos. Uma história que não é contada pelos surdos. Desce o pano. Passemos ao capítulo 3: inclusão escolar de surdos.

Capítulo 3 - Inclusão Escolar de Surdos

Eu sei muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei - por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo que não sei é que constitui a minha verdade.

(Clarice Lispector)

3.1. Notas Iniciais

Recentemente, o termo inclusão invadiu o cenário político e educacional com a finalidade de promover condições e oportunidades iguais, do ponto de vista educativo e de atividades sociais mais amplas, às pessoas com deficiências. Neste sentido, a educação deveria ocorrer em um ambiente o menos restritivo possível, e o atendimento às necessidades individuais realizado preferencialmente na escola regular. Apenas os alunos com deficiências mais graves seriam encaminhados para escolas especiais. Este episódio tem propiciado movimentos discursivos sobre práticas pedagógicas acolhedoras, romantizadas e integradoras.

Nesse cenário, o princípio de inclusão chega ao nosso meio com a divulgação da Declaração de Salamanca¹ (1994), sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha, cujas linhas de ação pretendem que:

¹ “Reuniram-se em Salamanca, Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência, organizada pelo Governo espanhol, em cooperação com a UNESCO, reuniu altos funcionários de educação, administradores, responsáveis por políticas e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e de organismos especializados, além de outras organizações governamentais, organizações não-governamentais e entidades patrocinadoras. A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais, e uma Linha de Ação. Esses documentos inspiraram-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. Como tais, constituem uma importante contribuição para o programa com vista à Educação para Todos e para dar às escolas maior eficácia educativa”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

Observa-se, pois, nessas linhas de ação, uma mudança de foco, que deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no educando e no processo ensino-aprendizagem, o qual deve ser adaptado às necessidades específicas do aluno no espaço escolar.

A inclusão sugere a imagem da composição do todo e o enriquecimento pela diversidade. Propõe, então, novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino, adaptação ou complementação curricular, modificação e adaptação no meio e novas organizações na estrutura da agência escolar. Dito de outro modo: um sistema escolar flexível, dinâmico, de amplitude variável, que vise a atender as diferenças individuais, contemplando também a total integração.

Posto isto, neste trabalho, abordo questões que estão atreladas aos discursos presentes nos documentos oficiais que, legitimam, não somente a inclusão escolar, mas também as práticas pedagógicas que devem ser adotadas na escolarização de alunos ditos especiais.

Pretendo discutir, ainda que de forma breve, sobre a proposta da chamada educação inclusiva e, em especial, dos alunos surdos, tendo como ponto de partida, as argumentações tecidas nos ditos oficiais sobre as práticas pedagógicas instauradas nas escolas públicas brasileiras.

A educação inclusiva² teve início nos Estados Unidos por meio da Lei Pública 94.142, de 1975 e, no atual contexto, encontra-se em sua segunda década de implantação.

Os Estados Unidos estabeleceram uma série de projetos e programas destinados à Educação Inclusiva, dentre os quais, destacam-se:

- Início de uma política de suporte aos contextos escolares inclusivos já implantados, através do departamento de Educação do Estado da Califórnia;
- Criação de uma supervia de informática dirigida a uma política de telecomunicações fundamentada na ampliação da rede de telecomunicações para todas as escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas;
- Cruzamento entre o movimento da educação inclusiva e a procura de uma escola de qualidade para todos;
- Propostas de alterações curriculares objetivando a implementação de programas mais bem adaptados às necessidades específicas de crianças deficientes;
- Acompanhamento, pelo centro de pesquisas, de sujeitos que passaram por um processo de inclusão;
- Acompanhamento dos serviços dos programas de educação que trabalham com a chamada educação inclusiva;
- Dentre os estados norteamericanos que estão trabalhando com a inclusão, sobressaem-se os seguintes: New York, Massachussets, Daytona e West Virgínia.

Na comunidade britânica, o centro mais relevante que atua na área da educação inclusiva é o CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) cuja sede é em Bristol. Os principais documentos sobre a área de Educação Especial são procedentes do CSIE, além de:

² Para maiores detalhes, consultar Mrech (2000).

- Unesco Salamanca Statement (1994);
- UN Convention on the Rights of the Child (1989);
- UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1993).

Já no Brasil, Mrech (2000:04) entende por Educação Inclusiva “o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus”. Assim, para esta autora, inclusão é:

- Atender os alunos com necessidades educacionais especiais na vizinhança de sua residência;
- Proporcionar a ampliação do acesso desses alunos às salas de aula regulares;
- Propiciar aos professores da sala de aula regular um suporte técnico;
- Compreender que as crianças podem aprender juntas, mesmo tendo objetivos e processos diferenciados;
- Incentivar os professores a estabelecer maneiras criativas de atuação junto aos alunos deficientes;
- Favorecer um atendimento integrado ao professor da sala de aula regular.

Ainda para Mrech (2000), inclusão **não** é:

- Levar os alunos às salas de aula regulares sem o devido acompanhamento do professor especializado;
- Desconhecer as necessidades específicas do aluno;
- Submeter os alunos a um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo, e para todas as idades;
- Extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo;

- Esperar que os professores da sala de aula regular ensinem os alunos com necessidades educacionais especiais, sem um apoio técnico.

Na verdade, o que Mrech (2000) denomina como educação não inclusiva, é, lamentavelmente, o que ocorre na escola regular. A realidade do cotidiano escolar se apresenta muito aquém do que tem sido discutido e proposto como politicamente correto e necessário, pelos autores que defendem a inclusão do aluno dito especial na sala de aula regular (Carvalho, 1998; Goffredo, 1998; Mantoan, 1997; Santos, 1998; Sasaki, 1998) suscitando reflexões a respeito da direção e dos delineamentos que esses discursos e textos vêm adquirindo no contexto brasileiro.

Não raro, somos levados a supor que os autores alicerçam suas análises às expensas da história, conduzindo, deste modo, suas reflexões para espaço e tempo invisíveis. Prossigamos com o entendimento do que venha a ser inclusão.

A palavra inclusão é procedente do latim *includere* - *in* + *cludere*, que significa enclausurar ou fechar por dentro. De acordo com The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language, inclusão pode ser compreendida como: "*ter como membro; conter um elemento secundário ou menor*". (Souza & Góes, 1999:163). Neste sentido, incluir pode ser concebido como: encapsular em um grupo elementos secundários que antes não faziam parte dele; tornar invisíveis as diferenças entre os sujeitos.

Práticas de clausura remontam aos gregos. A historiografia demonstra que os atos de confinamento, isolamento e segregação eram comuns entre as antigas civilizações. Há registros de tais práticas na literatura grega e romana, na Bíblia, no Talmud e no Corão. A título de exemplificação, poder-se-ia citar uma passagem bíblica referente à lei sobre o leproso: "*Quem for declarado leproso, deverá andar com as roupas rasgadas e despenteado, com a barba coberta e gritando: Impuro!*

Impuro! Ficaré impuro enquanto durar sua doença. Viverá separado e morará fora do acampamento³. (Levítico, 13:45-46). (grifos meus).

As representações de impureza sempre estiveram associadas às *marcas*, às *diferenças* e aos *rótulos* presentes nos corpos dos sujeitos acometidos por alguma patologia. As seqüelas remanescentes desses quadros patológicos serviam, então, para tornarem visíveis aos olhos do(s) outro(s), o que se desviava da regra do jogo. Assim, os sujeitos que se afastavam das regras da pureza previamente estabelecidas, eram alocados à margem do convívio social, discriminados e segregados pelos *puros* que eram libertos de estigmas.

Segundo Goffman (1988:11), os gregos, os quais tinham um bom conhecimento no tocante aos recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a:

Sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos.

Posteriormente, na era cristã, foram acrescentados dois níveis de metáfora ao termo estigma: o primeiro era relacionado a sinais corporais de graça divina, os quais tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, relacionava-se a sinais corporais de distúrbio físico. (GOFFMAN, 1988:11).

Ainda para Goffman (1988:13), a palavra estigma, portanto, será utilizada *"em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem"*.

A relação corpo/estigma é inseparável na medida em que um é a forma do outro. Tal relação, todavia, tem contribuído em menor escala tanto para a

³ Ao homem declarado leproso impunha-se um comportamento especial para que fosse reconhecido e vivesse fora da comunidade. Naquela época, denominava-se lepra qualquer mofo ou decomposição orgânica.

explicitação de sua contradição interna, como também, em maior grau, para a segregação dos sujeitos considerados diferentes. Sua contradição interna incide no fato de que os mesmos mecanismos que geram os estigmas diferenciadores na sociedade constroem, também, a visão de integração, por meio do discurso de que todos os cidadãos são iguais e, por isto, ninguém deve ser excluído do convívio social.

Argumentações guiadas por concepções de capacidade, normalidade, igualdade e homogeneidade ainda estão fortemente atreladas aos discursos de cunho clínico-terapêuticos direcionados às questões que se inter-relacionam com as diferenças entre os sujeitos. Tais discursos têm sido reproduzidos, não só através de documentos oficiais, dos meios de comunicação (TV, Jornais, Revistas e Rádios), mas também por uma parcela considerável de profissionais que atua na área da deficiência.

Atualmente, os discursos voltados para a *deficiência* e, sobretudo, para os sujeitos *deficientes*, buscam, em seus conceitos, etiologias e classificações, elementos que possam introduzir uma *nova* maneira de dizer, escrever e refletir sobre o modo como as pessoas e a sociedade contemporânea devem se comportar diante das *diferenças*, ou ainda, como podem se manifestar a respeito de temas como: inclusão/exclusão; capaz/incapaz; normal/anormal; eficiente/não-eficiente; integração/desintegração; vantagem/desvantagem. A palavra de ordem é: (re)pensar que tipo de terminologia é mais adequada para se referir aos deserdados da educação, da política, da economia, da cultura e do social.

No entanto, há nessa terminologia utilizada para se referir aos alunos ditos *especiais* ou *diferentes*, uma visão dicotômica, pois quem não é uma coisa será outra. O que significa dizer que uma pessoa ora é chamada *normal* ora é chamada *anormal* caso ela se afaste de parâmetros tidos como concernentes à normalidade. Essas visões dicotômicas estão atreladas ao saber médico, ou seja, enfatizam os fatores biológicos ligados à saúde (homem saudável) e à doença (homem desviante).

Como bem aponta Foucault (1963/1998:39) é relevante determinar como e de que modo as diversas formas de saber médico se reportam às noções positivas de “saúde” e de “normalidade”:

De um modo geral, pode-se dizer que até o final do século XVIII a medicina referiu-se muito mais à saúde do que à normalidade; não se apoiava na análise de um funcionamento “regular” do organismo para procurar onde se desviou, o que lhe causa distúrbio, como se pode restabelecê-lo; referia-se mais a qualidades de vigor, flexibilidade e fluidez que a doença faria perder e que se deveria restaurar.

O saber médico regulava-se muito mais pela questão da saúde do homem do que por sua normalidade. Não havia ainda o discurso bipolar médico do *normal* e do *patológico*. Por outro lado, a medicina do século XIX, como afirma Foucault (1963/1998:39-40) norteava-se mais pela normalidade do que pela saúde; *“é em relação a um tipo de funcionamento ou de estrutura orgânica que ela forma seus conceitos e prescreve suas intervenções; e o conhecimento fisiológico, outrora saber marginal para o médico... vai se instalar no âmago de toda reflexão médica”*.

A grande influência das ciências da vida, no século XIX, o papel de modelo que desempenharam, principalmente nas ciências do homem, está atrelada *“não ao caráter compreensivo e transferível dos conceitos biológicos, mas ao fato de que estes conceitos estavam dispostos em um espaço cuja estrutura profunda respondia à oposição entre o sadio e o mórbido”*. (FOUCAULT, 1963/1998:40).

Assim, quando se falar da vida seja de grupos seja de sociedades, não se estará levando em conta somente a estrutura interna do ser organizado, mas, sobretudo na “bipolaridade médica do normal e do patológico”. Daí, as relações dicotômicas serem utilizadas como formas de estabelecer o que pertence à norma ou não.

De acordo com Foucault (1963/1998:40):

A consciência vive, na medida em que pode ser alterada, amputada, afastada de seu curso, paralisada; as sociedades vivem, na medida em que existem algumas, doentes, que se estiolam, e outras, sadias, em plena expansão; a raça é um ser vivo que degenera; como também as

civilizações, de que tantas vezes se pôde constatar a morte. Se as ciências do homem apareceram no prolongamento das ciências da vida, é talvez porque estavam *biologicamente* fundadas, mas é também porque o estavam *medicamente*; sem dúvida, por transferência, importação e, muitas vezes, metáfora, as ciências do homem utilizaram conceitos formados pelos biólogos; mas o objeto que eles se davam (o homem, suas condutas, suas realizações individuais e sociais) constituía, portanto, um campo dividido segundo o princípio do normal e do patológico. Daí o caráter singular das ciências do homem, impossíveis de separar da negatividade em que apareceram, mas também ligadas à positividade que situam, implicitamente, como norma. (grifos do autor).

Há, nesse sentido, uma necessidade de enquadrar os sujeitos em categorias opostas. A terminologia utilizada para nomear ora o normal ora o patológico pode até ser diferente e de acordo com um tempo e espaço, mas o teor dicotômico presente nos *novos* termos ainda será o mesmo. Ou pertence à norma ou é desviante. Ou seja, a visão do saber médico norteia a formação dos conceitos usados para classificar ou nomear determinados grupos de pessoas.

Essa velha tendência *nova* que hoje tem norteado os discursos acadêmicos (independentemente dos pressupostos teóricos assumidos), o cenário educacional, as ações políticas e governamentais e, até mesmo, as falas de alguns *deficientes* e seus familiares, necessita ser mais bem compreendida para não se ter (mais uma vez) uma prática romanesca, ingênua e a-histórica.

O cerne da questão, neste campo de estudos, não deve ser limitado ao uso que determinados tipos de terminologias implicarão. Não se trata apenas de assumir e/ou propagar o melhor modo como serão denominados os *deficientes*. No que tange ao problema gerado pela denominação, Skliar e Souza (2000:262) apontam o seguinte:

Sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, etc. constituem em nossa opinião, apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica.

Nessa ótica de raciocínio, o problema relacionado com a utilização de uma terminologia politicamente correta para nomear esses e/ou outros sujeitos não irá minorar os *muros* invisíveis que cercam e promovem a arrogância das práticas políticas, institucionais, ideológicas e educacionais. Em uma palavra, não ofuscarão os mecanismos de poder presentes nos argumentos dos discursos oficiais e das instâncias institucionais que pregam, à luz de diferentes tons, princípios de igualdade, de redenção, de tolerância e de inserção no contexto social. Em uma palavra: individualizar os excluídos.

A respeito da individualização dos excluídos, Foucault (1975/1999a:165) aponta que:

Utilizar processos de individualização para marcar as exclusões – isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele, onde deve estar, como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.).

Esse mecanismo de divisão binária e da marcação que permite enquadrar um sujeito em uma determinada categoria (deficiente-não deficiente, por exemplo) é utilizado para estigmatizar e rotular os que se afastam da norma, mantendo-os, de forma invisível, sob um regime de liberdade vigiada. Isto é o exercício de poder disciplinar. Disciplinam-se os corpos e as mentes à medida que estes podem ser caracterizados, reconhecidos e devidamente marcados. Embora seja dito que haverá igualdade, respeito e tolerância para com os excluídos, o que há, de fato, é o desejo de homogeneizar as diferenças através do pretendido movimento da inclusão de todos.

Diante dessa paisagem romanesca (educação e inclusão de todos), é necessário entender, contudo, que o desafio não se deve ater apenas em detectar as contradições implícitas nos debates e nas leis que legitimam os argumentos

defendidos nos órgãos institucionais e nas academias, mas, sobretudo, ir além, na busca do envolvimento mais amplo, em termos sociais e políticos.

Antes, porém, é necessário configurar as discussões que vêm movimentando o atual contexto educacional, principalmente, no que respeita aos argumentos defendidos pelo modelo de escola inclusiva para todos os sujeitos.

3.2. Educação Inclusiva: Uma faca e dois gumes

O panorama educacional brasileiro, a partir do início da década de 90, deparou-se com a quimera da escola qualificada como inclusiva. Uma escola visionária, inclusiva, que atende a todos sem divisão de raça, de sexo, de religião ou de classe social. Um espaço escolar que possa abarcar as diferenças, independentemente, de estas serem físicas, cognitivas, afetivas, psíquicas, históricas ou sociais. Em uma palavra, uma instituição educacional eclética que receba todos os sujeitos excluídos do legado social.

Essa quimera teve início com os debates acerca da inclusão dos chamados alunos com necessidades especiais, em Salamanca (Espanha), por meio da Declaração de Salamanca, na qual estão presentes os princípios que norteiam a inclusão dos sujeitos excluídos (surdos, cegos, meninos de rua, superdotados, alunos limítrofes, dentre outros). A palavra de ordem em tais debates era: propiciar educação para **todos**⁴ incondicionalmente.

Como bem aponta Carmo (2001), há duas tendências, ambas dotadas dos mesmos princípios, e que despontam como predominantes. Na primeira, denominada de inclusivista, são alocados aqueles que apóiam a inclusão em bases legalistas do *direito de todos* e dever do Estado. Na segunda, na qual o princípio de inclusão está vinculado à adaptação da escola em seu caráter aparente e que, na falta de uma denominação mais adequada, poderiam ser chamados de *adaptadores* sociais ou restauradores escolares e da educação.

Segundo Werneck (1997:01):

Há uma grande diferença entre integração e inclusão. Apesar de ambas objetivarem a normalização, ou seja, propiciar ao aluno deficiente a oportunidade de ter uma vida escolar normal, a integração vem impor ao deficiente a obrigação de acompanhar e dominar o conteúdo didático focalizado. Retoma-se, então, a velha teoria na qual o aluno deve se adaptar à escola. Por outro lado, a inclusão sustenta que, para que a escola corresponda a realidade, dê conta de todos os alunos, considere o talento de cada um e faça com que tenha prazer e vontade de aprender.

A política nacional de educação preconiza a *educação integradora*, ou seja, aquela organizada para contemplar a *todos os sujeitos*, incluindo os portadores de necessidades educacionais especiais. Tal política tem se alicerçado nos discursos contidos em documentos oficiais, como por exemplo, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais; o Decreto Nº 3.298 (Estatuto das Pessoas com Deficiência); as Adaptações dos Parâmetros Curriculares Nacionais; a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos.

O movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a *Educação para Todos*. Esse documento ratificou ao longo de seus argumentos, que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive milhões de crianças, jovens e adultos excluídos dos sistemas de ensino porque *portavam* necessidades educacionais diferentes da maioria dos estudantes.

Diante dessa ótica, não se pode falar em inclusão, sem se referir aos compromissos assumidos por essa Declaração, pois ela se constitui no documento internacional sobre políticas educacionais que mais afeta a área de educação especial, embora não se reporte apenas a ela.

A inclusão, tal como é aclamada na Declaração, propõe o acolhimento de *todas* as crianças pelo ensino regular, independentemente da existência das mais variadas diferenças ou dificuldades individuais que elas possam apresentar.

⁴ Para maiores informações, consultar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a qual foi realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

O princípio de inclusão, conforme idealizado pela Declaração de Salamanca, advoga não só a incorporação de um universo multifacetado de sujeitos, oriundos das mais diversificadas condições pessoais, sociais, políticas e culturais, no sistema educacional, mas também proclama a necessidade de modificações estruturais na escola que aí está para receber esses alunos.

Se, por um lado, a Declaração assegura o propósito da educação inclusiva, por outro, releva que o atual sistema de ensino necessita ser *aprimorado* para que esses alunos, tidos como portadores de necessidades educativas especiais, tenham acesso à educação.

Nessa linha de raciocínio, essa extensão do conceito de *necessidades educativas especiais* aos mais diversificados tipos de alunos conduz, pois, a tomar alguns cuidados para não se conceber, de maneira homogênea e abstrata, as diferenças presentes nesses sujeitos e grupos sociais. Embora seja possível dizer que o índio, o homossexual, o sindrômico e o menino de rua sofrem discriminação da sociedade (ancorada em determinados princípios e valores), pode-se declarar com firmeza que as necessidades desses sujeitos divergem e muito.

O conceito de *necessidades educacionais especiais* passa a incluir, além de crianças deficientes, aquelas que estejam experimentando dificuldades escolares temporárias ou permanentes no contexto escolar, os alunos que têm repetido continuamente os anos escolares, as crianças que vivem nas ruas, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem em condições de extrema pobreza, ou ainda, que sejam desnutridas, as que residem em locais distantes de quaisquer escolas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos físicos, emocionais e sexuais, ou aquelas que estão na instituição educacional, por qualquer motivo que seja.

Durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994:15).

Nota-se, então, que o conceito de *necessidades educacionais especiais* dilata-se com o intuito de acondicionar, em seu bojo, outras categoriais de sujeitos considerados problemáticos, pelo sistema educativo. Esse alargamento do conceito leva-nos a relevar que:

- Até duas ou três décadas atrás, o aluno da educação especial era apenas o aluno deficiente⁵.
- A educação especial atendia uma determinada clientela (no caso, os deficientes) em um ambiente *especial*, o qual era visto como propício para ensejar o *tratamento* mais adequado aos seus *clientes*.
- O nível de fracasso escolar observado nos alunos ditos especiais é quase tão assustador quanto o do alunado da escola regular.
- Do mesmo modo que na educação especial, há, no contexto educacional regular, uma série de mazelas: fracasso e exclusão escolar; ineficácia da escola como uma agência provedora de justiça e promoção social. Neste sentido, constata-se que a educação oferecida em recintos escolares regulares também necessita ser reavaliada.

O uso de uma concepção mais abrangente de *necessidades educacionais especiais* promove, às claras ou às escuras, uma fundição dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, haja vista que a implementação desse novo *conceito* conduz-nos a pensar que temos, ou ainda, teremos, temporária ou definitivamente, algum tipo de *necessidade especial*.

Assim, não haveria razão para existirem dois sistemas paralelos de ensino, mas, sim, um sistema educacional único, o qual esteja capacitado a propiciar educação para todos os tipos de alunos, por mais *especiais* que estes possam ser ou estar.

⁵ Nos documentos oficiais, concebia-se o aluno deficiente como aquele que se desviava da média ou da criança normal e, por tal razão, estava impedido de atingir um desenvolvimento adequado. A deficiência era vista como um obstáculo que dificultava não só a aprendizagem, mas também o ajustamento social do

Nas palavras de Santos (2000:04-05):

Não se trata, portanto, nem de acabar com um, nem de acabar com o outro sistema de ensino, mas sim de juntá-los num sistema que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando de práticas diferenciadas... é isto o que significa, na prática, incluir a educação especial na estrutura de "educação para todos".

A mera defesa do movimento de inclusão não assegura, pois, quando se trata de implantar respostas educacionais adequadas aos sujeitos com necessidades educativas especiais, na escola, a sua não segregação ou, até mesmo, a sua não discriminação por parte das pessoas ditas *normais*.

A prática de integração na escola regular, quando concebida em contraste com as dificuldades econômicas e as incertezas da política nacional de educação, torna-se um dilema de extrema complexidade e com notórios obstáculos de implantação, muito mais devido aos problemas de natureza sócio-política do que as questões técnicas e pedagógicas.

Assim, as diferenças não podem pura e simplesmente ser alocadas em uma sala de aula regular na esperança de que a *normalidade* desabroche nelas automaticamente, ou ainda, que a sociedade em geral passe a praticar, como em um passe de mágica, princípios de integração, de normalização e de acessibilidade extensíveis, de igual modo, a todos os indivíduos.

Os atos que procuram a normalização têm insistido em proporcionar aos sujeitos tidos como **deficientes** condições de vida, tanto quanto possível, análogas às das outras pessoas, como se fosse "normalizar" diferenças.

Essa tendência, fundamentada em sentimentos de *normalidade* (como se fosse simples definir o que se entende por *normal*) existente nos movimentos discursivos dos dizeres oficiais e da população em geral, ou seja, na crença romanesca de que os sujeitos obtêm melhor êxito quando se sentem mais parecidos do que diferentes dos outros pares, não é fácil explicitar, sobretudo, se

indivíduo. Em uma palavra, a deficiência enquanto sinônimo de falha, imperfeição, lacuna e insuficiência. Para maiores detalhes, conferir os trabalhos de Sombra (1983); Mazzota (1987); Carmo (1991).

for levado em consideração que uma criança surda, cega ou parálitica cerebral será provavelmente muito diferente das outras, seja no seu aspecto físico, seja no seu próprio comportamento.

Por outro lado, a idéia de integração subjacente nas argumentações defendidas pelos documentos que legitimam as práticas pedagógicas nos interiores das escolas, tem sido compreendida como um processo que mobiliza esforços dos mais diversificados segmentos sociais, para se estabelecer condições que propiciem aos sujeitos considerados *diferentes* se inserirem na sociedade.

Nesse caso, tanto os que defendem o princípio da normalização, como os que aclamam pela integração têm uma visão quixotesca da realidade, na medida em que se esforçam em igualar as condições sociais dos indivíduos, sem refletir ou rever a base desigual sobre a qual se assentam as relações de poder vigente. Uma concepção idealista de normalização, por sua vez, propaga a idéia de que é possível, em nível de abstração, por meio de leis e/ou outros dispositivos jurídicos, igualar os homens entre si. Portanto, os discursos permeados pelo ideário de integração possuem uma concepção romantizada da realidade.

A mera defesa da idéia de inclusão de diferenças na sala de aula regular não resulta, efetivamente, em altos níveis de auto-estima, nem as interações sociais entre os alunos *deficientes* e os seus pares *normais* processam-se automaticamente somente pelo fato de estarem agregados na mesma sala e/ou escola.

Conceber a integração desses alunos tendo como ponto de referência o simples ato de agrupá-los (deficientes e normais) no mesmo espaço escolar obscurece o fato de que as interações sociais não se efetivam de forma automática, ou ainda, de que em um grupo social os sujeitos tendem a eleger para suas relações interativas os pares com interesses e valores similares, esquivando-se das diferenças.

Discutidas essas questões, mais relevante que o debate em torno dos defensores dos movimentos integracionistas e/ou de inserção (inclusão) dos alunos ditos *deficientes* é perceber quais os mecanismos de poder gerados no seio da

sociedade que originam e reforçam a idéia de desintegração, de *estar fora de*. Estes mecanismos estão condicionados em todos nós, em nossas relações humanas. Na verdade, tanto os sujeitos *portadores* de deficiência como os negros, os pobres, os índios, os meninos de rua e muitas outras minorias deserdadas nunca estiveram fora da sociedade.

Nesse prisma, a inclusão é, pois, vislumbrada como uma *mazela do aluno deficiente* e que somente será solucionada com êxito quando ele for devidamente *incluído* em uma escola regular ou, o que ainda é mais limitativo, releva-se como movimento inclusivista a mera *associação* ou a existência de elos entre duas categorias sociais distintas (os *normais* e os *especiais*).

3.3. A Inclusão do Surdo nas Escolas Públicas: Prática Escolar Excludente

Os debates que estão sendo instaurados entre os que são favoráveis e contrários ao movimento de inclusão, principalmente, no que respeita à educação dos surdos parecem estar mais exasperados do que nas outras esferas da chamada educação especial, em razão de alguns fatores, historicamente tecidos, e, portanto, merecedores de atenção por parte daqueles que estão envolvidos com sua educação e integração na sociedade contemporânea.

Uma parcela considerável dos que advogam a favor da desejável integração, muitas vezes, ancora-se em argumentações oficiais e oficiosas, construídas ao longo da história, de que ela propiciará o desenvolvimento e o acesso à linguagem oral, forma de expressão comum utilizada por um grande contingente da população e que, outras formas de expressão seriam, pois, impeditivas para o estabelecimento de interações sociais com os ouvintes.

A velha tendência *nova* de querer que o surdo se aproxime dos movimentos discursivos dominantes, ou seja, da linguagem oral, reaparece sutilmente nos argumentos propostos pelos documentos oficiais que são voltados para a legitimação das práticas pedagógicas desses alunos nas escolas qualificadas como inclusivas.

A título de exemplificação, apontarei, aqui, as sugestões apresentadas para o acesso ao currículo pelo aluno surdo, segundo as adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais) elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP):

Materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, **treinadores de fala...**; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: **leitura orofacial**, linguagem gestual de sinais; sala ambiente para **treinamento auditivo, de fala...**; posicionamento do aluno de tal modo que possa **ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas**; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das **informações expostas verbalmente**. (p.46-7). (grifos meus).

Quando colocamos à margem o plano da abstração e fixamos os pés no chão, o que freqüentemente observamos? Geralmente, um contingente considerável de surdos (com raras exceções), que não dominam a linguagem oral, que não acessam outra forma de expressão e que, portanto, têm visíveis dificuldades em estabelecer interações sociais com os ditos *normais* e, sobretudo, ouvintes.

É simplesmente patético perceber nas entrelinhas dos discursos criados para assegurar "adaptações" curriculares e, por sua vez, inserção do surdo na escola regular, sugestões de recursos que visam encaminhar a educação do aluno surdo, de forma velada, ao Neo-Oralismo.

O neo-oralismo é um termo que foi cunhado por Skliar (1998). Direcionar a educação do aluno surdo a uma prática escolar neo-oralista significa ancorar o trabalho didático-pedagógico com os mesmos objetivos que eram perseguidos pela vertente educacional oralista. Ou seja: levar o surdo à aquisição da fala e proibir, veementemente, o uso da língua de sinais, na escola.

Ao sugerir medidas como *treinamento de fala, leitura orofacial, treinamento auditivo* para os surdos, que estão fisicamente presentes nas escolas regulares

espalhadas pelo país, o documento que preconiza a adaptação curricular para esses sujeitos, investe-se, ao mesmo tempo, de vontade e de poder pois, ao oferecer serviços de *atendimento*, de *recuperação*, de *normalização* que possam ser usufruídos pelos alunos surdos contribui para que o desejo de vê-los semelhantes aos ditos *normais* ouvintes possa ser garantido ao longo do trabalho da terapia de fala, ou de outros apetrechos fornecidos pela instituição educacional, voltados para este fim.

Por outro lado, a língua de sinais (no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais), embora considerada a língua materna dos surdos, é vislumbrada, a meu ver, como uma ferramenta de ensino-aprendizagem secundária, sobretudo, quando se pode verificar no interior do discurso oficial das adaptações curriculares, a noção de objeto complementar em que a LS pode se transformar (uma via de acesso) ao viabilizar a apreensão dos conteúdos focalizados, verbalmente, em sala de aula. Senão vejamos: *“textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros”*. (MEC/SEF/SEESP, 1999:46).

Um outro problema que pode ser identificado nos argumentos defendidos pelas propostas curriculares diz respeito à leitura orofacial. O fato de sugerir que o surdo seja alocado em sala de aula de modo que lhe seja possível acompanhar os movimentos orofaciais do professor e de seus colegas gera uma situação constrangedora, principalmente, quando se associa o acompanhamento de tais movimentos como uma estratégia de aprendizagem, ou ainda, como um instrumento de superação da própria surdez. Em geral, não só os professores, mas também os pais e familiares envolvidos com o surdo acreditam, ingenuamente, que ele apenas necessita *ler* os lábios das pessoas para, automaticamente, compreender a língua falada.

As falas dos professores e de outros pode ser interpretada como um desconhecimento acerca da surdez. O surdo, mesmo que desenvolva uma boa proficiência em leitura labial, não conseguirá captar, de forma cabal, palavra por palavra. A questão, neste contexto, não se pode restringir somente na

decodificação dos atos de fala. Ainda sobre essa concepção equivocada da parte dos profissionais que atuam com surdos, Souza & Góes apontam (1999:173):

Algumas pressupõem que a criança sabe naturalmente a língua falada e que, para compreendê-la, o surdo apenas precisa ler seus lábios... Outras acreditam que se uma fonoaudióloga propiciar um bom treino de leitura oro-facial, tudo se resumirá numa decodificação perfeita do enunciado oral (como se a língua se reduzisse a um código, cujos elementos se combinassem de uma forma una e transparente à razão).

Nessa linha de raciocínio, uma questão relevante para o ensino de línguas (no caso do aluno surdo, a LS e o português) é o modo como o professor concebe a linguagem e a língua, pois a maneira como se vislumbra a natureza fundamental da língua modifica em muito o como se alicerça o trabalho com a língua em termos de ensino.

Nos documentos oficiais, a linguagem é concebida como um instrumento de *comunicação*, ou ainda, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção a língua é vislumbrada como um código, ou seja, como um aglomerado de signos que se juntam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, pois, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, congregando, pelo menos dois sujeitos, é necessário que o código seja usado de forma semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetue.

Os efeitos dessa visão de língua e linguagem no ensino de línguas para os surdos (porém, veladas nas entranhas dos ditos oficiais) trazem conseqüências desastrosas para as práticas pedagógicas desses alunos, pois não relevam os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e das regras que constituem a língua, ou seja, afastam o sujeito falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.

De uma concepção de língua e linguagem vai depender toda a perspectiva do ensino de línguas a ser adotado no âmbito educacional. A visão de língua que

permeia o ensino tanto da LS quanto do português é aquela que se ancora na concepção da língua como um código.

Essa concepção de língua e linguagem (como código) é refletida nas práticas pedagógicas oferecidas aos surdos em sala de aula, quando seus professores (de língua de sinais e de língua portuguesa) associam o ensino de línguas ao aprendizado de um vocabulário. Para os professores (ouvinte e surdo), aprender LS e português é simplesmente dominar itens lexicais, ou ainda, ter acesso a um grande contingente de palavras. Portanto, o ensino de línguas, na escola, adota a pedagogia prescritivista para subsidiar a aprendizagem do aluno, tanto da LS como do português em sala de aula.

Ao ensinar uma língua, pode-se, de acordo com Halliday, McIntoch e Strevens (1974:257-287) realizar três tipos de ensino: o *prescritivo*, o *descritivo* e o *produtivo*. Ater-me-ei, aqui, a comentar sucintamente sobre a abordagem prescritiva, pois é o tipo de ensino que mais freqüentemente se efetiva, não apenas com alunos surdos, mas também com alunos ouvintes, em sala de aula.

O ensino prescritivo tem por finalidade levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errôneos/inadequados por outros relevados como corretos/adequados. É ao mesmo tempo prescritivo, porque a cada "faça isto" corresponde um "não faça aquilo". Privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade culta, tendo como uma de suas metas básicas a correção formal da linguagem. Implica, então, na dominação da norma culta ou língua padrão. No caso dos surdos, o domínio da língua majoritária, seja na versão oral (preferivelmente), seja na versão escrita.

Por outro lado, não se pode esquecer o fato de que, às vezes, o professor não é usuário do que se convencionou chamar de "norma culta", ou seja o próprio professor "faz aquilo" que ele alerta/ ensina o aluno a "não fazer".

Esse tipo de ensino (prescritivo) tem sido muito valorizado e praticado nas aulas de língua de sinais e de língua portuguesa, ocasionando uma série de defasagens na formação do aluno surdo, em termos do conhecimento lingüístico que usufruirá em sua vida, principalmente no que concerne à obtenção de uma

competência comunicativa mais ampla, que é imprescindível para interagir com outros sujeitos sociais. Por outro lado, o ensino prescritivo efetivado nas práticas pedagógicas das escolas públicas não tem alcançado nem mesmo seu objetivo de conduzir os alunos (surdos e ouvintes) a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua.

Penso, portanto, que para se afastar de uma concepção de língua que se esgota no código lingüístico e em ações prescritivistas, a língua deve ser concebida como uma atividade constitutiva com a qual se pode tecer sentidos; vista como uma atividade cognitiva pela qual se pode expressar sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; visualizada como uma atividade social através da qual se pode interagir com outros seres sociais e que apresenta características essencialmente dialógicas.

Discutidos alguns problemas subjacentes à inclusão escolar dos surdos, sobretudo, no que concerne aos efeitos da concepção de linguagem e de língua adotados pelo sistema escolar para o ensino de línguas aos surdos, retomo, então, os movimentos discursivos que impulsionam e legitimam a instauração dessa política educacional na sala de aula.

Os mecanismos de poder (utopia da escola perfeitamente governada) produzidos pelas falas veiculadas pelos discursos dos órgãos oficiais que se comprometem com as diretrizes da política educacional, por um lado, propõem que o surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, ao espaço escolar e, até mesmo, à língua de sinais e à língua majoritária nas práticas pedagógicas fomentadas na escola, porém, por outro lado, excluem os surdos de tais práticas quando lhes punem com um contexto concebido e construído para ouvintes. E mais do que isso, não levam em consideração sua diferença concreta: a surdez. Ignoram o fato de ter que trabalhar, em sala de aula, com um aluno que não escuta.

A escola, assim como o Panóptico de Bentham (1748-1832) discutido por Foucault (1975/1999a:169), passa então a ser *“um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda certeza as*

transformações que se pode obter neles". A escola poderá constituir-se, pois, em um aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de comando (sala de aula), o professor pode vigiar todos os alunos, também poderá julgá-los constantemente, modificá-los em seu comportamento e impor-lhes métodos considerados melhores.

Nas palavras de Foucault (1975/1999a:169), o Panóptico funciona como:

Uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as superfícies onde este se exerça... é polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões.

Por outro lado, essa visão equivocada da realidade (educação igual para todos), gerada no seio das discussões voltadas para a educação dos surdos, não releva que a escola regular possui objetivos e práticas pedagógicas que objetivam acolher funções sociais determinadas, como por exemplo, a transmissão de conhecimentos, a preparação do aluno para exercer uma profissão na sociedade, tudo à luz da premissa de que todos os alunos são iguais e detentores das mesmas habilidades e capacidades.

Assim o tempo passa, uma parcela considerável desses alunos que foram envolvidos neste *novelo para todos* é excluída do cenário educacional. Uns desistem do regime de exclusão configurado no próprio sistema de ensino. Outros permanecem por longos anos, *incluídos*, no excludente contexto da escola inclusiva.

A integração do surdo na escola regular, do meu ponto de vista, pode ser circunscrita como uma mera integração física e funcional. Ou seja, há uma redução da distância física entre os sujeitos (surdos e ouvintes), pois são agrupados no mesmo espaço escolar. Existe, também, uma diminuição da distância funcional

entre os dois grupos, o que significa - no caso do movimento de inclusão - que todos os alunos utilizam os mesmos equipamentos, as mesmas práticas pedagógicas e os mesmos recursos da escola.

As declarações vinculadas às leis e aos dispositivos jurídicos pregam uma igualdade, uma integração, uma normalidade, uma universalidade que somente pode existir no plano das abstrações. Suas falas ofuscam em suas entranhas uma concepção conservadora de mundo e de sociedade. Quando se faz uma análise mais detalhada desses discursos, verifica-se que o eixo central das discussões em torno dos alunos ditos com necessidades educacionais especiais é conduzido apenas para que se enxerguem seus impedimentos, suas incapacidades, suas potencialidades remanescentes.

No rol desses discursos é visualizada, também, a necessidade quase que obsessiva das leis, de categorizar, de igualar, de estratificar e de rotular os sujeitos ditos *especiais*.

Ao relevarem este problema, como ponto crucial dos debates, trocam o que é relevante pelo que é secundário. O principal é ter clareza de que independente de o sujeito ser surdo, cego, tetraplégico, poliomielítico, sindrômico, ou qualquer outra classificação existente, não podemos lhe usurpar o direito de ter acesso à educação e às riquezas da humanidade que ele, de algum modo, também ajudou a construir e a que, por questões de controle, de poder e de dominação, não tem tido acesso. Secundário é o discurso de cunho clínico-terapêutico ancorado em determinantes biológicos, que pode até ser relevante enquanto forma distintiva para o processo de diagnóstico e terapêutico. Por outro lado, não deve se limitar em obstáculo para a apropriação do conhecimento historicamente construído.

Capítulo 4 – Alquimias Lingüísticas

O que me tranqüiliza é que tudo o que existe, existe com uma precisão absoluta. O que for do tamanho de uma cabeça de alfinete não transborda nem uma fração de milímetro além do tamanho de uma cabeça de alfinete. Tudo o que existe é de uma grande exatidão. Pena é que a maior parte do que existe com essa exatidão nos é tecnicamente invisível. O bom é que a verdade chega a nós como um sentido secreto das coisas. Nós terminamos adivinhando, confusos, a perfeição.

(Clarice Lispector)

Minha intenção neste capítulo é discorrer sobre as diversas acepções dos termos bilingüismo, diglossia, *code switching*, *code mixing*, interferência e transferência. No momento em que vem tomando corpo entre os autores que atuam na área da surdez (Brito, 1986, 1989; Felipe, 1989; Goldfeld, 1997; Kozlowski, 2000; Almeida, 2000, dentre outros) o “reconhecimento” de que tais termos podem ser empregados na explicação das “mesclas” que ocorrem nas “falas” de alguns alunos surdos e, sobretudo de professores (ouvinte e surdo) que trabalham com crianças surdas em escolas regulares, é mais que oportuna a explicitação do que de fato constitui a chamada mistura entre a língua de sinais e o português.

Em primeiro lugar, recorro aos estudos sociolingüísticos para expor as definições dos autores (Mackey, 1967; Saville-Troike, 1973; Bloomfield, 1934; Ferguson, 1959; e outros) no que respeita ao bilingüismo, diglossia, *code switching*, *code mixing*, interferência e transferência. Em um segundo momento (análise do *corpus*), utilizarei tais definições para estabelecer um confronto entre o que vem sendo afirmado na literatura específica da surdez sobre o “surdo bilíngüe” e o que há nos estudos sociolingüísticos acerca do ouvinte bilíngüe.

4.1. Bilingüismo

Os vários dilemas colocados pelas situações de bilingüismo nunca foram tão atuais. Educadores, lingüistas, psicólogos, sociólogos, e outros têm tentado expor uma definição satisfatória de sujeito bilíngüe, bilingüismo e contexto bilíngüe.

O bilingüismo é uma questão que tem sido debatida de acordo com várias perspectivas como, por exemplo, a sociolingüística, a psicolingüística, a educacional, a econômica, a política.

Se levarmos em conta que bilíngüe é apenas o sujeito que é proficiente em duas línguas, provavelmente estaremos deixando à margem a grande maioria. A explicitação dos diferentes contextos, a partir dos quais a condição bilíngüe se configura, o acesso, o uso e o controle de ambas as línguas em situações e/ou contextos comunicativos distintos também devem ser relevados.

A literatura específica pertinente ao bilingüismo aponta não somente para sua importância, mas também para sua complexidade enquanto campo de estudos, haja vista que não há um consenso no que tange às tentativas de conceituação e de classificação. Em uma palavra, os autores não chegaram a um denominador comum a respeito do que deve ser considerado (ou não) quando se discute sobre sujeito bilíngüe, contexto bilíngüe e bilingüismo.

Passemos às definições propostas para o fenômeno do bilingüismo. Para alguns indivíduos, o bilingüismo é uma exceção e o falar bilíngüe é, com freqüência, atrelado à visão de perfeição. O que significa que o sujeito bilíngüe é uma espécie rara que fala, lê, escreve, compreende duas ou mais línguas de modo igualmente fluente, sem sotaque e sem quaisquer outros marcadores que viabilizam diferenciá-lo de um monolíngüe, quando fala uma de suas línguas.

O sujeito bilíngüe tem sido definido como sendo aquele que tem o controle de duas línguas equivalente ao controle dos falantes nativos destas línguas em todos os domínios (senso comum). Em tais definições, o sujeito bilíngüe é caracterizado por funcionar nas duas línguas que compõem seu repertório verbal sem apresentar interferência de uma língua na outra.

Mesmo nos países unilíngües, não é difícil encontrar falantes bilíngües. Contudo, existem nações oficialmente bilíngües, sem que nem todos os seus habitantes o sejam. Como exemplo, poder-se-ia citar o Canadá. Aliás, neste país existe um contingente considerável de franceses canadenses que aprendem o inglês como segunda língua do que de ingleses canadenses que aprendem o francês.

O bilingüismo coletivo, também denominado “bilingüismo de massa” (Marcellesi, 1981) se classifica, de acordo com Beardsmore (1986), em três tipos: horizontal, vertical e diagonal. O horizontal diz respeito ao uso de duas línguas oficiais, com o mesmo *status* cultural e familiar. Como exemplo, tem-se o espanhol e o catalão na Catalunha, ou ainda, do francês e do inglês em Quebec. O vertical é aquele em que ocorre o uso de uma língua oficial e de um dialeto com a qual ela esteja relacionada. Neste sentido, tem-se o alemão na Suíça. O bilingüismo diagonal ocorre quando os falantes usam uma língua não oficial a par de uma língua oficial geneticamente não relacionada. Assim é, por exemplo, o inglês e o francês na Luisiânia.

Calcula-se que há bilingüismo em quase todas as nações do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias e, no que tange aos sujeitos bilíngües, a maioria adquire suas línguas em variadas fases da vida e dificilmente são igualmente proficientes em ambas as línguas e em todos os níveis (Grosjean, 1994:1656-1660).

Nos dias de hoje, o bilingüismo não é mais visto como uma passagem transitória de uma língua para outra, porém um estado permanente valorizado *per se*, o qual ocorre quando dois grupos que falam uma língua diferente ou diferentes variedades de uma mesma língua entram em contato, e, com o intuito de se comunicarem, um deles tem que aprender a língua do outro (SKUTNABB-KANGAS, 1983).

Nesse sentido, a língua e seu uso se encontram intimamente relacionados a situações sociais de poder, ou ainda, subordinação socioeconômica (DULAY ET AL, 1982). O que significa dizer que uma comunidade lingüística pode impor sua língua

sobre uma outra comunidade em razão de seu maior prestígio ou poder. Como ressalta Saville-Troike (1973:3), *“a cultura dominante não espera, nem encoraja particularmente seus... membros a serem bilíngües. O bilingüismo é exigido apenas das suas minorias lingüísticas”*. Assim, a utilização de termos como “língua majoritária” e “língua minoritária” não têm ligação direta com o número de falantes da língua e, sim, com o status, o prestígio e o poder da comunidade que fala a língua.

O termo bilingüismo aparece na literatura sob diversas acepções. Skutnabb-Kangas (1983) chama a atenção para o fato de que existem tantas definições de bilingüismo que cada pesquisador se sente à vontade para acomodá-las a sua área de investigação e aos objetivos de seu estudo. A guisa de exemplo, psicólogos e psicolingüistas, levando em conta o critério da origem, consideram bilíngües as crianças que falam duas línguas desde a infância. Já os lingüistas, ancoram suas definições na competência lingüística dos bilíngües, na forma como o sujeito domina as duas línguas. Diferentemente, sociólogos e sociolingüistas estão interessados no que o sujeito faz com a(s) língua(s), para que são usadas, ou ainda, podem ser usadas; eles definem bilingüismo tendo por base a função que a linguagem desempenha para o bilíngüe ou para a sociedade bilíngüe. E, por fim, sociólogos e psicólogos sociais enfatizam a forma segundo a qual o falante e as pessoas com as quais ele interage reagem às duas línguas. Definem o bilingüismo em termos de atitude.

Além dessas diferenças enfatizadas por cada área de estudo, há, mais precisamente entre os lingüistas, um distanciamento considerável nas definições que fazem do termo, que vai desde uma exigência máxima (100% de domínio das línguas) até o extremo oposto (pouco mais de 0% de domínio). A título de ilustração, temos a definição clássica de Bloomfield (1934:56), que define bilingüismo como *“native-like control of two or more languages”*. Em geral, as definições ressaltam ora o domínio ativo e completo de duas ou mais línguas ora o domínio completo de duas línguas diferentes sem interferência entre os dois processos lingüísticos. Nessa ótica, todas essas definições requerem uma completa

habilidade por parte do bilíngüe. Ou seja, o sujeito deve usar duas línguas de forma não-diglósica (cf. diglossia no item 4.2), como se ele fosse falante nativo de ambas ao mesmo tempo.

Em outro extremo, há definições um pouco menos exigentes. De acordo com Haugen (1956:10), bilíngüe pode ser definido como aquele que é capaz de *“reproduzir enunciados completos e com sentido na outra língua”*. Já para Weinreich (1953:1), bilingüismo é *“a prática de empregar duas línguas alternadamente”*. Geralmente, as definições enfatizam que haja pelo menos algum conhecimento e controle da estrutura gramatical da segunda língua, ou ainda, a compreensão de outra por parte do falante, ainda que ele não seja capaz de falá-la.

Também há definições que requerem ainda menos conhecimento. Cabe destacar aqui a lista classificatória de Macnamara (1967), o qual reconhece quatro áreas de habilidades lingüísticas: compreensão, fala, leitura e escrita, com quatro subdivisões ou níveis em cada habilidade (fonemas/grafemas, léxico, sintaxe e semântica). De acordo com este autor, poder-se-ia reconhecer como bilíngüe aquele que domina, em um grau mínimo, pelo menos uma das habilidades mencionadas.

Existe outro posicionamento, bem mais radical, frente ao bilingüismo, no qual é postulado que o processo dual de aquisição da linguagem não é diferente do processo de aquisição monolíngüe. Tal posicionamento é defendido por Swain (1977:28). Este autor considera que *“bilingüismo e monolingüismo não são entidades não relacionadas cada uma precisando de uma explicação independente; pelo contrário, são realizações de único fenômeno, em que são observáveis diferentes aspectos em diferentes graus. Como tal, devem ser incorporados dentro de um único quadro teórico”*.

Outro tipo de análise implica a explicitação das possíveis etapas de desenvolvimento lingüístico dentro de uma situação de exposição a duas ou mais línguas. Segundo Taeschner (1983) existem três estágios no processo de aquisição bilíngüe. De acordo com essa hipótese, a criança bilíngüe passaria por uma

primeira etapa que apresenta apenas um sistema gramatical resultante da mistura dos dois sistemas das línguas a que está exposta. Já a segunda etapa corresponde à separação dos sistemas lexicais das línguas, mas com a aplicação das regras sintáticas de uma das línguas. E, por fim, a terceira etapa relaciona-se com a distinção lexical e sintática das línguas.

Weinreich (1953), do ponto de vista lingüístico, divide o bilingüismo em: composto (*compound*), coordenado (*ordinate*) e subordinado (*subordinate*). Tais sistemas surgem em função da identificação do signo por parte do sujeito.

O bilingüismo composto seria similar ao monolingüismo: a diferença incide no fato de que o bilíngüe tem um duplo significante para cada significado, enquanto o monolíngüe tem apenas um. Trata-se, neste caso, de um sistema lingüístico único em que os significantes pertencem às duas línguas (as estruturas sonoras das línguas são mantidas separadamente, porém não os significados).

O sistema lingüístico coordenado seria o que surge no dia-a-dia, em uma situação de interação real e em contato direto com falantes nativos. Assim, não existe intersecção entre as duas línguas e, conforme Dolitsky (1981), o signo coordenado é altamente resistente à interferência, visto que são sistemas lingüísticos independentes, separados, em que cada significante é associado a um significado em cada língua.

Já no bilingüismo subordinado, o sujeito adquire uma segunda língua em situação de aprendizagem formal, em que o aluno aprende uma nova palavra equacionando seu significado com uma palavra de sua primeira língua. Neste caso, ele utiliza o sistema lingüístico de sua língua materna como meio para aprender a segunda. Trata-se de um único sistema no qual alguns significantes da língua dominante são utilizados como ponte para que a língua subordinada chegue ao seu significado. Em uma palavra, trata-se de um significado e dois significantes. Contudo, um dos significantes depende do outro para atingir seu significado, haja vista que apenas o significante dominante tem relação direta entre objeto e palavra. No bilingüismo coordenado há manutenção dos sinais lingüísticos de ambas as línguas, de forma que existe o domínio de dois sistemas lingüísticos.

A distinção entre bilingüismo composto e coordenado sugerida por Weinreich é mantida por Erwin & Osgood (1954). No entanto, os autores incorporam o bilingüismo subordinado de Weinreich ao tipo coordenado.

Carrol (1970) mostra uma classificação similar àquela estabelecida por Weinreich, em que leva em consideração a forma como o bilingüismo é adquirido. Carrol distingue entre bilingüismo composto e paralelo. No composto, a aquisição de outra língua acontece em uma dada situação de aprendizagem, na qual predomina o sistema de significado da língua materna. Assim, a estrutura de uma língua persiste como dominante. No bilingüismo paralelo, a aquisição de ambas as línguas ocorre em situações distintas de aprendizagem. Neste caso, o sistema de uma língua permanece paralelo e independente da outra.

Já o conceito de bilingüismo natural no contexto de aquisição da linguagem é introduzido por Weiss (1959). Por bilingüismo natural, ele entende o imediato uso ativo e passivo de duas línguas, sem haver a necessidade de tradução. A aquisição da L2 ocorre automática e acumulativamente com a L1 por meio natural, de maneira que o ambiente pode ser vivenciado em ambas.

Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) e Genesee (1978) fazem distinção entre bilingüismo composto e coordenado. Diferentemente de Weinreich, eles consideram que no bilingüismo composto a aquisição da L2 ocorre na infância, sem necessidade de instrução formal. A aquisição de ambas as línguas dá-se de forma simultânea no mesmo contexto (família, comunidade e, posteriormente, na escola). No bilingüismo coordenado, a aquisição da L2 é realizada através de instrução formal e, neste sentido, em contexto diferente da L1.

Genesee (1977) adiciona uma outra variação no que concerne aos tipos de bilingüismo. Ele estabelece uma diferença entre bilingüismo precoce e bilingüismo tardio. No tipo precoce, a aquisição ocorre na infância e apresenta características do bilingüismo composto. O bilingüismo tardio é adquirido em épocas diferentes e sugere um bilingüismo do tipo coordenado.

O conceito de bilingüismo aditivo é apresentado por Lambert (1963). Neste, a criança amplia o seu repertório lingüístico com mais de uma língua, sem que isto acarrete influências nos conceitos da L1.

De acordo com Mackey (1967), o monolingüismo era concebido como o estado natural do sujeito falante. Por tal razão, os lingüistas consideravam o bilingüismo como um estado transitório, ou seja, uma etapa em que os falantes de uma língua minoritária (L1) sentiam necessidade de dominar uma língua majoritária (L2). Ulteriormente, com o avanço das pesquisas sociolingüísticas, foi verificado que o bilingüismo é um estado permanente em várias sociedades, tais como aquelas nas quais comunidades lingüísticas convivem lado a lado, durante séculos, mantendo uma parte de sua população (os bilíngües) como elemento de intercomunicação.

Como é possível observar, vários estudos estabelecem diferenças entre o contexto de aquisição natural e o contexto de aquisição escolar. São propostas distintas classificações para o fenômeno do bilingüismo em decorrência deste fator. Outros autores ainda se referem a esta diferença contextual em relação à idade. De fato, não há um consenso no que respeita aos critérios que devem ser considerados quando se propõe a definir bilingüismo.

Nesta pesquisa, sigo o conceito de bilingüismo proposto por Grosjean (1982) e Martin-Jones (s.d.). Tais autores salientam que é necessário abandonar-se a visão construída à luz de uma competência idealizada do monolíngüe em favor de uma concepção sócio-funcional de bilingüismo. Nesta acepção, o bilíngüe não é concebido como produto da adição de competências equivalentes às dos falantes monolíngües e, deste modo, não deve ou pode ser assim avaliado.

Nas palavras de Maher (1996:57), o bilíngüe:

Funciona em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngüe em L1, nem o do falante monolíngüe em L2. Este funcionamento discursivo particular prevê a utilização de mudanças de código (code-switching) e empréstimos lingüísticos em sua gramática.

Maher (1996:57) ressalta que esse modo de pensar o bilingüismo propicia romper com a linearidade implícita nas definições clássicas presentes na literatura do bilingüismo:

O universo no qual o sujeito bilíngüe transita não é estável, fixo e nem, tampouco, equilibrado. Quer dizer, há nele **movimento**, o que significa dizer que as competências de sujeitos bilíngües variam de acordo com gênero/tipo de discurso, ficando ora mais, ora menos distantes da competência comumente exibida por sujeitos monolíngües. (grifos da autora).

Essa noção de movimento, apontada por Maher, leva em consideração que a mobilidade é uma característica do bilíngüe, já que parte do pressuposto que a identidade é móvel, a relação entre línguas em contato/conflito é móvel, bem como também é móvel a competência comunicativa do sujeito bilíngüe.

Discutidas as questões que permeiam o termo bilingüismo, ainda que sucintamente, passemos, agora, a tecer alguns comentários a respeito do termo diglossia.

4.2. Diglossia

De acordo com Amusategi (1990), o termo diglossia é atribuído ao helenista francês Jean Psichari, que o utilizou pela primeira vez em uma gramática grega, em 1885, e o vulgarizou em um artigo na revista *Mercure de France* (1928).

Esse termo foi introduzido na literatura sociolingüística por Charles Ferguson, em 1959, para descrever a relação entre duas variedades linguísticas que ocupam um mesmo espaço sócio-geográfico. Para Ferguson (1959:435), diglossia é:

Uma situação lingüística relativamente estável, na qual, além de dialetos primários da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais),

há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (muitas vezes, gramaticalmente mais complexa), veículo de uma vasta e respeitável literatura escrita proveniente ou de um período anterior ou de uma outra comunidade de fala, a qual é aprendida fundamentalmente através da educação formal e a qual é utilizada na escrita e no falar culto, mas não é usada em nenhum outro setor da comunidade na conversação cotidiana.

Ferguson denominou de *high variety* (H) a variedade cujo uso estaria reservado para o âmbito do público e do formal, e *low variety* (L) a variedade vernacular reservada para o domínio privado, informal. Tais variedades, que, como é possível perceber, têm por traços distintivos, prestígio, tradição literária, modo de aquisição, estandardização e estabilidade, estariam, pois, em distribuição complementar de funções e fatores sociolingüísticos.

De acordo com a definição de diglossia, proposta por Ferguson, cada variedade tem suas próprias funções da fala da comunidade, como, por exemplo, discurso político em (H) e conversação entre colegas em (L). A variedade (H) possui alto prestígio e é freqüentemente associada à religião, à literatura e à história; é padronizada, estável, e não é adquirida pelas crianças como primeira língua. Já a variedade (L) é adquirida informalmente e se desenvolve no domínio privado de interação familiar. Visto que não é padronizada, carece de herança literária e tem menor prestígio.

A idéia principal presente no conceito de diglossia é a diferenciação funcional das variedades de uso nas comunidades. As funções comunicativas das variedades são representadas como se tivessem um padrão de distribuição complementar, sem sobreposição.

Fishman (1972) emprega o conceito de diglossia para sociedades com duas variedades linguísticas, relacionadas ou não entre si, ambas complementando-se de modo estável em seu funcionamento. Com isso, o termo diglossia tem seu campo de abrangência ampliado objetivando explicitar as relações entre as línguas de sociedades bilíngües.

Como exemplo de sociedade bilíngüe e diglósica, Fishman aponta o Paraguai. Tal redefinição de diglossia é utilizada somente para se referir a

comunidades bilíngües nas quais várias pessoas falam duas línguas e ambas são funcionalmente diferenciadas em termo de (H) e (L). Assim, o autor amplia a noção de diglossia a todos os casos de duas línguas, próximas ou não, faladas na comunidade bilíngüe. Além disso, Fishman estabelece uma delimitação entre a perspectiva individual, denominada de “bilingüismo”, e a perspectiva social, a que denominou de “diglossia”. Ele define as possíveis relações entre bilingüismo e diglossia em quatro situações:

Diglossia		
Bilingüismo	1. bilingüismo e diglossia	2. bilingüismo sem diglossia
	3. diglossia sem bilingüismo	4. nem diglossia nem bilingüismo

- 1) *Diglossia e bilingüismo* – O exemplo é o Paraguai. Quase na totalidade da sociedade fala-se as duas línguas: espanhol e guarani. Há aí, pois, um bilingüismo e, além disso, também diglossia em distribuição funcional: o espanhol reserva-se para a vida pública oficial e o guarani para os outros espaços de caráter mais privado.
- 2) *Bilingüismo sem diglossia* – É o caso dos imigrantes, os quais, pela obrigação do contato com a sociedade básica, falam duas línguas: são bilíngües, porém segundo Fishman, não há diglossia.
- 3) *Diglossia sem bilingüismo* – É o caso do francês usado pela corte russa e o russo usado pelo povo. Nesse caso, a sociedade não seria bilíngüe, porém haveria a diglossia. Ela estaria no uso da língua (H) e língua (L) distribuídas funcionalmente.
- 4) *Nem diglossia nem bilingüismo* – Fishman não cita exemplos dessa situação no artigo datado de 1967. Ele fala de alguns grupos mais fáceis de imaginar do que de encontrar. Somente depois de alguns

anos, Fishman (1979:133 apud Hamel e Sierra, 1983) fornece um caso de cerimônias religiosas com acesso restrito, como exemplo dessa situação.

Há críticas quanto a essa classificação apresentada por Fishman (1972), sobretudo em relação ao ajuste das quatro categorias a casos concretos. No entanto, a relevância do conceito de diglossia de Fishman incide na amplitude que esse conceito assume ao caracterizar as sociedades bilíngües, como é o caso das línguas européia e indígena utilizadas em uma mesma comunidade.

Tanto Ferguson como Fishman mantêm-se na perspectiva das variedades linguísticas (ou línguas) em contato, funcionando em uma comunidade com regularidade. Tal regularidade tem sido alvo de críticas de diferentes lingüistas, como Ninyoles (1969), Hamel e Sierra (1983), principalmente por se tratar de uma definição funcional “estritamente complementar” das variantes, de acordo com os contextos de comunicação: lugares públicos e oficiais, família, igreja, dentre outros. O uso da variante adequada regula-se por uma norma estrita que preserva a diglossia durante séculos.

Como ressalta Hermosilla-Sánchez (1997:20):

Esta estabilidade produziria uma imagem de ausência de conflitos lingüísticos. Porém, essa concepção de diglossia entra em crise quando se considera a mudança das condições histórico-sociais, como, por exemplo, o aumento da comunicação entre as camadas sociais e dialetais devido à educação em massa e às tendências de autonomia nacional ou regional.

Os argumentos expostos por Ferguson e Fishman pressupõem uma estabilidade no uso das variáveis. Tal situação ofusca o conflito social constituído pela distribuição funcional das línguas. Nenhuma das descrições releva as formas intermediárias, pouco codificadas e instáveis (“interlectos”), construídas em “discursos diglössicos”, as quais constituem, de acordo com Hamel e Sierra (1983),

os fenômenos mais interessantes da diglossia. A essa subestimação do caráter conflitivo, adiciona-se o esquecimento do aspecto histórico da mudança.

O conceito de diglossia, a partir do início da década de 70, começou a ser alvo de críticas. Tais críticas foram levantadas no âmbito da denominada Sociolingüística da Periferia: a sociolingüística catalã e ocitana. Composta por pesquisadores “nativos”, falantes de línguas minoritárias – o que, como explicitam Hamel e Sierra (1983), propiciou que se olhasse para o conceito de um outro lugar, ou seja, o lugar da opressão sócio-econômica e cultural – a Sociolingüística da Periferia direcionou suas críticas, sobretudo para a visão utópica de estabilidade, homogeneidade e harmonia inculcada no conceito canônico de diglossia.

Os pesquisadores norte-americanos norteavam-se pelos preceitos do estruturalismo e do funcionalismo. Sendo assim, normas, regras e consenso eram características centrais das relações e ações sociais. Diferentemente dos norte-americanos, os sociolingüistas europeus concebiam o conflito como parte constitutiva da dinâmica social e argumentavam que, em situações de diglossia, não há somente uma diferenciação funcional aparentemente neutra entre as línguas, porque o que está em foco é que a cada função corresponde uma valoração social distinta.

Nesse sentido, os sociolingüistas europeus propuseram que a relação diglósica não fosse mais vista como uma relação de contato estável entre uma língua alta e uma baixa, e, sim, como uma relação de conflito não-estável, assimétrica, entre uma língua dominante e outra dominada¹.

Conforme salienta Maher (1996:48), o fenômeno diglósico, visto desse modo, refere-se a um “*jogo de ocupação lingüística*”. E neste jogo:

A língua dominante tenta “abocanhar” funções próprias da língua dominada, “enfraquecendo-a”, “empurrando-a” para usos e funções cada vez mais restritos e/ou desprestigiados. No limite, este fenômeno pode

¹ Cabe-me aqui evocar que falar de língua “dominante” ou de língua “dominada” é, portanto, recorrer ao uso de metáforas. Na verdade, o que há são grupos sociais que estão em relações de dominação e de subordinação uns em relação aos outros.

ocasionar não a manutenção da situação diglósica por séculos como advoga Ferguson, mas o desaparecimento mesmo de uma dada língua. A não ser, é claro, que forças contrárias de resistência sociolingüística sejam acionadas...

A sociolingüística catalã, então, reformula o conceito de diglossia na perspectiva do conflito, na qual a origem da diglossia se encontra nas relações sociais de desigualdade entre o grupo de falantes que mantém o poder e os grupos dominados. Nessas relações sociais, as comunidades bilíngües devem falar, obrigatoriamente, a língua do grupo dominante em nível oficial, enquanto a língua dominada fica confinada a espaços de uso no domínio familiar íntimo e em alguns eventos tradicionais. Neste sentido, a língua é a expressão, em nível simbólico, da relação de poder entre classes sociais e/ou grupos étnicos. A título de exemplificação, temos a língua catalã, perante o espanhol (Ninyoles, 1969) e a língua indígena otomi do México, também frente ao espanhol.

O grupo catalão que fala uma língua dominada, em relação ao espanhol (língua dominante), é tido como um exemplo de diglossia em conflito. Ninyoles ao se reportar a essa situação, leva em conta apenas o conflito e se opõe ao critério de estabilidade como característica da diglossia. Ele destaca que há uma relação de poder entre a língua dominante (o espanhol) e a língua dominada (o catalão), a qual tende a mostrar resistência. O que acontece é que a ditadura espanhola impôs o espanhol sem relevar o papel social das outras línguas utilizadas por outro grupo de falantes.

Como enfatiza a corrente lingüística catalã, há uma distribuição social entre a língua dominante ou alta (H) e dominada ou baixa (L). Tais línguas entram em conflito porque são línguas usadas por grupos diferenciados por fatores sócio-econômicos, étnicos e sócio-culturais. A língua (H) pertence ao grupo que tem maior poder sócio-econômico, é normatizada e sustenta o prestígio. Há também uma valorização social diferenciada na luta ideológica das camadas sociais altas que, tendo a língua (H), combatem o uso da língua (L) até conseguirem que os próprios falantes de (L) concebam essa língua como subordinada, uma forma

inferior e que não deve ser conservada. É esse, portanto, o alvo da política lingüística dominante.

Nessa linha de pensamento, a substituição da língua (L) por (H) leva a uma aculturação² das camadas baixas que, pelo poder investido à língua (H) e pelo domínio exercido pelas classes dominantes, chegam até a desejar falar apenas a língua dominante, deixando à margem a sua própria língua. Esse efeito é chamado “auto-odi”, palavra que significa, para o falante da língua dominada, subestimação de si mesmo (Ninyoles, 1969), desvalorizando a língua de sua comunidade. Tal termo designa os falantes da língua (L), que abandonam sua cultura e assimilam a cultura dominante.

No entanto, essa tendência não é necessariamente a regra. Há vários modos de manutenção das línguas dominadas: os falantes da língua (L), que desejam manter sua língua, trabalham no sentido de normatizá-la, ou seja, codificá-la, escrever sua gramática, elaborar dicionários, produzir textos escritos. Conforme hermosilla-Sánchez (1997:22):

Na medida em que uma língua consegue ser normatizada, ela passa a ser valorizada e, com isso, conquista um espaço na sociedade dominante. Assim, graças a normatização da língua dominada, esta pode se estender até ocupar os espaços de comunicação na sociedade global, como está acontecendo, por exemplo, com a língua catalã. Isso mostra que a normatização traz consigo a possibilidade de uma mudança nas relações de “poder” no interior da sociedade.

A contribuição dos lingüistas catalães é focalizar a diglossia como parte integrante de uma relação de conflito lingüístico histórico, caracterizando, assim, uma situação de mudança, direcionada ou para a substituição da língua dominada pela dominante ou para a normatização da língua dominada. Na verdade, a normatização é uma tentativa dos lingüistas e falantes de institucionalizar essa língua em vários contextos sociais, buscando obter um status “normatizado”

² Há mudanças na cultura de um grupo social sob a influência de outro com que entra em contato. De modo geral, existe assimilação de traços de outra cultura.

similar ao da língua dominante e, assim, produzir uma mudança na correlação de forças.

A visão de diglossia, nesta pesquisa, segue aquela redefinida pela Sociolingüística da Periferia, pois viabiliza divergentemente da concepção naturalizada proposta por Ferguson e Fishman, vislumbrarmos a possibilidade de resistência das línguas minoritárias aos movimentos de deslocamento funcional realizados pela língua dominante.

4.3. Empréstimos e Interferências

Para que entendamos tanto o fenômeno do bilingüismo quanto o fenômeno da diglossia é necessário que vejamos outros conceitos que se inter-relacionam com situações em que há contato de línguas.

Começemos pelos aspectos dos empréstimos e das interferências. Consoante Weinreich (1953:15), a palavra interferência indica:

Um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros nos campos mais fortemente estruturados da língua, como o conjunto do sistema fonológico, uma grande parte da morfologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário (parentesco, cor, tempo, etc.).

Porém, essa definição de interferência que acabamos de ressaltar, que poderia se empregar à problemática das línguas em contato na sociedade, apenas será utilizado por Uriel Weinreich, em seu livro, *Languages in Contact*, em relação ao sujeito bilíngüe. Esse autor relevava que as línguas estavam em contato quando eram usadas de forma alternada pelo mesmo indivíduo.

De acordo com Calvet (1993), há três tipos de interferências: fônicas, sintáticas e lexicais.

As *interferências sintáticas* consistem em organizar a estrutura de uma frase em determinada língua X de acordo com a estrutura da primeira língua Y. É como, por exemplo, um italiano produzir na língua francesa, tendo por base o modelo de

frases como *viene la pioggia* (“vem chuva”) ou *suona il telefono* (“toca o telefone”), frases como *sonne le téléphone*.

A língua francesa, ao contrário do português e do italiano não permite a inversão da ordem sujeito-verbo. Assim, *sonne le téléphone*, com o verbo antes do sujeito, soa estranho a um falante nativo do francês.

Já no *campo lexical*, as interferências consideradas mais simples são as que se baseiam em cair na armadilha dos falsos cognatos quando, por exemplo, um inglês usa, em francês, o termo *instance* com o sentido de “exemplo” que ele tem na sua língua.

É possível também se deparar com produções literais, como é o caso de “estar direito” entre os portugueses dos Estados Unidos traduzindo literalmente to be right (“estar certo”, “ter razão”). Outro exemplo seria o termo *vivoir* (“sala de estar”) utilizado em Quebec com o objetivo de reproduzir fielmente a idéia presente em *living room* (literalmente, “espaço para viver”).

Como salienta Calvet (1993), o plurilingüismo produz um problema diferente, quando um falante está numa comunidade cuja língua ele não domina. Há dois casos típicos: pode ser o caso de um sujeito que se encontra de passagem (um turista, por exemplo), que tentará lançar mão de uma terceira língua de que tanto ele como a comunidade na qual está tenham conhecimento. Neste caso, ele utiliza o que se denomina língua veicular.

Como exemplo, vejamos outra situação que ocorre entre ouvintes. Neste caso, pode se tratar também de alguém que visa se estabelecer naquela comunidade, sendo-lhe, pois, necessário para se assimilar à comunidade de acolhida, adquirir tal língua. Essa situação pode ser verificada entre os trabalhadores migrantes que chegam a um país estrangeiro desconhecendo ou sabendo muito pouco a língua. Por vezes, essas pessoas são levadas a adquirir essa língua no próprio ambiente laboral.

A título de ilustração, vejamos uma situação de um imigrante falante do espanhol em Paris. (Heredia, 1983:101 apud Calvet, 1993:40):

- *Vous l'aviez connue avant de venir em France?*

- *Ah non ! Mais non, c'est porque yo habia metté une annonce sur un journal Figaro, y elle me va escribir. Et ma une otra petite qui travaille à Paris va me mener.*

Como aponta Calvet (1993:41), há, na interlocução transcrita:

Termos espanhóis no texto “francês”: porque em vez de pourquoi, outra em vez de autre; termos inventados, produzidos por uma interferência entre as duas línguas: escribir em vez de écrire (em espanhol é escribir); misturas sintáticas: yo habia metté em vez de j'avai mis, em que encontramos, ao mesmo tempo, um segmento espanhol e um mau uso do particípio passado irregular do verbo mettre.

Essas análises feitas a partir de línguas orais ilustram, sem dúvida, as interferências da primeira língua na língua que se está adquirindo, ou em que se é pouco fluente. Mas, e no caso de línguas de modalidades diferentes (português e língua de sinais)? Como explicitar as situações em que há fenômenos de mesclas, interferência, empréstimos... Façamos outras considerações acerca do conceito de interferência, pois como ocorre com outros conceitos básicos no âmbito das teorias de aquisição simultânea de duas ou mais línguas, há divergência no que respeita a uma definição de interferência.

Weinreich (1953:1) conceitua interferência como “*instâncias de desvio das normas de qualquer das línguas e que ocorre na fala dos bilíngües como resultado da sua familiaridade com mais de uma língua*”. Mais precisamente, a interferência implica no reordenamento de padrões que resultam da introdução de elementos estranhos nos domínios da linguagem mais estruturada, principalmente no sistema fônico, em uma grande parte da morfologia e da sintaxe e em algumas áreas do vocabulário.

Weinreich ressalta que uma teoria mais elaborada a respeito da interferência deverá relevar que uma maior diferenciação entre tópicos e contexto no qual cada língua é utilizada, poderá reduzir as possibilidades de o falante bilíngüe apresentar instâncias de interferência.

Como visto, segundo Weinreich, a interferência se refere a “desvios” que não pertencem a nenhuma das línguas do falante bilíngüe. O que significa que se trata de um fenômeno negativo resultante da exposição a duas ou mais línguas.

Taeschner (1983) concebe o conceito de interferência de outro modo. Para ele, interferência diz respeito à transferência de elementos de uma língua para outra e, de forma mais ampla, transferência dos erros causados pela situação em que duas línguas entram em contato.

Essa definição proposta por Taeschner é totalmente oposta àquela salientada por Weinreich, porque a transferência é compreendida como um processo positivo em falantes bilíngües.

Para Taeschner (1983), a interferência ocorre em dois níveis básicos: 1) nível da sentença – na qual a interferência pode ser lexical, sintática ou prosódica; 2) nível da palavra – na qual a interferência pode ser morfológica, semântica ou fonológica.

O estudo de Petersen (1988) a esse respeito analisa este tipo de situação. No entanto, o que Taeschner denomina de interferência em nível da palavra, em uma criança bilíngüe em dinamarquês e inglês, Petersen a conceitua como *code switching*. Todavia, Taeschner aponta que não há bilingüismo sem interferência, e que no caso da interferência semântica, ela ocorre com mais frequência em línguas tipologicamente semelhantes, como é o caso das línguas românicas como o português e o italiano.

Já Haugen (1956) aponta que o termo interferência aparece na literatura sob diversas acepções, tais como: “*foreign accent*”, “*language mixture*”, “*unidiomatic expressions*”, “*loanwords*”, “*translation loanwords*”, “*semantic borrowings*”, dentre outros.

Para Haugen (1956:12), então, tanto a interferência como o *code switching* podem ser “*unconscious or deliberate, a mere slip of the tongue or a settled habit. It may be wholly individual or it may have gained such a currency that it becomes the property of a whole speech area*”.

Nesse sentido, o conceito proposto por Haugen coincide com o de Taeschner, porque para ele, a interferência ocorre em bilíngües que são obrigados a alternar freqüentemente de uma língua para outra. Os estudos sobre interferência ressaltam que a mistura das línguas não é um processo aleatório, pelo contrário, ela é regida por regras estritas. Isto significa dizer que a interferência é um processo lingüístico norteado por regras.

4.4. Code Switching e Code Mixing

Poplack (1980) postula que o *code switching* é em si mesmo uma norma em situações de fala específica, que há em comunidades bilíngües, e que o cumprimento de tal regra requer mais competência lingüística do que havia sido previamente observado.

Clyne (1978) conceitua o *code switching* como o uso alternativo de duas línguas quer dentro da oração quer entre orações. Neste caso, o falante pára de usar a língua X para usar a língua Y, de maneira tal que os conectores sintáticos são itens do sistema da língua Y do falante. Sob esta ótica, Clyne contrapõe esse conceito ao de transferência, em que um elemento é transferido da língua Y para X (ou vice-versa), sendo ou não integrado no sistema gramatical e/ou fonológico da língua receptora. (CLYNE, 1987).

Considerando-se que os conceitos de interferência e *code switching* não são definidos de forma precisa, o pesquisador, algumas vezes, ao tentar isolar as ocorrências de interferência das de *code switching*, pode-se confrontar com a inviabilidade de manter os dois fenômenos à parte.

Meisel (1987) aponta que isso resulta, por um lado, das diferenças metodológicas e teóricas adotadas e, por outro, do fornecimento insuficiente de informação dos investigadores. Já Clyne afirma que o problema resultante dessas várias definições ocorre porque *switching* e *mixing* são usados contrastivamente, o que, acarreta não somente confusão e ambigüidade, mas também influi nos resultados das pesquisas.

Para Meisel, a interferência ou *mixing* ocorre com maior frequência em nível lexical, e mais raramente em nível fonológico. Entretanto, tanto no que concerne à interferência morfológica como à sintática, as conclusões apontadas nas pesquisas existentes são contraditórias. Porém, é possível estabelecer que a interferência ocorre mais frequentemente se uma das línguas é muito dominante na competência lingüística da criança, e também se os adultos no ambiente da criança alternam de código livremente. Considera que a interferência poderá ser reduzida ao mínimo sempre e quando as duas línguas são mantidas em equilíbrio e os dois domínios lingüísticos são definidos claramente.

Se, por um lado, a diferença entre interferência e *code switching* não está suficientemente clara na literatura mesmo quando se trata de línguas tipologicamente mais distantes, por outro, ainda é mais confusa entre línguas tipologicamente semelhantes. E a possibilidade pragmática de ocorrer o fenômeno de interferência é tanto maior quando os dois participantes do diálogo são bilíngües, ou ao menos têm algum grau de bilingüismo.

Nessa linha de raciocínio, o que Petersen denomina de *code switching*, Meisel concebe como *mixing*, e Clyne denomina de transferência, o que Taeschner classifica como interferência. O quadro fica mais caótico se se considera, na literatura, a diferença que há entre interferência e transferência, o que vem aumentar a vasta terminologia a ser levada em consideração pelo pesquisador. Por enquanto, continuemos com a exposição dos conceitos para que possamos nos apoiar na frouxidão destas diferenças (*code switching*, *mixing*, interferência, transferência) na análise do *corpus* desta pesquisa.

Quando um sujeito se defronta com duas línguas que usa vez ou outra, pode acontecer que elas se mesquem em seu discurso e que ele produza enunciados “bilíngües”. Neste sentido, não se pode dizer que se trata de interferência e, sim, de colagem, de passagem em um dado momento do discurso de uma língua a outra, denominada de mistura de línguas (a partir do inglês *code mixing*) ou alternância de código (tendo por base o inglês *code switching*),

segundo a mudança de língua ocorra durante um mesmo enunciado ou se dê na passagem de um enunciado a outro.

A guisa de exemplo, vejamos uma situação interativa, entre duas mulheres espanholas, morando na Suíça (Calvet, 1993:43):

“Ahora, con cabronas de pornemelos en lo alto de la oficina, en lo alto de la mesa de la oficina; sin explicación y sin na! Ça va pas ou quoi ? Por quién se toma este imbecil que apesta a vaca, eh ? Y subo y digo, dice : bueno, je vais voir se je trouve, je monte tout de suite ».

Calvet (1993:43) assinala que :

A inserção de segmentos em francês (*ça vas pas ou o ou quoi? Je vais voir si je trouve, je monte tout de suite*) em um discurso em espanhol testemunha aqui a situação de contato de línguas em que se encontra a falante e constitui, segundo Pietro, o ‘falar bilíngüe’, uma mescla de línguas... que é certamente comum às duas pessoas: as duas são espanholas, as duas trabalham em um contexto francófono e a alternância entre uma língua e outra funciona... como citação de um fragmento de discurso que foi enunciado em outra língua, ou como modo de ancorar o discurso na realidade à qual ele se refere: não há, aqui, estratégia particular.

O exemplo da situação interativa entre as duas mulheres espanholas, aqui, busca mostrar como se dá o "encontro" de duas línguas diferentes num mesmo contexto e, sobretudo, aponta para as conseqüências decorrentes do contato entre essas línguas (misturas, alternâncias, o "falar bilíngüe").

A alternância de código (*code switching*) ocorre quando um falante incorpora em seu discurso, produzido em uma determinada língua, estruturas equivalentes de outra língua, alternando-as, todavia sem chegar a misturá-las. É um fenômeno lingüístico intimamente relacionado à escolha do código por parte de um falante bilíngüe. Neste sentido, é uma mudança de língua ou de dialeto em um mesmo discurso, ou em uma interlocução.

O termo *code switching* se deve a Einar Haugen, que a empregou, em 1956, com a intenção de diferenciá-lo da interferência e da convergência. Enquanto estes fenômenos lingüísticos podem aproximar os dois códigos, as alternâncias os mantêm distintos.

Diversos princípios gramaticais têm sido propostos para explicitar a alternância, como por exemplo, o das estruturas equivalentes, que pressupõe que o fenômeno tende a acontecer nos pontos em que a justaposição de elementos das duas línguas não transgride uma regra sintática de nenhuma delas.

Consoante Romaine (1994), a alternância ocorreria apenas nas fronteiras comuns a ambas as línguas, não podendo haver entre dois elementos de uma oração, exceto nos casos em que eles sejam dispostos ou organizados de forma similar.

Assim, quanto mais os sistemas lingüísticos se aproximam em níveis de semelhança, mais aumenta a possibilidade de instaurar-se a alternância. E, contrariamente, tanto mais diferentes como o japonês e o inglês, menos probabilidades existem para que se processe o fenômeno.

Há duas formas de alternância de código: *metafórica e situacional*. O primeiro tipo ocorre quando uma mudança de tópico conversacional demanda uma mudança de língua. Wardhaugh (1993) aponta que, conforme o termo sugere, a alternância de código tem uma dimensão afetiva: opta-se pela mudança de código quando se redefine a situação - de formal a informal, de oficial a pessoal, de séria a humorística, dentre outras. Já a alternância situacional não implica em uma mudança de tópico, pois como o próprio termo sugere, o falante muda de código em função do contexto, do interlocutor, do momento.

Cabe-me salientar que é necessário não confundir a alternância com a mistura de código (*code mixing*). Neste caso, o *mixing* ocorre quando o falante incorpora sistematicamente, em uma língua, elementos morfológicos, fonéticos e sintáticos, os quais pertencem à outra.

Entretanto, o conceito de *code switching*, como ressalta Skutnabb-Kangas (1983) tem sido também utilizado como critério para definir o bilingüismo. O que significa que bilíngüe é aquele que pode passar rapidamente de uma língua para outra, ou ainda, aquele que pode mudar de um código lingüístico para outro com facilidade.

Weinreich (1953:73) salienta que “*o bilíngüe ideal muda de uma língua para outra de acordo com alterações apropriadas na situação de fala (tópico, interlocutor, e outros), mas não em uma situação de fala inalterada, e certamente nunca dentro de uma mesma sentença*”.

Por outro lado, a habilidade de *code switching* pode ser aplicada apenas às proficiências primárias, ou seja, o indivíduo é capaz de compreender conversações em que se alternam duas línguas, e também é capaz de mudar livremente de língua em sua produção oral quando houver necessidade. Ou, contrariamente, tal habilidade pode ser expandida às proficiências secundárias de leitura e escrita.

Nessa ótica, se *code switching* é a capacidade que o bilíngüe tem de mudar de uma língua para outra, esta proficiência estará em relação com as oportunidades existentes para praticá-la. O que significa que ela vai depender da separação das situações em que as duas línguas são utilizadas, e também do contato que o bilíngüe tem com essas situações.

No entanto, existem autores que acreditam ser necessário diferenciar o *code switching* conversacional do que nas pesquisas sociais sobre bilingüismo tem sido caracterizado como diglossia. Neste sentido, o primeiro diz respeito à justaposição, dentro de um mesmo enunciado, de mudanças de passagens de fala pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos. (DOWNES, 1984). Assim, a mudança de código surge freqüentemente na forma de duas sentenças seguidas, ou quando o falante faz uso de uma segunda língua, quer para reiterar sua mensagem, quer para responder à afirmação de um outro indivíduo.

Por outro lado, diglossia é a mudança de código de tipo situacional, ou seja, distintos códigos são usados em dados ambientes (casa, escola, trabalho, igreja), ou associados a diferentes categorias de falantes (membros da família, colegas, desconhecidos). Para Downes (1984), os falantes em situação diglósica devem conhecer mais de um sistema gramatical para desenvolver as suas atividades cotidianas, porém apenas um sistema é usado de cada vez.

De acordo com Gumperz (1982), a seleção entre as alternativas linguísticas realizadas pelos falantes bilíngües, imersos em uma interação comunicativa, é inconsciente e automática. Dentro desta perspectiva, Grosjean (1982) enfatiza que o bilíngüe não se questiona conscientemente que língua deve usar, porque a escolha da linguagem, à semelhança do ato de fala em si, é bastante complexa. O bilíngüe, no dia-a-dia, realiza suas atividades cotidianas sem consciência dos muitos fatores psicológicos e sociolingüísticos que interagem dentro de fórmulas complexas que auxiliam a deflagrar a escolha de uma língua sobre a outra.

Levando em conta as diversas definições até aqui apresentadas, é possível verificar um elemento comum a todas elas, e que se relaciona com o fato de que o *code switching* é um fenômeno que aparece ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento bilíngüe como resultado de uma estratégia do sujeito bilíngüe para adequar seus enunciados de acordo com os mais diferentes interlocutores, tópicos de conversação e situações discursivas. Dito de outro modo trata-se de uma estratégia eminentemente pragmática.

Dentro desse enfoque há a definição proposta por Meisel (1987), que considera o *code switching* como um fenômeno comum, inclusive entre as crianças bilíngües. Segundo ele, a criança bilíngüe parece empregar o *code switching* como um tipo de *relief strategy* quando os recursos lingüísticos necessários são mais facilmente obtidos na outra língua, ou ainda, quando o tópico de conversação encontra-se dentro dos domínios da outra língua. Em relação a este último ponto, ou seja, ao *switching* provocado pelo fato de que o tópico de conversação pertence ao domínio de outra língua, Meisel ressalta que as crianças freqüentemente parecem estar conscientes de que alternam entre uma língua e outra e tentam se corrigir. Para este autor, o uso do *code switching* é um processo consciente, diferentemente do que argumentam outros autores, como Gumperz e Grosjean.

Segundo Meisel, o *switching* surge com mais freqüência à medida que a criança adquire maior domínio nas duas línguas. Assim, o seu emprego aumenta com a idade e com o desenvolvimento da competência lingüística, de modo que o

switching deve ser considerado como parte da competência pragmática do bilíngüe.

As diversas acepções dos termos bilingüismo, diglossia, *code switching*, *code mixing*, interferência e transferência devem ainda ser muito explorados, haja vista que não há um consenso no que respeita aos conceitos utilizados para a caracterização cada um destes fenômenos lingüísticos, em situações em que duas ou mais línguas estão sendo adquiridas, ou ainda, em situações de contato.

Capítulo 5 - Trajetos Metodológicos

A gente bate na porta e alguém abre, começa uma relação através de um questionário, de uma entrevista. Esta relação agora existe e é a partir dela que se vai repensar a pesquisa. Esta relação que vai existir e que é pensada pelo pesquisador - que é quem, às claras ou às ocultas, determina o estabelecimento do pensar a pesquisa, determina como a pesquisa vai ser feita - não é inicialmente aquela pensada pelo pesquisador; eu diria que não é o pensar que determina a “transa”, mas é a “transa” que determina o pensar.

(Carlos Rodrigues Brandão)

5.1. A Pesquisa Etnográfica

A adoção de uma perspectiva sócio-histórica como referencial teórico, nesta pesquisa, coloca-me diante de exigências de ordem metodológica que propiciem uma análise não só do contexto, mas também do processo no qual o fenômeno ocorre. Nas palavras de Vygotsky (1991:74):

Abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é.

É, pois, uma abordagem dialética que destaca a investigação de processos e tenta explicitar o que Vygotsky denominava de relações dinâmico-causais.

Neste sentido é que, para a configuração desta pesquisa, optei por uma análise à luz dos princípios que norteiam a etnografia. Tal procedimento de investigação, contrariamente às abordagens quantitativas, não exige a definição *a priori* de “um modelo teórico acabado”, porém não elimina a fundamentação teórica. Isto significa que, a composição dos pressupostos teóricos viabiliza a fusão da vertente empírica com a arquitetura teórica.

A etnografia é um termo que poderia ser definido como a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo, das estruturas sociais, da cultura dos

indivíduos pertencentes ao grupo e do sentido de cultura para eles: *etno*, procedente do grego *ethnos*, significa raça, povo, nação. Assim, um estudo de cunho etnográfico tem a finalidade de descrever os povos, sua língua, raça, religião, dentre outros, e as manifestações materiais de sua atividade.

A etnografia é caracterizada pelo contato direto do pesquisador com a situação a ser focalizada e, de acordo com Ezpeleta & Rockwell (1989:50), um processo “*aberto e artesanal*”.

Denzin & Lincoln (1994) descrevem esse tipo de pesquisador como um artesão, um homem de sete instrumentos, um *bricoleur* e, sob tal condição, ele pode modificar os seus questionamentos e hipóteses no transcorrer do processo de investigação.

A pesquisa etnográfica aponta para a necessidade de o pesquisador ter sempre em mente cinco pontos relevantes conforme ressaltados por Erickson (1989):

1. A invisibilidade da vida cotidiana: isto leva a uma indagação básica – *o que está acontecendo aqui?* Embora pareça, à primeira vista, uma pergunta sem muito sentido, ela permite trazer à tona o cotidiano que em grande parte passa invisível pelos atores como consequência da familiaridade. Sempre que o pesquisador se fizer tal pergunta no decorrer de seu trabalho, estará destacando o caráter reflexivo da pesquisa. Ao propor respostas para *o que está acontecendo aqui*, o pesquisador estará sendo ajudado a tornar o *familiar algo estranho e relevante*. Assim, o que antes estava invisível pela força do cotidiano passa a ser problematizado.

2. A necessidade de adquirir um conhecimento específico por meio da documentação de certos detalhes da prática concreta: não basta uma resposta proveniente de apenas uma direção; o que significa que não basta somente o pesquisador responder *o que está acontecendo*, existe um conjunto de fatores na construção desta resposta. Há os alunos envolvidos e o contexto escolar com seus objetivos e orientações gerais. O fazer de cada um envolvido no processo é marcado por reflexos dos demais envolvidos.

3. É necessário levar em conta os significados locais: embora exista uma aparente semelhança em situações escolares, existem peculiaridades que distinguem umas das outras. A título de ilustração, o modo como as interações conversacionais se estabelecem tem relação direta com os modelos culturalmente construídos nas comunicações sociais (famílias, amigos, encontros sociais). Esses modelos nortearão os momentos para falar e calar e para perguntar.

4. A necessidade de ter conhecimento comparativo de diferentes meios sociais: ao levar em conta as relações entre o contexto dado e seu ambiente social mais amplo, o pesquisador terá auxílio ao procurar estabelecer *o que está acontecendo* no próprio contexto. Este auxílio proveniente do contexto social mais amplo poderá explicar os modelos transpostos para as interações em sala de aula.

Segundo André (1995), uma pesquisa etnográfica depende de diversos fatores, tais como: uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e a utilização de amplas categorias sociais na análise de dados. Também pode ser concebida como etnográfica quando se associar a técnicas tradicionalmente aliadas a essa pesquisa, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

A observação é denominada participante porque parte do pressuposto de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação investigada, afetando-a e sendo por ela afetada. Já as entrevistas têm por finalidade aprofundar e explicitar os fatos observados. Por outro lado, os documentos são usados para contextualizar o fenômeno.

Outra característica relevante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo e não tanto no produto ou nos resultados finais. *São comuns* perguntas do tipo: *O que caracteriza esse fenômeno? Como tem evoluído?* Cabe, então, ao pesquisador apreender e resgatar essa visão particular dos participantes.

Igualmente relevante em uma pesquisa etnográfica é o envolvimento com o trabalho de campo. O pesquisador tem um contato direto e prolongado com pessoas, locais, situações e eventos. É necessário salientar ainda que, em nenhum momento, existe a intenção de modificar o ambiente, as pessoas. As situações são

observadas em sua manifestação natural, sendo essa pesquisa muitas vezes conhecida por “*pesquisa naturalista*”, como bem aponta André (1995:29).

De acordo com Lüdke & André (1986:26), o pesquisador desenvolve sua pesquisa levando em consideração as seguintes etapas: “*exploração, decisão e descoberta*”.

Em um primeiro momento são estabelecidos a escolha do local a ser investigado e os contatos para entrada em campo. Nessa fase inicial são feitas as primeiras observações com o intuito de adquirir-se maior conhecimento a respeito do fenômeno e propiciar uma seleção mais aprimorada de aspectos importantes para o estudo. Diferentemente de outros métodos mais estruturados, a pesquisa de cunho etnográfico parte do pressuposto de que o pesquisador pode mudar seus problemas e hipóteses no transcorrer do processo de pesquisa.

Num segundo momento, quando o campo da investigação já está mais bem delimitado, são importantes os tipos de dados da seguinte ordem: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; registro de arquivos e documentos. O relevante mesmo, consoante Lüdke & André (1986), é aprender a selecionar os dados necessários para responder às suas questões e encontrar o meio a ter acesso a essas informações.

Em uma terceira etapa, é ressaltada a explicitação da realidade, isto é, situar o fenômeno investigado e as várias descobertas em um contexto mais amplo. Existe, pois, uma constante interação entre os dados reais e as suas possíveis explicitações teóricas, o que, sem dúvida, propicia uma estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno em questão pode ser interpretado e compreendido.

Por fim, o pesquisador etnógrafo se apóia em diversas fontes de dados, dirimindo o risco de confiar em um único tipo de dado, o que poderia resultar em interpretações equivocadas, ou ainda, pouco fundamentadas. Para isto, o pesquisador usa gravações tanto em áudio quanto em vídeo, questionários, entrevistas informais complementares oriundas de registros descritivos da

observação no campo. Tendo-se em conta a variedade de fontes, o etnógrafo experiencia a possibilidade de uma triangulação por meio da qual poderá comparar os dados, resultando estes em confirmação (ou não) das asserções levantadas.

E porque assim desejei e optei, para a elaboração deste estudo, exploro, descrevo e analiso os matizes que, de certa forma, norteiam a chamada prática de bilingüismo para o aluno surdo, em sala de aula.

O presente estudo foi dividido em duas etapas:

A primeira etapa se refere às observações preliminares, constituindo-se, de um *corpus* que abarca os dados iniciais, os quais foram coletados em uma escola da rede pública de ensino, durante o período de 18/08/00 a 30/11/00.

A segunda etapa diz respeito aos dados mais recentes. Tais dados foram coletados em outra escola pública, durante o período de junho a dezembro de 2001.

Antes, porém, creio ser necessário apresentar algumas informações a respeito das instituições de ensino escolhidas para obter o *corpus* que será objeto de análise, nesta investigação.

5.2. Recursos Metodológicos

Os dados apresentados, no presente trabalho, foram coletados em dois momentos distintos: na primeira escola, a coleta foi iniciada no segundo semestre de 2000, durante o período de 18/08/00 à 30/11/00. Já na segunda escola, teve início em junho e se estendeu até dezembro de 2001.

Para configurar este estudo, utilizei os seguintes instrumentos para a coleta:

- Observações em salas de aula (regular e de apoio).
- Registro através de vídeo-tape de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos com as professoras ouvintes, os colegas (ouvintes e/ou surdos) e o instrutor surdo;

- Questionário aberto aplicado às professoras e ao instrutor surdo, com o intuito de coletar informações sobre suas visões de inclusão, educação bilíngüe e de aluno surdo.
- Algumas atividades escolares, realizadas pelos alunos surdos.
- Investigação de dados em prontuários da escola;
- Diário de notas de campo.
- Entrevista semi-estruturada com a pedagoga responsável pela orientação prestada aos professores envolvidos com o trabalho pedagógico na escola.
- Entrevista semi-estruturada com uma professora do ensino regular.

Para a coleta dos dados, escolhi como recurso direcionador, o registro realizado através de gravação em vídeo-tape de momentos e/ou situações do cotidiano escolar do grupo de sujeitos que foram investigados. A opção por tal recurso metodológico propiciou a observação e o registro simultâneos de minúcias inerentes às atividades desenvolvidas na dinâmica interativa em sala de aula.

Inicialmente, estava previsto o registro através de vídeo-tape, na primeira escola investigada, de atividades desenvolvidas pelos alunos surdos com as professoras e seus pares (ouvintes e surdos). No entanto, não cheguei a utilizar esse recurso durante o período no qual realizei as observações, pois não me foi permitido o uso de uma câmera de vídeo, em sala de aula. Segundo a administradora escolar, o uso de tais recursos “atrapalharia” o andamento das atividades desenvolvidas na escola. Utilizei o vídeo-tape apenas na segunda escola observada.

As sessões de observação/filmagens em vídeo-tape foram feitas duas vezes por semana, com duração de aproximadamente três horas.

A finalidade das primeiras sessões foi a de familiarizar o grupo pesquisado com a presença de um observador estranho aos participantes da pesquisa.

As observações/filmagens realizaram-se tanto na sala de aula de apoio como na sala de aula regular (Ensino Fundamental). As observações e as

filmagens priorizaram três tipos de situações interativas na escola: 1) Instrutor surdo e aluno surdo; 2) Professora ouvinte, aluno surdo e alunos ouvintes; 3) Professora ouvinte, instrutor surdo e aluno surdo.

O recurso da filmagem em vídeo tornou viável a percepção de detalhes e fragmentos (principalmente, aqueles que se relacionaram com a chamada prática de educação bilíngüe dos alunos surdos) de interações relevantes, sobretudo, quando se pretende compreender uma dinâmica interativa complexa como é a que caracterizam as relações no interior do trabalho pedagógico e que não se tornam evidentes à primeira vista. A transcrição dos episódios permitiu, pois, perceber ocorrências importantes para o desenvolvimento do estudo.

Os recortes utilizados para análise, em sua maioria, constituem-se do material que fazia parte do cotidiano das salas de aula e que se tornou disponível para a pesquisadora.

Parto para o trabalho “artesanal” de idas e vindas aos dados e ao referencial teórico, com o intuito de construir indicadores para analisar e esclarecer a chamada prática de educação bilíngüe que é implantada (ou não), para sujeitos surdos, em uma escola que declaradamente trabalha com a proposta de inclusão.

A análise do *corpus* implicou, inicialmente, um estudo prévio de como esta deveria ser realizada. A partir de repetidas leituras do material (diário de campo, atividades feitas pelos alunos em classe), procuro nas linhas e entrelinhas, as questões mais significativas dos momentos focalizados, com a finalidade de compreender alguns determinantes do fenômeno investigado. Nas palavras de Lüdke & André (1986:48):

É preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo. Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo do manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’.

Busco levantar através deste *corpus*, indicadores que possam nortear os sentidos e os significados constitutivos do fenômeno focalizado no campo. Faz-se jus observar que também foi necessário levar em consideração o movimento construído no interior do espaço escolar, a fim de evitar hipóteses prévias que estivessem fora da realidade apresentada pela escola. Conforme as colocações de Ezpeleta & Rockwell (1989:11):

Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema político de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de 'modernização' que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas.

Tendo em mãos, as informações colhidas no campo, o primeiro passo foi interpretá-las, tendo como eixo direcionador, o levantamento e desdobramento de algumas situações problemáticas centrais enfocadas.

Por outro lado, é relevante perceber, neste estudo, que as hipóteses de análise foram se configurando nas "idas" e "vindas" aos dados e aos referenciais teóricos.

É o aprofundamento dos argumentos provenientes da teoria que contribui de forma significativa para a tarefa referente às análises oriundas dos dados, uma vez que enriquece a interpretação do fenômeno observado e proporciona ao pesquisador extrapolar a mera descrição dos dados e, com isto, discutir questões que viabilizem novas contribuições, interpretações e explicações a respeito do contexto observado.

5.3. Paradigma Indiciário

Para a análise do *corpus* deste trabalho, baseio-me também no paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989:151), o qual se ancora em dados vistos como marginais negligenciados como menores e tidos como pouco freqüentes, os

quais fazem a grande diferença no momento da análise. Investigando como o homem se constitui um grande decifrador de pistas, ao longo do tempo, o autor sintetiza que:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira de ciladas... Decifrar ou ler pistas de animais são metáforas.

O paradigma indiciário encontra suas raízes por volta do final do século XIX de acordo com a reconstituição de Ginzburg (1989). O autor busca demonstrar como diferentes áreas da ciência autorizam análises qualitativas baseadas na observação de detalhes. A ideia de pesquisar o particular, o diferente aproxima a semiologia médica à crítica de arte, à psicanálise e à investigação policial, embora se saiba que esse paradigma faça parte da própria história social do homem que, pela necessidade de sobrevivência, necessitou interpretar e adaptar-se aos mais “insignificantes” sinais da natureza. É possível acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador (por exemplo, um caçador) de forma que possa se traduzir em uma seqüência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser: “alguém passou por aqui”.

Ginzburg (1989:152) crê que a própria ideia de narração (descrever situações e comportamentos, contar uma história), distinta de outros modos de expressão, tenha se originado em uma sociedade de caçadores, tendo por base a decifração das pistas:

O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos... ‘Decifrar’ ou ‘ler’ as pistas dos animais são metáforas. Sentimo-nos tentados a tomá-las ao pé da letra, como a condensação verbal de um processo histórico que levou, num espaço de tempo talvez longuíssimo, à invenção da escrita.

Contrariamente às ciências galileanas, que postulam a formulação de conclusões tendo por base a comprovação estatística dos fatos, a aplicação do paradigma indiciário em disciplinas qualitativas, como as anteriormente citadas, recai sobre a análise de situações, casos, documentos individuais. Assim, para esse paradigma não importa a quantidade de dados obtidos, mas a sua importância para o problema observado, confirmando uma das características fundamentais das pesquisas qualitativas.

Ginzburg (1989:170) compara os fios que compõem uma investigação desenvolvida sob o paradigma indiciário aos fios de um tapete. Expostos os conceitos básicos e definido o campo no qual se realiza a pesquisa, ou seja, reunidos os sinais, os indícios, os acostamentos ou pistas do objeto em foco, a visão do investigador verá tomar forma uma “*trama densa e homogênea*” que será tecida no tear dos pressupostos teóricos. A coerência do padrão arquitetado pelo observador é verificável “*percorrendo-se o tapete com os olhos em várias direções*”. Nessa ótica, o tapete é o paradigma que, a cada vez que é utilizado e de acordo com o contexto, chama-se *venatório*, *divinatório*, *indiciário* ou *semiótico*. Conforme aponta este autor:

Trata-se, como é claro, de adjetivos não-sinônimos, que, no entanto, remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos ou termos-chave... Essa idéia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as Ciências Humanas. Minúsculas particularidades paleográficas foram empregadas como pistas que permitiam reconstruir trocas e transformações culturais... (p. 177).

Porém, a questão que Ginzburg (1989:177) destaca, neste ponto de sua argumentação, é se um paradigma indiciário pode ser rigoroso. Para este autor, o tipo de rigor das ciências da natureza é não somente inatingível, mas também indesejável para as formas de saber relacionado à experiência cotidiana.

Torna-se necessário o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, haja vista que

o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados.

No interior desse “rigor flexível” (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do pesquisador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, a partir do caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas relevantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, principalmente, são recuperados por meio de sintomas, indícios.

5.4. Sistema de Transcrição

Cabe-me ainda explicitar, neste estudo, o sistema de transcrição para a língua de sinais que foi adotado para transcrever os episódios registrados através da filmagem.

Utilizarei partes de um sistema de transcrição que foi desenvolvido e é usado pelo grupo de pesquisa da FENEIS, porém com algumas adaptações para facilitar a leitura dos sinais transcritos para a língua portuguesa. Estarei utilizando um “Sistema de notação em palavras”¹.

Contudo, para efeito de simplificação, não estarei utilizando, nesta pesquisa, todo o sistema de convenções para a transcrição da língua de sinais adotado por pesquisadores que atuam nesse campo de estudos.

Esse sistema, que vem sendo adotado por pesquisadores de línguas de sinais em outros países (Klima, 1979; Liddell, 1980; Lillo-Martin, 1986) e também no Brasil (Brito, 1995; Felipe, 1993; Quadros, 1997; Karnopp, 1994), tem esse nome porque as palavras de uma língua oral são usadas para representar aproximadamente os sinais.

Nesse sentido, a língua de sinais será representada a partir das convenções que se seguem:

- Os sinais em LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais do português em letras maiúsculas. Exemplos: BRINCADEIRA, ESCOLA, SURDO.
- A datilologia (alfabeto manual), que é utilizada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal específico, será representada pela palavra separada por hífen. Exemplos: E-S-C-O-V-A-R, M-I-S-S-Ã-O.
- Os traços não manuais (expressões facial e corporal) que são realizadas simultaneamente com um sinal, para simplificação, serão utilizadas, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação usados na escrita de línguas orais, ou seja: !, ? e !?.
- A língua oral, que é utilizada pelos sujeitos investigados (professores ouvintes, alunos ouvintes, alunos surdos e instrutor surdo), será representada em letra minúscula e escrita em itálico.
- Os comentários explicativos feitos pela pesquisadora, que são utilizados no decorrer da transcrição tanto dos sinais como das falas, serão representados em letra minúscula entre parênteses.
- A pantomima² será representada em letra maiúscula, escrita em negrito e em itálico.
- A mímica³ será representada em letra maiúscula, escrita em negrito.
- A tradução da língua de sinais feita pela pesquisadora será representada entre colchetes.

No sistema de transcrição para a língua de sinais há outras convenções que podem ser utilizadas para representar aproximadamente os sinais. Assim, na

¹ Embora esteja utilizando o “sistema de notação em palavras” reconheço que há algumas inadequações, sobretudo no que respeita à compreensão das interações ocorridas entre os interlocutores. Contudo, será mantido, neste estudo, o sistema de transcrição desenvolvido pelo Grupo da Feneis.

² Representação de uma história exclusivamente através de gestos, expressões faciais e movimentos, especialmente no drama ou na dança; mímica. A arte de representar exclusivamente por meio de movimentos corporais.

³ Maneira de expressar o pensamento por meio de gestos, expressões corporais e fisionômicas. A arte de assim se expressar, pantomima. Conjunto de gestos que acompanham a fala oral; gesticulação.

língua de sinais não existem desinências para gêneros (feminino e masculino) e número (plural). O sinal, representado por palavra do português e que possui estas marcas, receberá o símbolo @ para demarcar a idéia de ausência e não causar confusão. Exemplos: meu@ (meu[s] e minha[s]), amig@ (amigo[s] e amiga[s]), fri@ (frio[s] e fria[s]).

As marcas de plural podem ser visualizadas através da repetição do sinal. Nesse caso, a marca será representada por uma cruz situada no lado direito e acima do sinal que está sendo repetido. Exemplos: CASA+, ÍNDIO+.

Como é meu objetivo simplificar a transcrição dos sinais, nesta pesquisa, não estarei utilizando as convenções para marcar as diferenças de gênero e de número.

5.5. Os Espaços Escolares

As escolas⁴ focalizadas, nesta pesquisa, trabalham com a proposta de inclusão, em sala de aula. O que significa que a inclusão, conforme argumentada pela Declaração de Salamanca⁵ (1994), propõe não só o agrupamento de um universo multifacetado de sujeitos, procedentes das mais diversificadas condições pessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, no sistema educacional, mas também defende a necessidade de mudanças estruturais no contexto escolar que aí está para receber esses alunos (surdos, cegos, limítrofes, superdotados, paraplégicos, dentre outros).

Nas escolas onde foram coletados os dados para esta pesquisa, há um projeto educacional, cujo objetivo é atender os ditos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), no ensino regular. Por uma questão de sigilo ético, o nome desse projeto será omitido, bem como qualquer informação que permita

⁴ Por questão de ética profissional, os nomes das escolas serão omitidos. Os nomes dos alunos surdos, das professoras ouvintes e do instrutor surdo foram substituídos.

⁵ Para maiores detalhes sobre a implantação da proposta de inclusão, vide as discussões presente no Capítulo 3.

identificá-lo. Assim, sempre que houver uma referência a esse projeto, ele será denominado como programa de apoio escolar.

Para o desenvolvimento do programa, formou-se uma equipe de profissionais, cujo objetivo é subsidiar todas as ações práticas e teóricas, relacionadas com a educação do aluno com NEE, segundo depoimento pessoal dado pela pedagoga responsável pelo programa. Tal equipe é composta por psicopedagogas, psicomotricistas, professoras de Braille, técnico em visão subnormal, instrutores surdos e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Além da escolarização dos alunos ditos especiais, o programa desenvolve outras atividades: 1) capacitação de profissionais que trabalham com alunos com NEE, nas escolas; 2) cursos de LIBRAS e Braille, nas próprias escolas, para alunos, educadores e comunidade; 3) materiais adaptados para o trabalho com o cego.

Esse programa visa "*(...) legitimar a educação do portador de deficiência auditiva, visual, física, mental leve e distúrbio de aprendizagem, propiciando seu desenvolvimento bio-psico-socio-cultural, bem como sua inserção na sociedade, enquanto cidadão crítico e participante*". (Boletim Informativo n.º 1).

Note-se que esse programa está inserido em um conjunto mais amplo de debates que têm defendido a Educação para Todos. Neste sentido, todos os sujeitos, independentemente, das diferenças culturais, sociais, cognitivas, emocionais e físicas, devem partilhar uma escolarização comum, um mesmo espaço educativo e práticas pedagógicas padronizadas.

Há, nesse programa, uma dinâmica de ação pedagógica que ocorre dentro da escola, para favorecer a aprendizagem dos ditos alunos especiais, tendo como meta "*(...) **sanar** as principais barreiras que encontra no ensino regular: falta de assistência individualizada, adaptação de materiais didático-pedagógicos, equipe especializada para comunicar-se com o deficiente auditivo e outras*". (Boletim Informativo n.º 1). (grifo meu).

Essa dinâmica de ação pedagógica envolve professores especializados que assessoram o aluno junto ao professor, na sala de aula regular, e prestam o atendimento individual no período extraturno, na sala de apoio da própria escola.

Nessa ótica, esse programa busca, ao longo de seus argumentos teóricos e em seus objetos, legitimar um conjunto de discussões iniciada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias que, entre outras questões, permite instaurar um modelo educacional que assegure a todos os cidadãos não só o direito ao exercício de suas cidadanias, mas também o acesso aos saberes sistematizados e veiculados pela agência escolar, ao menos, em tese.

Por outro lado, idéias como *curar*, *recuperar* e *sanar* enfermidades estão embutidas nos argumentos defendidos pelos profissionais e pelas instituições educacionais que trabalham com alunos ditos com necessidades educativas especiais. Na verdade, há um desejo quase obsessivo de prestar assistências terapêuticas, pedagógicas e caritativas aos sujeitos que não se encaixam, não se adaptam ou não correspondem aos padrões previamente estabelecidos pela sociedade.

Esse programa, do meu ponto de vista, traz arraigado em seus pressupostos teóricos e práticos, um modelo de medicalização da deficiência e do aluno dito especial, sobretudo, quando pretende implantar uma *pedagogia corretiva* na sala de aula, que venha a sanar as seqüelas remanescentes apresentadas pelos alunos, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Em uma palavra, um desejo de implementar práticas escolares que visem corrigir, normalizar e redimir as incapacidades, os déficits e as desvantagens apresentadas por alguns alunos, no espaço escolar.

Continuemos com as propostas de redenção do programa: "(...) serão atendidos alunos portadores de deficiências físicas, visuais, auditivas e/ou mental leve e problemas de aprendizagem (nas escolas que contam com o Programa) mediante a apresentação de laudo médico ou documentos que comprovem qualquer tipo de dificuldade e/ou deficiência". (Instrução 003/99:01).

Note-se que a clientela que será beneficiada, por tal programa, é composta não só por alunos "portadores de deficiência", mas também pelos chamados alunos com "problemas de aprendizagem". São agregados, em uma mesma sala de aula, sujeitos com diferentes trajetórias de vida e de escola: alunos surdos, cegos, poliomielíticos, paráliticos cerebrais, paraplégicos, de diferentes ritmos de aprendizagem.

A meu ver, seria o mesmo que afirmar que há dois surdos iguais, ou ainda, que o cego é igual ao paraplégico e assim por diante. O que não se leva em conta nessa concepção de inclusão das diferenças em um ambiente escolar comum, é que também existe diferença na diferença. Portanto, a possibilidade de estar em contato com dois surdos ou cegos iguais é tanto remota quanto inexistente.

Nessa ótica de raciocínio, o que muda quando se diz que algo mudou? Quando se tem uma visão otimista dos fatos, é possível afirmar que houve uma modificação pouco significativa. Agora, quando a visão é norteadada pelo pessimismo, diz-se que nada mudou. Ou seja, o aluno deficiente continua sendo concebido como uma pessoa estigmatizada, doente e castigada pelo Ser Supremo. A deficiência, uma mazela nefasta, que o deficiente deverá carregar por toda sua existência como uma marca de impureza ou de um castigo divino.

Por outro lado, não se pode esquecer que a exigência de um diagnóstico prévio ou laudo médico para efetuar a matrícula do aluno na escola, é um fato que vem corroborar as visões caritativas, paternalistas e curativas da instituição educacional que, por assim dizer, pode passar a receber em suas salas, desvios dos padrões considerados normais pela sociedade, contando para isto, com a cumplicidade médica, com os profissionais da área de saúde, com os pais e familiares dos surdos, dos professores, dentre outros.

A concepção de um espaço escolar clínico e terapêutico permanece intacta não só na maneira de pensar/refletir sobre os surdos, mas também continua inalterado o modo como essas pessoas serão recebidas e corrigidas pedagogicamente, no ambiente escolar. Senão, vejamos um depoimento de uma professora ouvinte, da segunda escola observada, que trabalha com esses alunos:

“surdo é aquele que é privado no todo ou em parte da audição, não ouve ou ouve pouco. Surdez é um estado doentio, ou doença do surdo”. O que significa que o surdo é visto, na escola inclusiva, como uma pessoa doente e que requer atenção especial, haja vista o “estado doentio” que o acomete.

5.6. As Práticas Pedagógicas

Embora já tenha discutido algumas questões relativas à proposta de inclusão na escola regular no capítulo 3, creio ser relevante retomar alguns pontos dessa discussão.

É meu objetivo destacar, aqui, as principais diretrizes de ação propostas pela Declaração de Salamanca (1994) e, em seguida, mostrar o que as escolas observadas ofereciam em termos de linhas de ação para assegurar a inclusão dos alunos ditos com necessidades especiais. Posteriormente, tecerei alguns comentários críticos sobre o que rege essa Declaração e o que a escola oferece.

Vejamos o que proclama a Declaração de Salamanca (1994:23):

O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. Deveria ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender às contínuas necessidades especiais que surgem na escola.

Mais adiante, manifestando-se a respeito do apoio adicional que deverá ser dado aos alunos ditos especiais, essa Declaração (1994:23) propõe:

Nas escolas integradoras, as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. A escolarização integradora é um meio mais eficaz para fomentar a solidariedade entre as crianças com necessidades especiais e seus colegas. A escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes

especiais na escola de caráter permanente – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças.

Posicionando-se sobre o modo como as políticas educativas devem relevar as diferenças individuais e as diversas situações que surjam nas escolas integradoras, a Declaração (1994:30) recomenda:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. **Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns**⁶. (grifos meus).

No que concerne ao apoio adicional que deverá ser dispensado aos alunos ditos especiais, a Declaração (1994:34) prevê:

A alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

Referindo-se à contratação e formação do pessoal docente, a Declaração (1994:37) propõe as disposições a seguir indicadas:

Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores, tanto da escola primária quanto da secundária, uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões, etc. **Atenção especial deverá ser dispensada à preparação**

⁶ Discutirei mais adiante essa questão relativa à educação do aluno surdo ser realizada em uma escola especial, ou ainda, classe especial.

de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais... Os sistemas de ensino deverão, portanto, procurar contratar professores capacitados e pessoal de educação portadores de deficiências... (grifos meus).

Quanto à contratação de outros profissionais que visem a subsidiar o trabalho pedagógico na escola inclusiva, não se deve esquecer o fato de que a Lei Nº 10.436⁷, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, favorece o reconhecimento do profissional intérprete⁸ de língua de sinais no Brasil.

Outro fato que marcou a contratação de recursos humanos não apenas do intérprete, mas também do instrutor surdo na escola qualificada como inclusiva diz respeito às discussões realizadas pela Câmara Técnica⁹ (1996:9-10). Neste fórum se estabeleceu que o perfil do instrutor devesse ser o seguinte:

O instrutor da Língua de Sinais deve ser profissional bilíngüe, preparado em cursos de capacitação permanente, promovidos por órgãos competentes para o ensino da Língua de Sinais a: ouvintes que querem ser intérpretes da Língua de Sinais; crianças surdas; jovens e adultos surdos que não tiveram acesso à língua de sinais em tempo hábil; professores e profissionais das escolas; família de pessoas surdas; sociedade em geral. O instrutor de língua de sinais deve ter: domínio da língua brasileira de sinais; conhecimento da língua portuguesa; bom nível cultural; noções de metodologia de ensino de língua; reconhecimento por associações de surdos e/ou órgãos representativos. Deve ser: preferencialmente surdo... Deve ter: preferencialmente o 2º grau completo e curso de formação de instrutores de língua de sinais promovido por órgãos competentes.

⁷ “Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

⁸ Além da Lei 10.436, há outras que respaldam a atuação do intérprete de língua de sinais direta ou indiretamente: Lei 10.098/00 (Lei da acessibilidade); Lei 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação); Resolução MEC/CNE 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica); Portaria 1679/99 (acessibilidade à Educação Superior).

⁹ Este documento registra os resultados alcançados pela Câmara Técnica sobre o surdo e a Língua de Sinais, realizada em Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, no período de 8 a 11 de agosto de 1996, por solicitação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos – FENAPAS, sob os auspícios da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e com o apoio da Universidade Católica de Petrópolis – UCP.

Essas foram as principais diretrizes de ação assumidas pela Declaração de Salamanca (1994). Vejamos, então, o que as escolas observadas ofereciam em termos de linhas de ação para assegurar a inclusão dos alunos ditos especiais.

Começamos a análise pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas. Em ambas as escolas, os alunos surdos freqüentavam a sala de aula regular em um turno, juntamente com os alunos ouvintes, sob a regência de uma professora ouvinte, a qual não tinha (ou tinha pouco) conhecimento da LS.

Os alunos surdos retornavam à escola em um outro período para receberem aulas de reforço, na sala de aula de apoio, nas disciplinas que eles apresentavam dificuldades (segundo depoimentos das professoras de ambas as escolas). Tais apoios eram dados por professoras ouvintes, com conhecimento básico (leia-se, alguns itens lexicais) da LS, durante cerca de 1 h e 40 minutos.

As professoras que atuavam na sala de aula de apoio, em geral, ministravam aulas de reforço não somente para surdos, mas também para outros alunos ditos especiais (dificuldades de aprendizagem, cegos, hidrocefálicos, deficientes mentais, dentre outros). Cabe esclarecer que esse atendimento obedecia a um cronograma previamente estabelecido, ou seja, cada aluno ou grupo de alunos tinha seu horário reservado para a(s) aula(s) de reforço em uma dada disciplina.

A escola contava com o trabalho não só das professoras ouvintes responsáveis pelas aulas de reforço, mas também com a presença de um instrutor surdo e de um intérprete da língua de sinais.

No que tange ao trabalho que era desenvolvido pelo intérprete de língua de sinais (LS), em sala de aula, junto aos alunos surdos incluídos no ensino regular, restrinjo-me, aqui, a comentar acerca da atuação desse profissional nas escolas investigadas.

Na primeira escola observada não havia a presença de intérprete da LS para interpretar os conteúdos focalizados em sala de aula regular. Contava-se apenas com o auxílio de uma instrutora surda, a qual não era oralizada, para subsidiar o trabalho das professoras ouvintes com os alunos surdos. Já na segunda escola,

havia somente uma intérprete da LS e um instrutor surdo para atender toda a escola.

O intérprete atuava, sobretudo, nas salas de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. Conforme pude observar, os alunos surdos de 1^a a 4^a séries não recebiam assistência do intérprete nas aulas do ensino regular. O único auxílio recebido procedia de alunos ouvintes que conheciam o alfabeto manual do surdo, ou ainda, alguns itens lexicais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Havia 15 surdos na primeira escola, sete matriculados no período matutino e oito no período vespertino. Na segunda escola, havia vinte e três surdos matriculados, quinze no período matutino, seis no vespertino e dois no noturno. De fato, tanto o número de intérpretes de LS quanto de instrutores surdos é escasso e não consegue atender, satisfatoriamente, a demanda de alunos surdos presentes nas escolas observadas.

Como na primeira escola não havia a presença do intérprete de LS para auxiliar o professor na sala de aula regular, eram atribuídas à instrutora surda, algumas funções pertinentes ao profissional intérprete. Discutirei sobre essa questão quando falar do papel do instrutor surdo neste contexto escolar.

O trabalho do intérprete de LS era desenvolvido na sala de aula regular apenas em alguns conteúdos escolares, tais como: português, ciências, história, geografia e matemática. Sendo assim, o intérprete ora estava atuando na aula de história em uma sala de 6^a série, ora estava interpretando uma aula de português em uma sala de 7^a série.

Basicamente, as funções do intérprete de língua de sinais, na segunda escola observada, eram as seguintes:

- Tradução/Interpretação das aulas que eram ministradas, em língua portuguesa, pelos professores ouvintes da sala de aula regular;
- Tradução/Interpretação da língua de sinais para o português nas interações entre professores ouvintes e alunos surdos;
- Tradução/Interpretação de filmes ou outras formas de reunião que ocorriam na sala de aula regular.

Vejamos como a Federação Nacional de Educação dos Surdos (FENEIS), órgão responsável pela capacitação do intérprete da LS, no Brasil, define o trabalho de tradução/interpretação realizado por esse profissional:

Trata-se de um tradutor que se coloca entre os que ouvem e se expressam por viva voz e os que se comunicam por meio de gestos, sinais e alfabeto manual. Esse intérprete facilita em muito a comunicação, a compreensão dos surdos e o acesso às informações.

De acordo com a definição da FENEIS, o intérprete é visto como uma pessoa que traduz de uma língua para outra. Parece-me que, na definição dada ao intérprete, pela FENEIS, a função deste profissional fica restrita apenas à tradução do português para a língua de sinais ou vice-versa. Não envolve, ao menos em tese, o ato da interpretação, como ressalta Quadros (2002:27), que envolve:

Um ato COGNITIVO-LINGUÍSTICO, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte.

Para Quadros (2002), o intérprete também necessita ter conhecimento técnico para que suas opções sejam adequadas tecnicamente. Assim, o ato de interpretar abrange processos bastante complexos. Não basta somente “traduzir” o que um professor ouvinte está falando, no decorrer da aula, mas também interpretar o que está incutido na “fala” desse professor.

No Brasil, o intérprete é o profissional que domina a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa e que é qualificado para desempenhar essa função. Como aponta Quadros (2002:28):

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das

estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área de educação).

No entanto, não se pode perder de vista o seguinte fato: alguém que sabe pouca ou nenhuma geografia, matemática, história, química, biologia, e outras, pode traduzir ou interpretar as aulas de uma destas disciplinas? Suponho que seria necessário um conhecimento específico dos conteúdos pertinentes à disciplina que estaria sendo traduzida ou interpretada.

Sobre o intérprete educacional, Quadros (2002:59) afirma que *“é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação. É a área de interpretação mais requisitada atualmente”*.

Levando-se em conta a realidade brasileira em que tanto escolas públicas como particulares têm matriculado alunos surdos em diferentes níveis de escolaridade, Quadros aponta que não seria possível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência destes alunos observando-se suas particularidades sem a presença do profissional intérprete. Para a autora, é necessário que haja investimento na especialização do intérprete de língua de sinais da área de educação.

Como salienta Quadros (2002:60), esse intérprete especialista para atuar na área de educação:

Deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor.

De fato, a presença do intérprete de LS, em sala de aula, visa minimizar, em primeiro lugar, o problema comunicativo que há entre o professor ouvinte e o aluno surdo. Assim, o professor pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em

como focalizar esse ou aquele conteúdo em sinais, haja vista que ele não sabe a LS.

Por outro lado, não se pode perder de vista a função do intérprete na sala de aula. A esse respeito, Famularo (1999) alerta que quando não há clareza do papel que é exercido pelo intérprete de LS, poderá haver uma distorção de suas atribuições no contexto escolar. Assim, o papel do intérprete pode ser confundido com a de um mediador escolar, animador cultural, conselheiro escolar, protetor de surdos, ponte integradora entre surdos e colegas e professores ouvintes. A escola acaba transformando-se em um palco de múltiplas atuações desse profissional, o qual, pelas razões acima expostas, não consegue desempenhar sua função de intérprete. Em uma palavra, há o risco de o intérprete se converter em um aparelho multiuso.

Outros profissionais que estavam envolvidos com o trabalho pedagógico nas escolas investigadas eram os instrutores surdos: Flávia (1^a escola) e Marcelo (2^a escola). Flávia é surda profunda, não oralizada, filha de pais ouvintes e procedente de família da classe socioeconômica baixa. Não usa aparelho de amplificação sonora. Já Marcelo é surdo profundo, oralizado, filho de pais ouvintes, e procedente de família da classe socioeconômica média. Usa aparelho de amplificação sonora. Ambos tinham concluído o nível médio.

As funções desses instrutores surdos, em ambos os contextos escolares investigados, eram da seguinte ordem:

- Ensinar a língua de sinais aos alunos surdos que ainda não a conheciam/havia adquirido;
- Auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos escolares ensinados em sala de aula regular;
- Ajudar os alunos surdos que têm dificuldades escolares no decorrer do processo de ensino/aprendizagem;
- Auxiliar as professoras ouvintes na interação com os alunos surdos durante as aulas de reforço, na sala de aula de apoio.

Sendo assim, os instrutores surdos, na escola observada, têm um papel diversificado daquele proposto pelos debates realizados pela Câmara Técnica (1996). Além de ensinar a língua de sinais aos alunos surdos que ingressam no recinto escolar, também os auxilia na realização de tarefas escolares, tais como: exercícios/trabalhos/provas propostos pelas professoras da sala de apoio e pelas professoras regentes da sala de aula regular.

Cabe-me evocar que tanto o ensino da LS como o “acompanhamento” das tarefas escolares era realizado durante duas vezes por semana, por aproximadamente 100 minutos (cada aula tinha em média 50 minutos). Ora cada aluno surdo tinha 1 hora e 40 minutos de “ensino” de LS (via dicionário ilustrado ou livro também ilustrado da LS), ora tinha “ajuda” para resolver as tarefas. Os contatos dos alunos surdos com um membro de par mais experiente da comunidade surda (Marcelo era presidente da Associação de Surdos da cidade local) eram esporádicos.

Assim como o profissional intérprete que, muitas vezes, tem o seu papel distorcido na escola, o instrutor surdo também é designado para atuar em outras áreas pedagógicas, tais como: aulas de reforço e tradução/interpretação de uma língua para outra. O papel de interlocutor privilegiado é quase que ofuscado ao longo das prioridades didático-pedagógicas ditadas pela escola, porque a maior parte do tempo em que o instrutor é chamado para “co-atuar” no processo de construção do conhecimento do aluno surdo, ele apenas se limita a exercer as funções de professor auxiliar e de tradutor.

Não é enfatizada a função principal do instrutor surdo, ou seja, ensinar a língua de sinais aos alunos surdos que ainda não tinham adquirido a língua. Consoante CORDE (1996), além de responsabilizar-se pelo ensino da LS, o instrutor surdo deveria estar capacitado para:

- utilizar material didático, em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, destinado ao ensino de LIBRAS a pessoas ouvintes;

- divulgar a LIBRAS e Cultura Surda¹⁰, além das ações da FENEIS e das entidades filiadas.

Essas funções ou papéis listados acima não eram exercidos pelos instrutores surdos de ambas as escolas investigadas. Na verdade, eles ensinavam somente o léxico da LS aos alunos surdos.

No que respeita aos professores ouvintes, cabe-me ainda salientar que a maioria que trabalhava com alunos surdos, sobretudo, na 1ª fase do ensino fundamental, não dominava, ou tinha sequer um conhecimento básico da LS. A título de ilustração, vejamos um depoimento de uma professora ouvinte, ao falar sobre seu conhecimento dessa língua: *“Eu não sei a LS. Eu conto com a ajuda de alguns alunos aqui na sala pra me ajudar na comunicação. Eles ajudam muito ela (aluna surda) nas tarefas”*.

A ajuda prestada pelos alunos ouvintes a qual se referiu a professora, diz respeito ao conhecimento que alguns têm de sinais isolados da LS e, sobretudo, do alfabeto manual. Também me foi possível notar que tanto os alunos quanto os professores da sala de aula regular, acreditam, veementemente, que saber a configuração de cada letra daquele alfabeto, é ser versado em LS.

Geralmente, as professoras sabem apenas alguns sinais isolados da LS e utilizam, basicamente, a língua oral ou o alfabeto manual para interagir com os alunos surdos.

Poucas professoras ouvintes que trabalhavam no ensino regular iniciaram ou fizeram um curso básico de LS. Apenas as professoras que atuavam com alunos surdos, na sala de aula de apoio, tinham um conhecimento preliminar de alguns itens lexicais da LS.

Conforme pude observar, as professoras ouvintes, mesmo aquelas que tinham um conhecimento básico da LS (porque fizeram um curso básico da LS),

¹⁰ De acordo com Quadros (2002:10), a cultura surda é entendida *“como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes”*.

não interagiam freqüentemente com adultos surdos em outros contextos, ou ainda, eram membros ativos ou visitavam a Associação de Surdos local. O contato com essa língua (leia-se itens lexicais) restringia-se apenas ao âmbito escolar.

Por outro lado, na sala de aula de apoio, as professoras ouvintes contam com o auxílio do instrutor surdo para viabilizar (leia-se traduzir algumas “falas” da professora ouvinte) a interação aluno surdo-professor-conteúdo ministrado. O instrutor era uma espécie de “ponte” comunicativa entre alunos surdos e educadores no contexto escolar.

Quanto às avaliações dos alunos ditos especiais, estas são adaptadas pelos professores da sala de apoio e pela pedagoga do programa, juntamente com o professor do ensino regular, de acordo com a deficiência ou dificuldade do aluno, conforme orientação da psicopedagoga. No que tange aos conteúdos, eles são *"(...) avaliados e adequados às condições do portador de necessidades educativas especiais. As provas são aplicadas junto aos demais alunos na sala de ensino regular, salvo casos de deficiência visual que necessitem do professor especializado, quando o aluno não dominar o sistema Braille"*. (Instrução 003/99: 03).

As adaptações das avaliações aplicadas aos alunos surdos, conforme pude observar, são realizadas da seguinte forma: em primeiro lugar, a professora da sala de apoio recebe o texto escrito da prova elaborada pela professora do ensino regular. Depois, a professora que é responsável pela adaptação do exame troca algumas palavras e/ou frases por um vocabulário (escrito) que o aluno surdo adquiriu anteriormente e/ou domina. A título de ilustração, vejamos, a seguir, um trecho do livro *A ventania*:

De repente, Pingo-de-Flor viu na escuridão dois pontos redondos e pequenos, que brilhavam e se moviam lentamente, de um lado a outro.
- Céus – ele pensou. – São os olhos de um urso.
Imediatamente saiu da gruta, deixando para trás sua cesta de amoras.
Mas o vento era tanto que era impossível ir a outro lugar.
Ele se lembrou que o fogo afastava os animais ferozes. Assim, pegou galhos secos, que estavam por toda parte, e num canto da gruta fez uma fogueira.

Esse mesmo trecho do livro *A ventania* foi transcrito¹¹ por uma professora ouvinte da sala de aula de apoio, para a língua de sinais, da forma que se segue:

DE REPENTE, PINGO-DE-FLOR VIU NA ESCURIDÃO DOIS PONTOS REDONDOS PEQUENOS, BRILHAVA, MOVIAM LENTAMENTE, DE UM LADO A OUTRO.
PINGO-DE-FLOR PENSOU. COISA OLHO URSO. RAPIDAMENTE SAIU GRUTA, DEIXANDO ATRÁS SUA CESTA AMORAS.
VENTO FORTE DIFÍCIL IR OUTRO LUGAR.
PINGO-DE-FLOR LEMBROU, FOGO AFASTAR ANIMAIS FERUZES. PEGOU GALHOS SECOS, EM TODO LUGAR TER, CANTO GRUTA FEZ UMA FOGUEIRA.

Note-se que esse tipo de adaptação que estava sendo utilizada para subsidiar a compreensão do texto escrito em português pelo surdo afastava-o do português “padrão”. Ou seria, no caso, um “português” para surdos? O texto não obedece à estrutura gramatical da língua portuguesa e, menos ainda, pode ser visto como um texto que pertence à LS, que é uma língua sem uma vasta tradição literária. A meu ver, do português apenas foi importado o léxico.

Em um segundo momento, quando o aluno surdo lia a frase escrita já adaptada em sua prova e não conseguia entender, a professora da sala de apoio “traduzia” a frase da modalidade escrita do português para a LS, com o intuito de facilitar a compreensão do enunciado pelo surdo.

Dito isto, o que é enfatizado não somente na adaptação das avaliações escolares, mas também nos conteúdos curriculares é uma simples facilitação do vocabulário utilizado ora para avaliar ora para ensinar o surdo, em sala de aula.

Não posso omitir o fato de que mesmo “adaptando” ou “facilitando” o entendimento do português nas provas e nos conteúdos ensinados nas aulas, as possibilidades de o surdo compreender efetivamente o que se pede nas avaliações e nos exercícios feitos em classe não tem sido efetivada nas práticas pedagógicas com a adoção dessas estratégias de “apoio” à escolarização. Isso denota, pois, que o simples ato de “traduzir” de uma língua para outra (português/LS), da forma

¹¹ Note-se que a professora não utilizou o “sistema de notação em palavras”. Na verdade, ela faz uma tentativa de adaptar o texto em uma modalidade escrita do português, por assim dizer, estranha. Não a vejo como uma

como tem sido feita, não vem transformando o quadro atual da escolarização dos alunos surdos. Não é, ainda, a pedra de Roseta que irá transformar a história educacional dessas pessoas.

A aquisição de uma língua não pode ser mensurada através do número de palavras que a pessoa "sabe". Nesta ótica, saber uma palavra significaria apenas reconhecê-la quando a vemos escrita, ou seria mais do que isso: dispor da palavra para expressarmos nossos pensamentos? Bastaria o conhecimento passivo, ou esse conhecimento teria que ser ativo? E seria bastante identificá-la em sua forma escrita, ou teríamos que ter também a habilidade de reconhecê-la em sua forma oral?

Creio que pelo já exposto, poder-se-ia inferir que a maioria de nós não tem um conceito claro do significado de "saber uma palavra", ou ainda, "dominar um vocabulário".

Penso, portanto, que a fluência do aluno surdo em uma língua (LS, português, ou outra) não está diretamente relacionada ao simples fato dele familiarizar-se com um vocabulário. Uma coleção de palavras jamais chegará a formar uma língua. Assim como não é o número de páginas que determina a qualidade de um livro, nem a quantidade de cores que determina a beleza de um quadro, não é o número de palavras que vai influenciar diretamente nos usos que o usuário fará da língua.

Um fato não pode passar, aqui, despercebido: apesar de esses alunos surdos estarem eventualmente cursando uma mesma série, eles apenas esporadicamente estavam juntos em uma mesma sala de aula e, quando freqüentavam uma mesma classe, geralmente estavam alocados em pontos diametralmente opostos. A escola não tem viabilizado a interação entre o aluno surdo e seus pares, pois na maioria das vezes, eles estão isolados não somente nas salas de aulas, mas também nos horários destinados ao recreio, os quais muitas vezes não coincidem. Talvez esteja embutido, nessa tentativa de clausura,

um desejo, consciente ou não, de evitar-se o contágio "gestual" entre essas pessoas.

5.7. Notas Críticas

Com base no *corpus* coletado, é possível afirmar que a implantação da política educacional de inclusão (cf. Capítulo 3) do aluno dito com necessidades educacionais especiais e, mais precisamente, o aluno surdo, acontece sem que a escola tenha as devidas condições (estruturais, financeiras, pedagógicas e didáticas); os professores não foram preparados para realizar a inclusão escolar; são mal remunerados; a gestão escolar e a equipe de apoio ao trabalho docente pouco se envolvem com a prática pedagógica. Mantidas essas condições, dificilmente os objetivos registrados nos documentos e textos oficiais serão concretizados.

Apesar de o MEC defender e reforçar, nos dias de hoje, não só a necessidade de qualificar o professor para o trabalho educacional, mas também levar em consideração a realidade do aluno e todas as suas circunstâncias, essas iniciativas em prol da inclusão ainda não se fizeram sentir suficientemente nas escolas.

Os avanços detectados pelo governo, na educação escolar, entre os quais estão os relacionados à adoção da política de educação inclusiva, defendidos em todas as instâncias educacionais e veiculados através dos meios de comunicação não foram detectados no processo educacional das duas escolas observadas.

Os alunos surdos não contam com recursos específicos nem com intérpretes, nem com professores devidamente preparados. Essas falhas atentam contra os direitos da pessoa e contra os princípios da inclusão social e escolar, conforme é proposta pelos documentos oficiais que tratam da inclusão desses alunos na escola regular brasileira.

Por outro lado, os professores ressentem-se de não serem informados com a devida antecedência sobre seu trabalho com os alunos ditos especiais. Uma

parcela considerável, senão a maioria, das escolas não possui quaisquer informações, por mais elementares que sejam sobre esses alunos tais como: tipos de deficiência, história de vida pessoal e familiar, seu desempenho anterior, entre outras.

De fato, não há critérios para definir se um aluno apresenta alguma necessidade especial ou não. Esta definição fica sob os “cuidados” do professor, que em muitos casos não sabe como agir, ou de outro profissional, nem sempre preparado para realizar tal tarefa. Muitos alunos são considerados deficientes mentais dadas as suas dificuldades de aprendizagem decorrentes de desajustes comportamentais, defasagem entre a idade e a série ou outra dificuldade circunstancial ou em virtude da ausência de informações sobre suas reais condições e não propriamente por comprometimento mental.

A implantação da política de inclusão escolar, como vem se constatando, vem acontecendo de cima para baixo. O professor em geral é despreparado, age de forma solitária, sem o devido acompanhamento, sem orientação e controle do processo ensino-aprendizagem e dos resultados de seu trabalho.

Se, por um lado, leva-se em conta o dito dos textos oficiais, é possível conjeturar que a educação das pessoas ditas especiais encaminha-se para um futuro promissor. Por outro lado, quando se observa a realidade da escola, dos professores e alunos, verifica-se que a lei não tem assegurado e nem proporcionado condições para tal.

É irrefutável a influência da Declaração de Salamanca como um documento que serve de base para as propostas de educação inclusiva. Tal declaração tem funcionado como uma cartilha para os sistemas de ensino que vêm implantando a nova proposta educacional. No entanto, as escolas regulares que estão implantando a educação inclusiva tendo como ponto de referência este documento, parece-me, não estão considerando suas recomendações mais básicas, quais sejam, as condições de funcionamento da escola, preparação dos professores, formas de gestão tanto da política mais ampla como do contexto escolar.

A escola qualificada como inclusiva chega a ser paradoxal. Por um lado, a Lei garante a criação de condições, ou ainda o estabelecimento de critérios para a inclusão do aluno dito especial no contexto escolar. Por outro, a carente infraestrutura das condições físicas, dos professores que atuam com tais alunos e do projeto político-pedagógico inapropriado para atender as “especificidades” desses alunos diferentes “cria” o espaço propício para a prática de exclusão. O que significa dizer que a Lei prescreve, mas não garante as condições de usufruto dos direitos. No caso da educação, nem dos direitos dos alunos nem dos professores.

A lei determina a criação de programas preventivos e atendimento especializado, mas corta ou restringe os recursos destinados às escolas, provocando a desestabilização das instituições e o enfraquecimento da qualidade do trabalho aí realizado. A lei defende a igualdade entre as pessoas e de condições, mas ignora as diferenças ao não prover meios para que as pessoas com necessidades especiais ou mais carentes economicamente possam minimizar ou superar suas dificuldades.

Os documentos oficiais que versam sobre a política educacional de inclusão mostram, sim, a preocupação do governo federal com a questão, expressa pelo número de leis homologadas e o seu conteúdo. Mas obscurecem as condições precárias da escola, dos professores e também dos alunos. Não basta apenas homologar uma lei para garantir direitos à educação.

Talvez fosse importante ouvir não somente o que os professores têm a dizer sobre a questão, mas também ouvir os alunos ditos especiais a respeito de sua própria inclusão no contexto escolar.

Vejamos, então, um depoimento¹² dado pelo instrutor surdo da segunda escola observada, a respeito dos objetivos da inclusão de surdos na escola regular:

Com objetivo de ter acesso o meio social, mas na verdade os surdos encontram com muitas dificuldades entre comunicação e não conseguem se adaptar os conteúdos de acordo os acompanhamentos das aulas lidas e outros alunos ouvintes vão embora e os surdos acabam ficando

¹² O depoimento do instrutor surdo foi coletado através de um questionário, no qual ele escreveu sua concepção acerca de educação inclusiva para o aluno surdo.

para trás. Meu modo de ver acredita que o problema maior é a língua, por quê? Agora te pergunto: se tivesse numa sala de aula entre dois ouvintes com vinte e oito surdos o que poderia acontecer com os ouvintes? Por mim com certeza o surdo está perdendo oportunidade. Concorde?

Várias questões podem ser ressaltadas, frente a tal depoimento, contudo, a mais relevante, suponho, está em destacar os discursos legais sobre a inclusão de surdos. Tais discursos apresentam não só indefinições, mas também ambigüidades, pois reconhecem que o acesso e uso da língua de sinais é um direito do surdo – uma via para oferecer-lhe melhores oportunidades de escolarização. No entanto, não são explícitas as recomendações para a escola regular e seus professores, ou seja, não ficam especificadas as diretrizes que irão propiciar a construção de uma condição bilíngüe para o aluno surdo e um ensino que, em algum aspecto, seja ancorado através da língua de sinais.

Por outro lado, no depoimento destacado acima, fica explícita a crítica que o instrutor surdo faz ao movimento de inclusão do aluno surdo na escola regular. De fato, como já dito, não basta somente pôr o surdo dentro de uma sala de aula junto com ouvintes, autistas, paraplégicos, cegos, dentre outros. É necessário, pois, apresentar orientações e estratégias para a educação desses alunos e, posteriormente implementar o paradigma de inclusão.

Não se pode omitir aqui a questão que o instrutor surdo lança em seu depoimento, ou seja, ele inverte a situação surdo/ouvinte na escola inclusiva e questiona se não haveria os mesmos problemas com alunos ouvintes se estes fossem alocados em uma sala de aula em que houvesse um maior número de surdos. Será que não teríamos conflitos semelhantes no que tange à língua?

De fato, a argumentação em prol da inclusão é bastante retórica. Procura, quase sempre, sensibilizar as pessoas para o drama vivenciado pelos alunos ditos especiais, sobretudo em suas experiências escolares.

Penso que para as escolas se tornarem inclusivas, não basta apenas ter o desejo de fazê-las assim. A inclusão não será efetiva tendo por base somente argumentos de que tanto a escola quanto a sociedade devem mudar, devolvendo

à criança, diferente ou não, o direito de ser educada e de exercer sua cidadania. Dito de outro modo, que seja aberto um espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade e a criatividade.

5.8. Os Sujeitos

A escolha dos sujeitos investigados, referentes tanto à primeira fase como à Segunda fase, foi feita levando-se em conta o grau de surdez, o nível de escolaridade, a classe socioeconômica e a característica física dos pais.

Os sujeitos foram diagnosticados, através de exame de audiometria, como portadores de Hipoacusia Neuro-Sensorial Bilateral Profunda (H.N.S.B.P.). São todos filhos de pais ouvintes, matriculados no ensino fundamental, em uma escola pública, que trabalha com a inclusão, pertencentes à classe sócio-econômica baixa.

Os dados sobre os sujeitos foram coletados a partir dos relatórios feitos pelas professoras da sala de apoio, registrados, em prontuários da própria instituição de ensino. Vejamos, então, os dados referentes aos sujeitos da 1ª escola.

5.8.1. Surdos Observados na Primeira Escola

5.8.1.1. Glenda (surdez profunda bilateral): no momento da observação (2000), a aluna tinha 10 anos. É filha de pais ouvintes. De acordo com o prontuário escolar, apresenta surdez de **causa não diagnosticada**; atraso de desenvolvimento neuropsicomotor (ADNPM); leve comprometimento motor (principalmente, na marcha e em atividades de vida diária - AVD). Quanto à escolarização, Glenda foi matriculada, pela primeira vez, em uma escola da rede pública municipal, aos 4 anos de idade, porém não apresentou nenhum desenvolvimento escolar satisfatório, segundo relataram seus familiares. Depois foi matriculada em uma escola particular que aceitava alunos ditos especiais, durante

um período de um ano e quatro meses e, novamente, não apresentou nenhum desempenho escolar satisfatório. Em seguida, foi matriculada em uma escola especial que trabalha com surdos e que segue uma linha oralista. Nesta escola ficou apenas um mês. No momento da observação, estava matriculada em uma escola municipal que trabalhava com a proposta de inclusão, na qual, estava cursando a 1ª série, no período da manhã. À tarde recebia atendimento individual (reforço) na sala de apoio, na mesma escola, três vezes por semana (perfazendo um total de 5 horas). Fez atendimento fonoaudiológico por cerca de quatro anos, contudo não apresentou resultados satisfatórios. Também recebeu atendimento fisioterápico por cinco anos, devido aos problemas que apresenta na esfera motora. No momento da observação, encontrava-se dispensada das sessões de fisioterapia. Glenda ainda estava adquirindo a língua de sinais, na escola, com a instrutora surda. Apenas a tia tem algum conhecimento de LS. A avó sabe apenas alguns itens lexicais desta língua.

5.8.1.2. Vilma (surdez profunda bilateral): no momento da observação (2000), a aluna tinha 10 anos de idade. É filha de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. No que concerne à escolarização, ela fez o pré-escolar e estava repetindo a 1ª série. A aluna ainda estava adquirindo a língua de sinais, na escola, com a instrutora surda. Fazia tratamento fonoaudiológico duas vezes por semana.

5.8.1.3. Dênis (surdez profunda bilateral): o aluno, no momento da observação (2000), tinha 07 anos de idade. É filho de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. Estava cursando a 1ª série pela primeira vez e não freqüentou a pré-escola. Não conhece a língua de sinais. Estava adquirindo a LS com a instrutora surda da escola. Freqüentava a

mesma sala da Vilma. Dênis recebia aulas de reforço duas vezes por semana.

- 5.8.1.4. Afonso** (surdez profunda bilateral): no momento da observação (2000), o aluno tinha 13 anos de idade. É filho de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. Estava cursando a 2ª série. Tem conhecimento da língua de sinais. Costumava freqüentar locais em que se reúnem surdos. Recebia aulas de reforço duas vezes por semana.
- 5.8.1.5. Lúcio** (surdez bilateral profunda): no momento da observação (2000), o aluno tinha 15 anos de idade. É filho de pais ouvintes. Estava cursando a 4ª série. Segundo consta no prontuário escolar, a mãe teve **rubéola** quando estava no 3º mês da gravidez. No que respeita à escolarização, estudou em uma escola especial durante cinco anos. Depois foi matriculado em uma escola municipal que trabalhava com a proposta inclusiva e lá ficou durante um ano e seis meses. Lúcio estava na escola observada desde o início da implementação da proposta inclusiva. Segundo a professora da sala de apoio, o aluno apresentava dificuldades escolares nos seguintes conteúdos: Português, Estudos Sociais e Ciências. No momento da observação, estava estudando na 2ª escola.
- 5.8.1.6. Klícia** (surdez bilateral profunda): no momento da observação, a aluna tinha 14 anos de idade. É filha de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. Klícia tinha conhecimento de alguns itens lexicais da língua de sinais. Tinha aulas de LS com a instrutora surda, na própria escola. Recebia aulas de reforço duas vezes por semana.
- 5.8.1.7. Maurício** (surdez profunda bilateral): no momento da observação (2000), o aluno tinha 8 anos de idade. É filho de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. Estava cursando a 2ª série, na mesma

sala em que estava o Afonso. Não conhecia a língua de sinais e estava adquirindo-a, com a instrutora surda da escola. O aluno foi transferido no final de outubro para outra instituição de ensino.

5.8.1.8. Guilherme (surdez profunda bilateral): no momento da observação (2000), o aluno tinha 12 anos de idade. É filho de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. Estava cursando a 2ª série pela segunda vez. Guilherme não tinha conhecimento da língua de sinais. Geralmente, utilizava alguns itens lexicais da LS, mímica ou desenho para interagir com a professora e os colegas (surdos e ouvintes). Ainda estava adquirindo a LS com a instrutora surda, na própria escola.

5.8.2. Surdos Observados na Segunda Escola

5.8.2.1. Gustavo (surdez profunda bilateral): o aluno tinha 11 anos, no momento da observação. É filho de pais ouvintes. A mãe sofreu uma descarga elétrica (raio) aos 7 meses de gestação. Segundo parecer médico, a surdez é devido à **descarga elétrica**. Comunicava-se com a mãe através de gestos naturais (mímica). Aos 6 anos de idade (**1996**), foi matriculado na 1ª série em uma escola regular (zona rural). Não obteve aprovação e repetiu a 1ª série, na mesma escola, em **1997**. Transferiu-se para outra escola regular e, novamente, repetiu a 1ª série em **1998** e também em **1999**. O aluno foi transferido para a escola regular investigada, cursando, mais uma vez, a 1ª série no ano de **2000**. Em **2001**, estava fazendo a 1ª série na mesma escola. Ainda não havia adquirido a LS. Nunca fez tratamento fonoaudiológico e não usava aparelho de amplificação sonora.

5.8.2.2. Pedro (surdez profunda bilateral): o aluno tinha 13 anos, no momento da observação. É filho de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. Os pais têm apenas o ensino fundamental. Estudou em escola especial para surdos (abordagem oralista), antes de ser matriculado em uma escola regular. Durante cinco anos fez tratamento fonoaudiológico. Em 2001, estava cursando a 2ª série. Pedro ainda estava adquirindo a língua de sinais com o instrutor surdo da escola. Essa “aquisição” era feita duas vezes por semana, perfazendo um total de 100 minutos (cada aula durava cerca de 50 minutos). O contato com esta língua era de aproximadamente 1 hora e 40 minutos por semana. Não fazia tratamento fonoaudiológico e não usava aparelho de amplificação sonora.

5.8.2.3. Marina (surdez profunda bilateral): A aluna tinha 14 anos, no momento da observação. É filha de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. Os pais são analfabetos. Foi matriculada na 1ª série numa escola regular, em **1994** (aos 7 anos de idade). Foi reprovada e ficou afastada dessa escola durante o ano de 1995. Em outra escola regular, fez matrícula na 1ª série novamente (**1996**). Não obteve aprovação. Repetiu a 1ª série, nessa mesma escola, em **1997** e em **1998**. No relatório final de **1998**, a professora ouvinte fez a seguinte observação: *"Como uma forma de motivação, a aluna deverá ser aprovada para a 2ª série, apesar de não está ainda alfabetizada completamente"*. Em **1999**, a aluna foi transferida para a escola regular investigada, sendo matriculada na 2ª série. Em **2000**, a aluna repetiu a 2ª série. Em **2001**, a aluna estava cursando a 2ª série na mesma escola. Ainda não havia adquirido a LS. Nunca fez tratamento fonoaudiológico e não usava aparelho de amplificação sonora.

5.8.2.4. Luís (surdez profunda bilateral): O aluno tinha 20 anos, no momento da observação. É filho de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. Os pais são analfabetos. Sua surdez foi constatada quando ele tinha 3 anos de idade. Não fez tratamento fonoaudiológico. Antes de ser matriculado numa escola regular, freqüentou a APAE durante 6 meses. A APAE emitiu a seguinte avaliação: *"O referido aluno possui uma postura muito boa, é um pouco inibido, mas consegue comunicar-se sem problemas. Não é ainda conhecedor de todos os sinais do alfabeto dos surdos, escreve bem, só não compreende o significado de tudo, faz adição e subtração, gosta de participar de jogos de memória. É muito caprichoso"*. Nesta instituição, foi atendido por um psicólogo de fevereiro a junho de 1998. Em 1999 (aos 17 anos de idade) foi matriculado na 1ª série numa escola regular e foi aprovado. Em 2000, cursou a 2ª série e, em **2001**, estava cursando a 3ª série. O Luís ainda não havia adquirido a LS. Nunca fez tratamento fonoaudiológico e não usava aparelho de amplificação sonora.

5.8.2.5. Helena (surdez profunda bilateral): A aluna tinha 12 anos, no momento da observação. É filha de pais ouvintes. Teve **meningite virótica** quando tinha 1 ano e 4 meses. Depois perdeu a audição. Freqüentou a APAE durante 1 ano, conforme orientação médica. Faz tratamento fonoaudiológico. Em 1998, a aluna foi matriculada na 1ª série na escola regular investigada. Em 1999, na mesma escola, cursou a 2ª série. Dando continuidade à escolarização, em 2000, no mesmo espaço escolar, fez a 3ª série. Em 2001, a aluna estava cursando a 4ª série. Tem conhecimento de alguns itens lexicais da LS.

5.8.2.6. Sandra (surdez profunda bilateral): A aluna tinha 16 anos, no momento da observação. É filha de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. Aos 8 anos de idade foi matriculada em uma escola especial (abordagem oralista) para surdos. Permaneceu nessa escola durante 2 anos e 6 meses (**1993-1995**). Em **1996**, a aluna foi matriculada na 1ª série numa escola regular, tendo sido reprovada. Transferiu-se para outra escola da rede regular. Neste espaço escolar, repetiu a 1ª série em **1997** e em **1998**. Durante o período correspondente às repetências da 1ª série, a aluna não lia e nem escrevia (informação presente em seu prontuário escolar). Foi novamente transferida para outra escola regular e, em **1999**, cursou a 2ª série. Em **2000**, fez a 3ª série. Em **2001**, a aluna estava cursando a 4ª série. Tem conhecimento de alguns itens lexicais da LS.

5.8.2.7. Clara (surdez profunda bilateral): A aluna tinha 13 anos, no momento da observação. É filha de pais ouvintes. O médico detectou o problema desde o 3º mês de gestação - **CITOMEGALOVÍRUS** (causa da surdez). Fez acompanhamento fonoaudiológico do 8º mês aos 6 anos de idade. Também passou por algumas avaliações neurológicas. No que tange à escolaridade, fez Jardim I, II e Pré. Aos 7 anos de idade, no ano de **1996**, foi matriculada na 1ª série na escola observada. Segundo o relatório que constava na pasta da aluna, a mãe disse que não aceitava que a filha aprendesse a linguagem de sinais, pois achava que os gestos poderiam acomodá-la em relação à fala e preferia que Clara utilizasse a leitura labial. Portanto, não gostaria que a filha participasse do projeto LIBRAS na escola. Em **1997** e **1998**, cursou, respectivamente, a 2ª série e a 3ª série na mesma escola. Em **1998**, o objetivo principal do plano de ação da professora da sala de apoio era o seguinte: "*Facilitar o processo de alfabetização das sílabas complexas, leitura, escrita e produção de textos*". Quanto às dificuldades escolares, a professora

escreveu: *"devido à deficiência auditiva (DA) a aluna apresenta dificuldades ortográficas nas sílabas complexas e produção de textos"*. No relatório final da 3ª série, a professora da sala de apoio fez os seguintes comentários: *"A aluna se desenvolveu bem considerando sua DA. Já produz frases com mais coerência e pequenos textos. Necessita mais atividade na estruturação de frases. Sua ortografia ainda é fraca e necessita muito reforço e fixação. É curiosa e gosta de ler, o que facilita a melhora na sua ortografia"*. Em **1999** (4ª série) foi feita a análise que se segue do diagnóstico de observação na disciplina de português: *"leitura: bom; interpretação: bom, porém foi preciso trabalhar em linguagem de sinais; ortografia: bom, mas não foi coerente e nem criativa para escrever histórias"*. Neste sentido, a professora propôs como objetivos específicos: *a) Ler, interpretar e escrever corretamente; b) Ampliar o vocabulário; c) Empregar corretamente os artigos, verbos e pronomes*. No relatório final, havia os seguintes comentários: *"A aluna foi aprovada para a 5ª série. Foi encaminhada para fonoaudióloga. A aluna necessita do atendimento na sala de apoio. em todos os conteúdos, com as adaptações necessárias para melhor compreensão e ampliação do vocabulário. Também é necessário montar com a mesma um dicionário de apoio utilizando o desenho e a pintura"*. Em **2000**, cursou a 5ª série e, em **2001**, estava matriculada na 6ª série (mesma escola). Não se encontrava mais sob cuidados do fonoaudiológico e não usava aparelho de amplificação sonora.

5.8.2.8. Gilberto (surdez profunda bilateral): O aluno tinha 15 anos, no momento da observação. É filho de pais ouvintes. Quando tinha 1 ano e 6 meses começou a falar. Teve **meningite** com 1 ano e 8 meses (causa da surdez). Iniciou a escolarização em uma escola especial para surdos (abordagem oralista) aos 3 anos e 6 meses. Faz tratamento fonoaudiológico desde criança. Em **1994**, aos 7 anos de idade, foi

matriculado na 1ª série numa escola regular. Em **1995**, cursou a 2ª série na mesma escola. Em **1996**, cursou a 3ª série e foi reprovado. A professora da sala de aula regular elaborou, neste mesmo ano, o relatório final que se segue: *"No início de junho de 96 recebi em minha sala o aluno Gilberto, o qual veio remanejado da 3ª 'X', devido à problemas disciplinares com outro aluno DA. Assim que o recebi, percebi que ele não estava alfabetizado e não demonstrava interesse em desenvolver as atividades propostas. O aluno não parece ter um acompanhamento em casa. Nos primeiros dias, não apresentou problemas de disciplina, mas logo que se enturmou, passou a ficar mais disperso. Às vezes diz que não vai mais copiar e guarda todo o material. As provas para o aluno são adaptadas com desenhos de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula, e mesmo assim ele não consegue respondê-las totalmente, e às vezes recusa em fazê-las, não conseguindo atingir média. O aluno não está preparado para a série subsequente, é muito imaturo, fraco nos conteúdos, não interpreta e nem mesmo consegue redigir frases ou textos, não se interessando nem por palavras simples. Se recusa a fazer leituras. A comunicação com Gilberto é muito difícil, ele sempre demonstra não estar entendendo, acredito ser por falta de vontade, sempre ficando alheio às situações".* Repetiu a 3ª série em **1997** e em **1998**. Fez a 4ª série em **1999** e foi aprovado. A professora da sala de apoio. redigiu o relatório final que se segue: *"Ao iniciar o atendimento com o aluno Gilberto detectei que o mesmo sabia ler do seu modo, porém, não compreendia e nem sabia passar o texto em linguagem de sinais. Diante deste fato, resolvi trabalhar com o mesmo na tentativa de ampliar seu vocabulário, interpretar oralmente e em LIBRAS. O trabalho desenvolvido foi realizado por etapas: 1) O aluno lia o texto onde as palavras desconhecidas, ele circulava; 2) O instrutor surdo passava em LIBRAS estas palavras; 3) O aluno desenhava; 4) O texto era recortado por*

frases, e mais uma vez, ele lia e desenhava dentro daquele contexto; 5) O aluno passava estes desenhos para o dicionário de apoio; 6) O aluno, novamente, lia o texto adaptado pelo instrutor surdo; 7) O aluno fazia a interpretação oral, escrita e em LIBRAS; 8) O aluno fazia a reprodução do texto. Outras estratégias também foram usadas como: o objeto concreto, as vivências e as expressões corporais. Percebo que o aluno está mais alegre e feliz e parece estar compreendendo, seu vocabulário melhorou bastante e sua compreensão também. Sua dificuldade persiste, ainda, na escrita, em usar os símbolos, os códigos. Como este trabalho foi realizado em última etapa, não houve muito tempo para um trabalho mais acentuado. Creio que este trabalho deva continuar, dando mais ênfase na escrita. E, também, penso que o aluno deva ter mais atendimentos na sala de apoio já que o mesmo foi aprovado para a 5ª série. Também trabalhei os conteúdos de sala, conteúdos estes, que ele não conseguia compreender. A professora me passava e eu juntamente com o instrutor surdo o ajudava. Foi trabalhado com o aluno, de maneira intensa e significativa, a escrita, a decomposição e composição de numerais, que o ajudou e muito. Atualmente, além do aluno ter o dicionário de apoio aqui na sala de apoio, ele já tem o dele próprio para ampliar e pesquisar no seu dia-a-dia. (novembro de 1999)". Em 2000, cursou a 5ª série e, em 2001, estava matriculado na 6ª série. O aluno tem conhecimento de alguns itens lexicais da LS. Não fazia tratamento fonoaudiológico e não usava aparelho de amplificação sonora.

5.8.2.9. Jussara (surdez profunda bilateral): A aluna tinha 15 anos, no momento da observação. É filha de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. No que respeita à escolaridade, estudou em uma escola especial (abordagem oralista) para surdos. Em seguida, a aluna foi matriculada numa escola regular, na qual cursou a 1ª fase do ensino fundamental. Não repetiu nenhuma série. Transferiu-se, em 2000, para

a escola regular em que foi realizada a pesquisa onde cursou a 5ª série. Em 2001, estava cursando a 6ª série. Tem conhecimento de alguns itens lexicais da LS. Não fazia tratamento fonoaudiológico e não usava aparelho de amplificação sonora.

5.8.2.10. Francisco (surdez profunda bilateral): O aluno tinha 17 anos, no momento da observação. É filho de pais ouvintes. De acordo com a mãe, Francisco nasceu com alguns problemas, pois seu **parto** ocorreu após 24 horas do nascimento do seu irmão gêmeo. Ela relatou que o médico não percebeu que havia outra criança em sua barriga durante o parto. Em seguida, foi mandada para casa e, chegando lá, começou a sentir fortes dores. Retornou ao hospital no dia seguinte para fazer novos exames. Ao ser constatado que havia outra criança, foi encaminhada à sala de parto novamente. Após o nascimento, a criança ficou em um balão de oxigênio. Além da surdez profunda bilateral, também houve comprometimento da visão. O aluno perdeu a visão do olho esquerdo e, segundo parecer médico, a visão do olho direito será perdida, gradativamente, de forma completa. No que tange à escolaridade, freqüentou a APAE de **1987** até **1993**. Foi matriculado em uma escola regular na 1ª série, em **1994**. Repetiu a 1ª série em **1995**. Concluiu a 1ª fase do ensino fundamental em **1999** na mesma escola. Em **2000**, foi transferido para outra escola (investigada) para dar continuidade à 2ª fase do ensino fundamental. Em **2001**, estava cursando a 6ª série na mesma escola. O aluno tem conhecimento de alguns itens lexicais da LS. Não fazia tratamento fonoaudiológico e não usava aparelho de amplificação sonora.

5.8.2.11. Elisa (surdez profunda bilateral): a aluna tinha 15 anos, no momento da observação. É filha de pais ouvintes. A mãe teve **rubéola** durante a gravidez. Conforme relatado no prontuário da escola, quando a criança

tinha dois anos de idade, a mãe percebeu que ela não ouvia e levou-a ao médico para fazer exames. Os três primeiros anos escolares (1ª fase do ensino fundamental) foram cursados, em outra cidade do interior do estado, em uma escola especial da rede pública. Nesta escola, a aluna teve o primeiro contato com a língua de sinais. Havia, neste espaço escolar, uma sala específica para alunos surdos, o que, decerto, viabilizou não só o contato, mas também o aprendizado dos primeiros sinais pela aluna. Iniciou os estudos na escola regular investigada a partir da 4ª série, em **1998**. Neste mesmo ano, conforme foi possível observar nos relatórios existentes no prontuário de Elisa, os objetivos propostos pela professora da sala de apoio eram os seguintes: a) *Realfabetizar, enfatizando a leitura, escrita e produção de textos e frases;* b) *Rever a escrita de palavras com as sílabas complexas.* As seguintes observações estavam presentes no relatório inicial elaborado pela professora da sala de apoio: *"A aluna lê os lábios e é bem oralizada. Ainda não domina a linguagem de sinais. Ela não lê os textos e nem sempre interpreta bem. Escreve bem as palavras e só necessita de reforço na produção de frases e textos. Ela não domina a estrutura lingüística das frases. Estou trabalhando com material diversificado para ajudá-la. Ela está lendo livros de literatura e textos para sanar a dificuldade de compreensão e escrita".* Ao término do semestre letivo, a professora escreveu esses comentários no relatório final: *"Ela não consegue fazer uma boa interpretação, precisa ser priorizado no próximo ano o trabalho de interpretação, bem como a produção de textos, pois a mesma ainda não consegue criar muito e tem dificuldade em formular respostas próprias. O que poderá lhe trazer grandes dificuldades na 5ª série. A aluna domina bem a ortografia".* Em **1999**, na mesma escola, a aluna cursou a 5ª série. No relatório do 1º semestre, havia os seguintes comentários: *"É rebelde, nervosa e se mostra indisposta a fazer as atividades, chegando a ir embora no dia do atendimento. Melhorou um*

pouco na interpretação de textos e gramática". No 2º semestre, a professora relatou que: "A aluna melhorou muito na aprendizagem dos conteúdos. Fazia todas as questões propostas sem reclamar. E demonstrou melhoras na interpretação". Em 2000 (6ª série), o relatório trazia esses comentários: "Rendimento escolar regular. A aluna é desinteressada, quase sempre está de mau humor, faz as atividades lentamente". Em 2001, a aluna estava cursando a 7ª série. Fazia tratamento fonoaudiológico e usava aparelho de amplificação sonora.

Todos os alunos surdos observados recebiam aulas de reforço, duas vezes por semana, no período extraturno, na própria escola. Cada aula tinha a duração de aproximadamente 50 minutos. Esse período de tempo destinado ao reforço, era dividido não só para o ensino de alguns itens lexicais da LS, mas também para o "ensino" dos conteúdos escolares que esses alunos surdos não conseguiam acompanhar, devido ao fato de saberem pouco, ou ainda, não saberem a LS e o português.

O fato de alguns alunos terem conhecimento de alguns itens lexicais da LS não representava vantagens, pois como esse "conhecimento" restringia-se à codificação ou uso de sinais isolados da LS e, não, a aquisição da língua propriamente dita. E, por fim, esse "conhecimento da LS" não fazia com que o aluno tivesse vantagens em uma sala de ouvintes.

Capítulo 6 – O Labirinto de Minos: Fatos, Notas e Cenas de Sala de Aula

Si por un instante Dios se olvidara de que soy una marioneta de trapo y me regalara un trozo de vida, posiblemente no diría todo lo que pienso, pero en definitiva pensaría todo lo que digo. Daría valor a las cosas, no por lo que valen, sino por lo que significan. Dormiría poco, soñaría más, entiendo que por cada minuto que cerramos los ojos perdemos sesenta segundos de luz. Andaría cuando los demás se detienen, despertaría cuando los demás duermen, escucharía cuando los demás hablan y como disfrutaría de un buen helado de chocolate.

(Gabriel García Márquez)

A análise dos dados, nesta pesquisa, é elaborada a partir da reconstituição dos “recortes” enfocados através dos registros realizados em vídeo tape e diário de notas de campo.

Privilegiei, na escolha dos recortes, as interlocuções que se fizeram presentes, na prática escolar, entre os alunos surdos, alunos ouvintes, instrutor surdo e professores ouvintes. Tal escolha foi adotada, sobretudo, por permitir visualizar as instâncias de interação/interlocuções, nas quais, esses sujeitos assumiram papéis de locutor/interlocutor.

É necessário resgatar os multifacetados sentidos que configuram o contexto escolar por meio do exercício da suspeita. Este procedimento, inevitavelmente, guia-me ao questionamento dos possíveis significados construídos em uma série de situações vivenciadas pelos sujeitos deste estudo.

Não se trata, pois, de trazer à tona explicações ou novas teorias sobre a rotina que circunscreve o espaço destinado ao ensino e à aprendizagem, mas simplesmente detectar posições, compreensões e interpretações do mesmo.

É meu objetivo descrever, narrar e explicitar a problemática investigada. Neste sentido, selecionei alguns indícios coletados na escola para circunscrever os episódios que serviram de “pistas”, “sinalizações”, “acostamentos” e “mudanças de tom” na composição dos sentidos que passarei a focalizar.

Os episódios que serão focalizados, nesta pesquisa, referem-se àquele momento em que ficou explícita a “ação de rotina” que buscava desvendar, na sala de aula, ora observando ou anotando no diário de campo, ora registrando através da filmagem com a câmera.

A ação de rotina da sala de aula, que se relaciona com as indagações do pesquisador pode ser, por exemplo, a leitura/escrita de um texto, os enunciados dos alunos após uma explicação da professora, os momentos em que os alunos interagem com seus pares mais e menos “capazes” (professor ou colega).

A pesquisa de cunho etnográfico propicia ter em mãos um número significativo de dados, e o que este estudo pretende fazer é trazê-los aqui, concomitantemente com uma problematização da visão do *corpus* observado *versus* visão dos argumentos defendidos pelos autores que discutem a educação para surdos no espaço escolar.

Chegando às salas de aula, deparei-me com os sujeitos desta pesquisa: surdos profundos, filhos de pais ouvintes e procedentes da classe baixa. Sujeitos com diferentes histórias e distintos trajetos escolares configurando a heterogeneidade que, aliás, é um traço característico do espaço destinado à aprendizagem.

Como esta pesquisa se insere em uma abordagem sócio-interacionista, levo em consideração, nesta análise, não somente a emergência e uso de gestos, itens lexicais da língua de sinais, tentativas de vocalizações, superposições entre os sinais a fala, mas também as situações em que eles adquiriram significado.

6.1. Fatos e Notas de Sala de Aula

Tabela 1

Antes de adentrar na análise de alguns recortes dos episódios selecionados para problematizar a chamada educação bilíngüe do aluno surdo, apresento a tabela que se segue, a qual tem por finalidade mostrar uma visão geral dos sujeitos observados nesta pesquisa.

Nome	Situação Socioeconômica	Nível de escolaridade dos pais	Caracterização física dos pais	Tipo de Surdez
Pedro	Classe Baixa	1º Grau	Ouvintes	Profunda
Lúcio	Classe Baixa	1º Grau	Ouvintes	Profunda
Francisco	Classe Baixa	1º Grau	Ouvintes	Profunda
Vilma	Classe Baixa	1º Grau	Ouvintes	Profunda
Gustavo	Classe Baixa	1º Grau	Ouvintes	Profunda
Helena	Classe Baixa	1º Grau Incompleto	Ouvintes	Profunda
Sandra	Classe Baixa	1º Grau Incompleto	Ouvintes	Profunda
Jussara	Classe Baixa	1º Grau Incompleto	Ouvintes	Profunda
Gilberto	Classe Baixa	1º Grau Incompleto	Ouvintes	Profunda
Dênis	Classe Baixa	1º Grau Incompleto	Ouvintes	Profunda
Glenda	Classe Baixa	1º Grau Incompleto	Ouvintes	Profunda
Klícia	Classe Baixa	1º Grau Incompleto	Ouvintes	Profunda
Afonso	Classe Baixa	1º Grau Incompleto	Ouvintes	Profunda
Maurício	Classe Baixa	1º Grau Incompleto	Ouvintes	Profunda
Luis	Classe Baixa	Analfabetos	Ouvintes	Profunda
Marina	Classe Baixa	Analfabetos	Ouvintes	Profunda
Guilherme	Classe Baixa	Analfabetos	Ouvintes	Profunda
Elisa	Classe Média	Mãe: 2º Grau	Ouvintes	Profunda
Clara	Classe Baixa	Mãe: 2º Grau	Ouvintes	Profunda

Conforme verificado na **tabela 1**, todos os alunos investigados (das duas escolas observadas) são surdos profundos e filhos de pais ouvintes. No momento da observação, apenas Helena e Elisa usavam aparelho de amplificação sonora. Os

demais, segundo depoimento, não se adaptaram ao aparelho, ou, nas palavras de alguns deles, “desprezavam-no”.

Conforme visto na **tabela 1**, a maioria dos surdos é procedente de classe baixa, exceto Elisa que é proveniente de classe média.

No que tange ao nível de escolaridade dos pais dos surdos observados, havia um quadro de escolarização bastante heterogêneo. Uma boa parcela dos pais não tinha concluído o ensino fundamental. Já os pais de Pedro, Lúcio, Francisco e Vilma chegaram a concluir o ensino fundamental. Apenas as mães de Elisa e de Clara concluíram o ensino médio. Os pais de Luís, de Marina e de Guilherme eram analfabetos, conforme constava no prontuário escolar desses alunos. Note-se que não havia nenhum pai que tivesse cursado um curso superior.

De acordo com informações fornecidas pelas professoras da sala de apoio à pesquisadora, somente as mães de Clara e de Elisa acompanhavam constantemente as tarefas escolares das filhas. Os outros pais ajudavam os filhos surdos nas tarefas da escola, de forma esporádica. Já os pais de Luís, de Marina e de Guilherme não acompanhavam seus desempenhos escolares. Neste caso específico, como comentado anteriormente, os pais não eram alfabetizados e, por tal razão, não tinham como ajudar nas tarefas escolares de seus filhos.

Por outro lado, parece-me, que o entrave referente ao acompanhamento do desempenho escolar dos filhos surdos, por parte dos pais, não incidia apenas na alfabetização completa, incompleta ou ausente.

Para além da alfabetização havia também a questão da comunicação, ou melhor, das línguas que não eram partilhadas. Como esses pais eram ouvintes, usuários de uma língua falada e não conheciam a língua de sinais, era difícil a interação/interlocução com os filhos surdos, embora saibamos que algum tipo de linguagem tenha se desenvolvido entre a mãe ouvinte e o filho surdo (neste caso, saliento por sua relevância o trabalho de Pereira, 1989).

Outro dado relevante e que foi passado pelas professoras diz respeito ao contato com textos escritos no português. Segundo depoimentos colhidos com tais professoras grande parte dos alunos surdos não tinha acesso a gêneros escritos

em casa. E, conforme verificaremos mais adiante na análise do *corpus* deste estudo, muitos deles demonstravam dificuldades no trato com a leitura e a escrita da língua portuguesa, mostrando com isto, pouco ou nenhum conhecimento desta língua, apesar dos longos anos de escolarização de alguns deles.

Tabela 2

Vejamos mais algumas informações a respeito dos alunos surdos investigados, na próxima tabela.

Alunos	Idade	Causa da Surdez	Escolaridade	Recursos Comunicativos
Clara ² ¹	13 ANOS	CITOMEGALO VÍRUS	6 ^a SÉRIE	LS ² ; LO (rudimentos); LL
Gustavo ¹	11 ANOS	DESCARGA ELÉTRICA	1 ^a SÉRIE	LS e LL (rudimentos)
Gilberto ²	15 ANOS	MENINGITE	6 ^a SÉRIE	LS; LO (rudimentos); LL
Helena ²	12 ANOS	MENINGITE	4 ^a SÉRIE	LS; LO (rudimentos); LL
Glenda ¹	10 ANOS	CAUSA IDEOPÁTICA	1 ^a SÉRIE	LS e LL (rudimentos)
Francisco ²	17 ANOS	PARTO DEMORADO	6 ^a SÉRIE	LS; LL
Luis ²	20 ANOS	RUBÉOLA	3 ^a SÉRIE	LS (rudimentos); LL
Marina ²	14 ANOS	RUBÉOLA	2 ^a SÉRIE	LS e LL (rudimentos)
Elisa ²	15 ANOS	RUBÉOLA	7 ^a SÉRIE	LS; LO; LL
Sandra ²	16 ANOS	RUBÉOLA	4 ^a SÉRIE	LS; LO (rudimentos); LL
Jussara ²	15 ANOS	RUBÉOLA	6 ^a SÉRIE	LS ; LO (rudimentos) ; LL
Pedro ²	13 ANOS	RUBÉOLA	2 ^a SÉRIE	LS; LO (rudimentos); LL
Vilma ¹	10 ANOS	RUBÉOLA	1 ^a SÉRIE	LS e LL(rudimentos)
Dênis ¹	7 ANOS	RUBÉOLA	1 ^a SÉRIE	LS e LL (rudimentos)
Lúcio ^{1/2}	15 ANOS	RUBÉOLA	4 ^a SÉRIE	LS; LL
Klícia ¹	14 ANOS	RUBÉOLA	4 ^a SÉRIE	LS; LL
Afonso ¹	13 ANOS	RUBÉOLA	2 ^a SÉRIE	LS; LL
Maurício ¹	8 ANOS	RUBÉOLA	2 ^a SÉRIE	LS e LL (rudimentos)
Guilherme ¹	12 ANOS	RUBÉOLA	2 ^a SÉRIE	LS e LL (rudimentos)

¹ O número disposto ao lado de cada sujeito tem por finalidade indicar a escola na qual estava matriculado. O número 1 representa a primeira escola observada, enquanto o número 2 representa a segunda escola.

² Legenda: LS – língua de sinais; LO – língua oral; LL – leitura labial.

Examinando a **tabela 2**, uma das primeiras coisas que chama a atenção se relaciona com a questão da **defasagem idade/ série** cursada pelos alunos surdos desta pesquisa.

Apenas Clara, Dênis e Maurício estavam na média de idade para as séries cursadas, respectivamente, 6^a, 1^a e 2^a. Os demais alunos surdos apresentavam defasagem idade/seriação em torno de três anos ou mais. Tal defasagem deve-se ao fato de que uma boa parcela dos sujeitos observados repetiu, pelo menos, duas vezes uma mesma série, como é o caso de Gustavo, de Glenda, de Vilma (repetentes da 1^a série). Também há Marina que, praticamente, foi promovida para cursar a segunda série, por sugestão da professora (ver detalhes no percurso escolar de cada sujeito presentes no Capítulo 5).

Um outro fato que merece ser comentado é o que se refere à defasagem idade/série de Luís. No momento da observação, o aluno estava cursando a 3^a série aos 20 anos de idade. Conforme consta em seu prontuário escolar, Luís ingressou tarde na escola, pois como morava na zona rural e a maior parte de seu tempo era ocupado com trabalhos no campo (agricultura), não pôde iniciar sua escolarização em idade apropriada. Mesmo assim, não se pode negar o fato de que para este aluno, deveria ser constrangedor cursar a 3^a série juntamente com alunos mais novos.

Apesar de esta série ser cursada por Luís no período noturno, o que significava que a média de idade dos alunos era mais alta, se comparada com a média de idade dos alunos cursando a mesma série nos períodos matutino ou vespertino, não havia outros alunos com idade igual ou superior a sua. Provavelmente, essa situação não se apresentava nada confortável para o aluno, pois ele faltava bastante às aulas na sala de aula regular (duas vezes ou mais por semana).

Segundo informações do instrutor surdo da escola, Luís lhe havia dito que preferia ficar fazendo as tarefas escolares na sala de aula de apoio. Isto justifica de certa forma, a “evasão” do aluno da escola e, sobretudo da sala de aula regular pelo menos duas vezes no transcorrer da semana. Ou seja, são fatos que parecem

não ser relevados nas discussões que tratam sobre a inclusão do aluno dito especial na sala de aula regular. Mediante tais adversidades, o Luís não poderia ser considerado um aluno “incluído” nesta escola. A escola qualificada como inclusiva, parece-me, não vem lidando com a “rejeição” do próprio aluno para com o movimento de inclusão. Geio que no caso de Luís, a inclusão lhe era dada simbolicamente, na sala de aula regular, na qual estava apenas agrupado não só com os demais alunos ditos especiais, mas também com os diferentes ouvintes.

Apenas Clara e Maurício não repetiram nenhuma série. Apesar desses dois alunos não apresentarem defasagem entre a idade e a série cursada, isso não significa que houvesse um desempenho escolar considerado satisfatório. Esses alunos também apresentavam dificuldades escolares. Agora, o que se deve levar em conta é que esse mau desempenho era devido ao pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais e do português.

Apesar de alguns poucos alunos surdos estarem cursando uma determinada série sem defasagem de idade, quando comparados a outros surdos, não implicava que esses poucos alunos estivessem acompanhando os conteúdos curriculares das séries. Parece-me que, mais do que o mérito de estar cursando a série, havia a “aprovação automática”, pois os alunos, no geral, não tinham ainda adquirido a LS e o português. Tinham, sim, contato com alguns itens lexicais da LS e com algumas palavras da língua portuguesa. A título de ilustração, vejamos um trecho de um texto escrito, a partir da leitura do livro *No tempo das missões*³:

³ A seguir, trecho do texto que serviu de base para a produção do aluno: “- *Os macacos... – gritou aflito Maracanã, enquanto corria de um lado para outro batendo dois pedaços de pau. Precisava afugentar aqueles bichos da roça. O grito de alerta fez com que Guaraciava, sua tia, fosse em socorro do milho. Tinha de impedir que eles comessem as espigas. – Lá no fundo ainda tem muitos – gritou Maracanã outra vez... Sem demora, uma espécie de procissão, composta de mulheres e crianças, fazendo algazarra, foi para o limite entre a plantação e a capoeira. Depois de muito barulho e correria, os animais finalmente fugiram. Falantes e animadas, as crianças voltaram para a aldeia comemorando a vitória sobre os macacos. Ao chegarem à casa comunal, Candirá chamou Maracanã. – Você vem comigo? – perguntou. Ele ia buscar taquara para fazer flechas. Os homens estavam se preparando para uma longa e demorada caçada”.*

No tempo das missões macaco eu não brincar bebe macaco na árvore.
Homem tem animais leão, macacos dois, sapo, no casa menino gritou
observou árvore macaco.
Índios tem pau fazer árvore ou mão pau fazer casas.
Índios não animais para menino.
Os índios tem carne bife fogo morte leão.
Os homens tem não casas ou homem um casa.
Índios não para leão.
(Francisco, 17 anos, 6ª série).

Note-se que o texto produzido pelo aluno surdo não obedece a estrutura gramatical do português. O que se observa é o agrupamento de algumas palavras (léxico) da língua portuguesa, as quais, supostamente eram conhecidas por ele. No entanto, um leitor que não conhece previamente o texto base que originou a produção escrita do aluno, dificilmente poderá fazer sentido dos enunciados.

Outra questão que chama a atenção diz respeito aos comentários de algumas professoras ouvintes em relação aos problemas ortográficos apresentados por alguns alunos surdos.

É pelo menos curioso que alguém que apesar de não ouvir e não ter problemas na esfera visual chame a atenção da professora por apresentar dificuldades ortográficas. A ortografia depende mais de memória visual do que de audição. Alunos ouvintes ditos normais, de idades semelhantes e cursando a mesma série, também apresentam problemas similares de ortografia. O “problema” de ortografia não é algo exclusivo do aluno surdo. Meninos de rua, paráliticos cerebrais, autistas, limítrofes, e outros apresentam, em algum momento da escolarização, problemas ortográficos. Ou seja, a maioria das crianças apresenta.

Note-se, também, que todas as observações (de todas as professoras que as fazem) dizem respeito à leitura/interpretação/escrita – nunca a outros conteúdos escolares de outras disciplinas. Conforme visto no *corpus* coletado, os alunos surdos têm dificuldades não apenas nas aulas de português, mas também apresentam dificuldades em história, geografia, matemática e ciências, pois estas disciplinas necessitam da língua portuguesa para o acompanhamento de seus conteúdos curriculares.

Outro dado que se depreende da **tabela 2** é que a maioria tem como **causa da surdez**, a rubéola. Outras causas, como descarga elétrica, meningite, citomegalovírus, parto demorado e origem desconhecida (segundo parecer médico) figuram como agentes etiológicos.

Dando prosseguimento à análise da **tabela 2**, tecerei alguns comentários sobre os **recursos comunicativos** dos alunos surdos observados.

Iniciemos as considerações com os alunos que, segundo o instrutor surdo, não conheciam ainda a língua de sinais (LS). Dentre eles, havia Gustavo, Luís e Marina (segunda escola) e Glenda, Vilma, Dênis, Maurício e Guilherme (primeira escola). Todos eles estavam “adquirindo” a LS com o instrutor surdo da escola.

As **aulas de sinais** eram realizadas na sala de aula de apoio duas vezes por semana durante 1 h e 40 minutos (cada aula). Para o ensino desta língua, em geral, o instrutor utilizava ora um dicionário ilustrado ora um livro ilustrado com gravuras de sinais. No dicionário havia apenas gravuras. Já no livro existiam as gravuras e os respectivos sinais desenhados. Tanto o dicionário quanto o livro eram divididos em várias partes e cada um tratava de um grupo de sinais temáticos (por exemplo, animal, material escolar, bebida, comida, dentre outros).

Em primeiro lugar, as gravuras eram mostradas (dicionário ilustrado/livro) ao aluno surdo. Em seguida, o instrutor demonstrava como cada sinal era feito. Depois, pedia que o aluno o repetisse. Todas as aulas de língua de sinais observadas eram realizadas dessa maneira.

Nesse sentido, a língua não era naturalmente adquirida (como a língua oral o é pela criança ouvinte) pela criança ou pelo adolescente surdo, apesar de o interlocutor ser um adulto surdo, membro de uma comunidade surda e proficiente em língua de sinais. No caso desses alunos observados, não é possível conceber a língua de sinais como língua materna do surdo, pois ele a “conhece” ou “aprende” na escola aos 6 anos de idade ou mais.

Diferentemente da criança ouvinte, o surdo não aprende a LS em tenra idade. Também não aprende a LS na interlocução com os adultos, porém em uma situação que se assemelha ao que acontece em “aulas de língua estrangeira”: a

partir de gravuras que são posteriormente nomeadas. O que significa dizer que o aprendizado de LS pelo aluno surdo restringe-se à retenção de um vocabulário.

Outro ponto que merece ser focado refere-se ao “conhecimento” da língua de sinais pelos alunos surdos que, segundo o próprio instrutor da escola, “conheciam” essa língua.

Quando se relevam as filmagens feitas com alguns alunos surdos (os que já tinham adquirido a LS, segundo o instrutor surdo da escola), em situação de interação/interlocução com as professoras ouvintes – que conheciam um pouco da LS – e com o instrutor surdo, verificamos que a realidade se apresenta bem diversa. Na verdade, esses alunos ditos conhecedores da LS conhecem ou usam apenas alguns itens lexicais dessa língua. Não há, portanto, um uso “fluente” que venha a ratificar que esses alunos tenham “conhecimento”, ou tenham “aprendido”, ou ainda, tenham “contato” constante com a língua e com membros de pares mais e menos “experientes” da comunidade surda.

Nesse sentido, o “uso” e o “contato” com a LS estão sendo feitos via escola. Ao sair do espaço escolar, os alunos surdos observados dialogam em sinais muito pouco ou quase nada. Não dialogam com as professoras ouvintes da sala de aula regular, porque elas não aprenderam essa língua. Também não dialogam com seus pais e irmãos, pois eles não conhecem os sinais. E, por fim, não dialogam em sinais com outros surdos que os dominam, porque tais diálogos ocorrem durante um espaço de tempo relativamente pequeno (escola, igreja, shopping).

Quanto ao uso da língua oral (LO), somente Elisa era oralizada. Já Clara oralizava algumas palavras do português, porém de forma não muito compreensível. Os demais surdos apresentavam tentativas de vocalização (articulação de algumas palavras por eles conhecidas, e também gritos). No caso de Elisa, cabe-me lembrar que ela fazia terapia de fala desde os seis anos de idade. Apesar de Helena fazer tratamento fonoaudiológico, a “fala” dessa aluna não era bem compreendida.

Já o uso da leitura labial (LL), enquanto recurso comunicativo, não se apresentava desenvolvido na maioria dos alunos surdos observados. Na verdade, a

LL é tida como uma estratégia complementar que subsidia a comunicação entre surdos e professores ouvintes. Porém, não se pode esquecer que a mera “leitura labial” de uma palavra não garante ao surdo a compreensão do que está sendo enunciado. Como bem apontam Souza e Góes, algumas professoras acreditam que (1999:173):

Se uma fonoaudióloga propiciar um bom treino de leitura oro-facial, tudo o mais se resumirá numa decodificação cem por cento perfeita do enunciado oral (como se a língua se reduzisse a um código, cujos elementos se combinassem de uma forma uma e transparente à razão). Frequentemente expressam a opinião de que a criança surda deveria permanecer, paralelamente, no ambiente escolar especial, porque o treinamento da fala e/ou uso de sinais podem, com maior probabilidade, transformar seu desenvolvimento cognitivo (como se a apropriação mecânica dos sinais, ou da fala, garantisse, por si só, acesso ao conhecimento e à cidadania).

Por outro lado, o que estou denominando aqui como “rudimentos”, quer para a LS, quer para a LO, quer para a LL, na tabela 2, é o “conhecimento” ainda não consolidado das línguas (sinais e falada) e da leitura labial (estratégia comunicativa) por parte de uma boa parcela dos sujeitos investigados. Considero que eles ainda estão em fase de aquisição ou aprendizado das línguas (sinais e portuguesa – modalidade escrita ou oral).

O “conhecimento” ainda incipiente de tais línguas ou de alguns recursos comunicativos permite, sim, que esses alunos surdos sobrevivam seja em ambiente de ouvintes (a maior parte do tempo), seja em contato com pessoas surdas em outros locais (escola, igreja, terminal de ônibus).

Cabe-me evocar ainda que o fato de não mencionar a Associação de Surdos como “ponto de encontro” é devido ao não engajamento desses alunos nessa Associação. O que significa dizer que os alunos surdos observados não freqüentam essa comunidade surda.

Tabela 3

A seguir, a **tabela 3** ilustra a questão referente à situação lingüística dos sujeitos observados:

Alunos	Uso da LS com outros surdos	Contato inicial e aprendizagem da LS	Com quem usa a LS	Idade em que aprendeu a LS	Dificuldades
Caio (11 a)	Mímica	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Marina (14 a)	Mímica	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Guilherme (12 a)	Mímica	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Luis (20 a)	Uso pouco freqüente	Escola	Colegas surdos	Aos 19 anos	Léxico
Dênis (7 a)	Uso pouco freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Glenda (10 a)	Uso pouco freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Francisco (17 a)	Uso pouco freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Vilma (10a)	Uso pouco freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Elisa (15 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Helena (12 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Sandra (16 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Clara (13 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Jussara (15 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Gilberto (15 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Pedro (13 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Fábio (8 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Lúcio (15 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Klícia (14 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico
Afonso (13 a)	Uso freqüente	Escola	Colegas surdos	Entre 6 e 10 anos	Léxico

Começamos pela questão da **língua de sinais**. Antes, porém, é necessário explicitar que a utilização da categoria que se relaciona com o uso da língua de sinais com outros surdos foi obtida por meio de um questionário aplicado aos alunos observados, com o auxílio do instrutor surdo da escola. Como ele era considerado um usuário proficiente dos sinais, e também era quem ensinava aos alunos, requisitei sua ajuda para “avaliar” o uso e o conhecimento da língua de sinais. As categorias nas quais se enquadram os surdos observados, segundo ele, são as seguintes: mímica, uso pouco freqüente e uso freqüente.

Passemos à análise da **tabela 3**. Primeiramente, de acordo com a argumentação dos autores que atuam no campo da surdez, a LS é tida como língua materna dos surdos. No entanto, como é possível verificar, na tabela acima, a maioria dos alunos investigados teve o “contato inicial” com a língua de sinais, a partir dos 6 anos de idade (ou, no caso de Luís, aos 19 anos!). O que significa dizer que essa língua tida como materna, somente será “aprendida”, na escola e, não, no ambiente familiar.

Note-se também, que esse aprendizado será realizado com um membro da comunidade surda (o instrutor surdo), durante duas vezes por semana, por aproximadamente 1 hora e 40 minutos no caso desses sujeitos. Diante de tal cenário, não se pode afirmar que a LS é a língua materna do surdo. Diferentemente da criança ouvinte, o surdo não aprende a língua em casa, com os pais e outros familiares. A criança surda aprende a LS com um desconhecido e não com um membro de sua família.

Cabe-me salientar que uma boa parcela dos alunos surdos ainda não adquiriu a estrutura gramatical da língua de sinais. No máximo, eles conhecem alguns itens lexicais dessa língua, como é o caso de Gilberto (15 anos), de Sandra (16 anos) e de Pedro (13 anos). Alunos como Gustavo (11 anos), Marina (14 anos) e Guilherme (12 anos) comunicam-se com a família e com seus pares surdos mais e menos “experientes” através de gestos naturais. Ou seja, não é possível afirmar que esses surdos têm a língua de sinais como “materna” haja vista que não a “aprenderam” ainda.

Como é sabido, grande parte dos surdos (cerca de 90%) não tem, por assim dizer, um ambiente favorável para adquirir a língua de sinais, pois são filhos de pais ouvintes e vivem inseridos em uma comunidade usuária de uma língua falada. Portanto, a chance de estar interagindo com adultos usuários da língua de sinais é mais escassa.

No caso dos sujeitos observados, nenhum freqüentava a Associação de Surdos local e o uso da língua de sinais era restrito à escola. Tal informação foi obtida através de bate-papo informal com esses alunos. Diferentemente dos

demais alunos, somente Afonso (13 anos) utilizava essa língua em um outro contexto (terminal de ônibus) com outros pares surdos.

Se, por um lado, a aquisição da linguagem deveria estar ocorrendo em interação/interlocução lingüística que aconteceria naturalmente entre membros (mais e menos “experientes”) de uma comunidade lingüística (no caso, de surdos), como argumentam os autores que defendem o uso da língua de sinais como materna, por outro, o *corpus* desta pesquisa, leva-nos a contradizer o que tais autores dizem, pois o que está acontecendo com os alunos observados demonstra uma realidade bastante diferente. Ou seja, reconhecidamente não se pode afirmar que os surdos investigados têm contato com a língua de sinais desde a mais tenra idade e, menos ainda, que eles estão se constituindo como sujeitos surdos usuários de sinais.

É válido apontar, ainda, que esses gestos, sobretudo os construídos no âmbito familiar, são mais bem compreendidos por quem interage diretamente com a criança surda (a mãe, no caso). Uma pessoa que desconheça tais gestos dificilmente compreenderá seus significados. Portanto, esse “embrião” de linguagem, que se constrói a partir da interação da criança surda com a mãe ouvinte, fica restrito àquele convívio.

Outro ponto que precisa ser focalizado é o que respeita às **dificuldades escolares** apresentadas pelos alunos surdos. Tais dificuldades, de acordo com as professoras ouvintes (salas de aula regular e de apoio), estão relacionadas com o léxico. O que significa dizer que, para elas, a dificuldade do surdo incide no fato de ele não “conhecer” ou “saber” determinada palavra. Embora as professoras não tenham explicitado se essas dificuldades para com o léxico referem-se ao português ou aos sinais, parece-me, que elas estavam se referindo ao fato de o aluno surdo não “conhecer algumas palavras” da língua portuguesa.

Ora, se a dificuldade do surdo se restringe apenas ao não “conhecimento” de algumas palavras do português, então, na visão dessas professoras, para conhecer ou aprender tal língua, basta apenas que o aluno “decore” um número *x* de palavras, ou ainda, traga consigo um dicionário, para que seja capaz de falar,

ler, entender e pensar nesta língua. Mesmo porque, se assim fosse, bastava o aluno surdo (ou qualquer outro) memorizar o léxico de uma dada língua para conhecê-la.

O aluno surdo não conhece ou sabe uma determinada palavra porque ele não adquiriu ainda a língua (no caso, o português). Porém, igual reflexão pode ser feita para a língua de sinais. Se o aluno não tem/teve contato com os sinais e, sobretudo, se tal contato é feito por meio de sinais isolados (como mostram as aulas dadas pelo instrutor surdo na escola), então, não se pode dizer também que a criança ou adolescente tenha adquirido essa língua.

Ponderações equivalentes são também válidas para o fato de o surdo ser considerado bilíngüe. Há, parece-me, uma crença quase irrestrita de que o surdo é bilíngüe. Pelos menos é o que se tem defendido ou dito nos debates configurados no campo da surdez.

Quando se leva em conta que a criança surda tem chegado à escola sem o conhecimento seja da língua de sinais (considerada sua língua materna) seja de alguma variedade do português, diante de tal cenário, não é possível afirmar que o surdo é bilíngüe.

6.2. Cenas de Sala de Aula

Conforme consta no relatório presente no prontuário escolar de Marina, o antigo instrutor surdo que trabalhava na escola, *“não teve paciência para ensinar a língua de sinais”* para essa aluna. Segundo relato feito pela professora, Marina chegou ao contexto escolar sem conhecimento de nenhuma língua.

Provavelmente, ela utilizava alguns gestos que utilizava para se comunicar apenas com seus familiares. Esses gestos, conhecidos somente por aqueles que se relacionavam diretamente com ela, não propiciavam a interlocução com outros sujeitos que não tivessem um conhecimento prévio dos gestos e/ou modos utilizados para estabelecer uma comunicação mais efetiva.

Marcelo, o novo instrutor da escola, estava iniciando o ensino da língua de sinais para Marina. Geralmente, ele utilizava revistas, gravuras e livros ilustrados para facilitar a aprendizagem dos sinais que seriam ensinados para a aluna. Como explicitado anteriormente, tais aulas eram ministradas duas vezes por semana, perfazendo um total de aproximadamente 1 h e 40 minutos.

Como não tenho o intuito de retratar, neste estudo, todas as aulas que foram ministradas pelo instrutor surdo, destacarei apenas alguns trechos de uma aula, que ocorreu na sala de aula de apoio, cujo objetivo era o ensino da língua de sinais.

Episódio 1 – O ensino de língua de sinais: o como é aprendido

Data: 12/06/2001

Local: Sala de Apoio

Interação: Instrutor Surdo; Aluna surda (Marina)

Atividade: Ensino de Língua de Sinais

Primeira Parte da Aula – Uso de uma revista

Ancorado em uma revista (Veja), na primeira parte da aula, o instrutor surdo explora as gravuras e fotografias que estão presentes, ao longo das reportagens, com a intenção de iniciar o “ensino” de sinais para Marina.

Conforme observei, essa estratégia de ancorar o ensino de um determinado sinal em uma gravura, por exemplo, é bastante utilizada durante toda e qualquer aula de sinais, ministrada pelo instrutor surdo.

Aliás, todas as aulas que registrei, mais especificamente, as que focalizavam a aquisição de sinais, eram alicerçadas principalmente no ensino de um conjunto de sinais, pertencentes a um mesmo eixo temático. Esses sinais iam sendo mostrados e demonstrados separadamente para a aluna. Em seguida, solicitava-se que a aluna o repetisse.

Feitas essas considerações, vejamos parte do episódio:

1. **Instrutor Surdo:** AGORA PROCURAR VOCÊ PROCURAR GRAVURA (revista Veja).
2. **Marina:** (folheia revista Veja).
3. **Instrutor Surdo:** AQUI (apontando figura) MULHER.
4. **Marina:** MULHER AQUI (apontando figura).
5. **Instrutor Surdo:** AQUI (apontando figura) QUAL?
6. **Marina:** AQUI (apontando figura)?
7. **Instrutor Surdo:** AQUI (apontando figura) QUAL?
8. **Marina:** **COMPUTADOR?** (mímica).
9. **Instrutor Surdo:** COMPUTADOR.
10. **Marina:** COMPUTADOR (repete o sinal feito pelo instrutor).
11. **Instrutor Surdo:** COMPUTADOR AQUI (apontando figura) COMPUTADOR. PROCURAR GRAVURA PROCURAR.

Antes de iniciar a análise deste episódio, cabe-me ressaltar alguns pontos: a adoção de um modelo proposto por De Lemos (1985)⁴ à comunicação de surdos implica em aceitar que é na interação com um interlocutor privilegiado (neste caso, o instrutor surdo) que a criança surda iniciará o processo de construção da linguagem gestual.

Incorporando o papel do adulto e os papéis a ele atribuídos pelo enunciado, a criança gradativamente se torna capaz de se construir e de construir o outro como interlocutor, primeiramente em nível empírico e posteriormente em nível representativo. (DE LEMOS, 1981).

Pereira (1989) observou a comunicação gestual em crianças surdas, filhas de ouvintes e não expostas a uma língua de sinais, levando em conta a interação adulto ouvinte - criança surda; criança surda – criança surda. Neste estudo, a autora defende a seguinte hipótese de trabalho: a criança surda desenvolve a comunicação social na interação com um interlocutor básico, aquele com quem compartilha as experiências e o qual interpreta os seus gestos. Concluiu que o desenvolvimento da comunicação gestual de crianças surdas se instaura por meio de processos dialógicos, nos quais os gestos são interpretados, ganhando, desta

⁴ Tomo por base os estudos desenvolvidos por De Lemos (1982, 1985, 1986a, 1986b) com crianças ouvintes.

forma, estatuto comunicativo. Neste sentido, o adulto ao partilhar experiências de mundo com a criança, interpreta seus gestos, atribuindo à criança um papel de interlocutor capaz de se comunicar.

De Lemos (1985) discute sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança ouvinte, e que ocorre no ambiente familiar. Contudo, ponderações semelhantes podem ser feitas para o caso de Marina – adquirindo a língua de sinais aos 14 anos de idade, sob a tutela do instrutor surdo (membro de par mais “experiente” da comunidade surda).

Conforme mostra o episódio citado, o instrutor surdo introduz um jogo de nomeação, no qual ele aponta a figura, ao mesmo tempo em que, ou chama a atenção em sinais para essa, ou pergunta, dizendo ele mesmo, em seguida, o nome do objeto apontado. Neste primeiro momento, a participação de Marina se restringe a dirigir o olhar para a figura apontada.

Como se pode verificar, a construção do diálogo pelos interlocutores instrutor e aluna surda instaura-se a partir do processo de especularidade ou de incorporação pela aluna de parte ou de todo o enunciado do instrutor surdo (cf. os turnos de 3 a 11).

Conforme De Lemos (1985), tanto o interlocutor adulto quanto a criança, em uma fase inicial, ocupam seus turnos incorporando ao menos parte do enunciado anterior do outro e, da parte da criança, essa incorporação corresponde aos seus primeiros enunciados.

Note-se que nos turnos 3 e 4 Marina incorpora parte do enunciado do instrutor surdo: (AQUI MULHER; MULHER AQUI - revista). Seus sinais se espelham nos sinais do outro. Neste sentido, a “fala” de Marina deve ser entendida enquanto essencialmente ligada à fala do outro.

Reportando-se a respeito da presença dessas incorporações, presentes nos enunciados de crianças e adultos, De Lemos (1985) chama a atenção para a relevância do processo de especularidade, em situações de interação/interlocução.

Para De Lemos, o processo de especularidade não descreve apenas o enunciado da criança, mas também o da mãe, e que, nessa fase, a incorporação

mútua é responsável pela progressão e coesão do diálogo. Mostra que essa incorporação mútua não implica apenas a especularidade, pois cada um dos turnos (no caso, da aluna surda, do instrutor) corresponde a relações funcionais estabelecidos em perguntas do tipo sim/não, trazendo evidência de um processo de complementaridade funcionando em nível supra-segmental.

Vejamos, a seguir, mais um trecho do mesmo episódio:

12. **Marina:** (folheia revista Veja).
13. **Instrutor Surdo:** AQUI (apontando figura) TV ASSISTIR.
14. **Marina:** TV AQUI ASSISTIR. AQUI (apontando figura)?
15. **Instrutor Surdo:** QUAL?
16. **Marina:** CACHORRO? NÃO?
17. **Instrutor Surdo:** NÃO. LOBO. L-O-B-O (datilologia).
18. **Marina:** LOBO (repete o sinal LOBO feito pelo instrutor).
19. **Instrutor Surdo:** LOBO PERIGOSO NOITE UIVAR (pantomima) NOITE.
20. **Marina:** AQUI (apontando figura)?
21. **Instrutor Surdo:** PINCEL.
22. **Marina:** PINCEL (repete o sinal feito pelo instrutor).

A atividade de ver e nomear figuras em livros, que até então era realizada pelo instrutor surdo, passa a sê-lo também pela aluna através de comportamento especular.

Por outro lado, é possível detectar também o processo de reciprocidade, no qual Marina incorpora o papel previamente assumido pelo instrutor: ela inicia a interação, constituindo o instrutor como interlocutor, conforme visto nos turnos 14 e 20.

Discutindo sobre o papel da reciprocidade no contexto interativo, De Lemos (1985:26) aponta que ele pode ser assim definido:

Reversibilidade de papéis no que concerne ao diálogo criança-adulto, já que ele se refere à gradual assunção pela criança do papel previamente assumido pelo adulto: enunciando a interação, constituindo o outro como interlocutor ou como aquele que deve ocupar o próximo turno, atribuindo intenções, conhecimentos e crenças, impondo através de sua fala, uma

perspectiva sobre o estado de coisas no mundo, no sentido em que uma tal perspectiva implica obrigatoriamente um princípio organizador ou estruturador dos enunciados do outro.

Essa reversibilidade de papéis permite à criança “tomar” o lugar do outro. Neste sentido, Marina “toma” o papel do instrutor, iniciando a interação, provocando com sua “fala” uma “fala” que refletiria e complementaria a sua.

Como bem aponta De Lemos (1986:11), esse é o processo que:

Responde pela própria instanciação do diálogo, papel que a criança assume, colocando a mãe na posição que antes lhe era exclusiva: a de produzir algo interpretável como resposta segundo uma perspectiva instaurada pelo outro.

Destaco, a seguir, outro trecho no qual se observa a “marca” do processo de especularidade (cf. turnos 25 e 26; 31 e 32):

23. **Instrutor Surdo:** PROCURAR GRAVURA (revista Veja) PROCURAR.
24. **Marina:** (folheia revista Veja).
25. **Instrutor Surdo:** AQUI (apontando figura) FAX.
26. **Marina:** FAX AQUI (apontando figura. Em seguida, repete o sinal feito pelo instrutor).
27. **Instrutor Surdo:** AQUI (apontando figura) QUAL?
28. **Marina:** **COMIDA** (mímica).
29. **Instrutor Surdo:** SIM CARNE.
30. **Marina:** CARNE (repete o sinal feito pelo instrutor).
31. **Instrutor Surdo:** CARNE VACA.
32. **Marina:** CARNE VACA (repete o sinal feito pelo instrutor).
33. **Instrutor Surdo:** CORTAR HOMEM ASSAR CORTAR FACA COMER GOSTOSO. COMER VOCÊ? COMER?
34. **Marina:** EU? NÃO!
35. **Instrutor Surdo:** POR QUÊ?
36. **Marina:** **ENGORDAR** (mímica) LÁ HOMEM COZINHAR (pantomima) EU VER!
37. **Instrutor Surdo:** VER?
38. **Marina:** EU VER!

Note-se ainda que Marina, no turno 36, complementa o turno dialógico com um fragmento incorporado de um outro diálogo (talvez vivenciado num outro contexto): LÁ HOMEM COZINHAR (pantomima). De acordo com De Lemos (1985) e Ochs et al (1977), o processo de complementaridade é um passo inicial e básico na construção do enunciado, o que ratifica a proposta de Scollon (1979) de que uma “sintaxe vertical” ou dialógica antecede uma sintaxe “horizontal” ou a combinação de vocábulos em um mesmo enunciado. Dentro dessa perspectiva interacionista, ambos os interlocutores têm papéis ativos e complementares.

Vale ressaltar que os três processos (especularidade, complementaridade e reciprocidade) emaranham-se nos enunciados que constituem o diálogo. Fragmentos de parte do enunciado do outro é incorporado como elo na cadeia incessante de outros enunciados (palavras/contrapalavras).

Neste sentido, os turnos de cada participante mostram relações de interdependência, *“atribuindo-lhes o estatuto de processos constitutivos do diálogo enquanto matriz de significação”*. (DE LEMOS, 1986b:10).

Continuemos com a análise do episódio, tendo por base a segunda parte da aula, também destinada ao ensino de sinais.

Segunda Parte da Aula (noções de bebidas – uso de um livro de língua de sinais)

1. **Instrutor Surdo:** AQUI (apontando figura) CERVEJA.
2. **Marina:** CERVEJA (repete o sinal feito pelo instrutor).
3. **Instrutor Surdo:** CERVEJA BEBER. BEBER VOCÊ?
4. **Marina:** NÃO! VOCÊ?
5. **Instrutor Surdo:** NÃO RUIM! AQUI (apontando figura) LARANJA-SUCO BEBER.
6. **Marina:** LARANJA SUCO.
7. **Instrutor Surdo:** VOCÊ GOSTAR?
8. **Marina:** NÃO!
9. **Instrutor Surdo:** NÃO? GOSTOSO!
10. **Marina:** **HOMEM LÁ FAZER SUCO LÁ** (mímica).

Note-se que o comportamento especular (turnos 2 e 6) ocorre no diálogo entre a aluna surda e o instrutor, através da incorporação de segmentos da fala do Outro, conforme ressaltado na primeira parte desta aula.

Como bem aponta De Lemos (1982:110):

A incorporação de segmentos da fala adulta produzida em determinados esquemas interacionais, sua gradual descontextualização e posterior análise e reorganização não ocorrem apenas no período inicial de aquisição da linguagem, mas parece ser a trajetória necessária de toda estrutura lingüística não assimilável pelos sistemas de procedimentos lingüísticos de que já dispõe o sujeito.

Esses “sinais”, “marcas”, “acostamentos” e “mudanças de tom” que ocorrem nos processos constitutivos do diálogo e da aquisição de linguagem “*dão conta não só das relações entre os enunciados da criança e o enunciado de seu interlocutor adulto, como das relações entre elementos lingüísticos combinados em um único enunciado ou turno dialógico*”. (DE LEMOS, 1982:113). Retomemos parte do episódio, mais precisamente, os turnos 4, 8 e 10:

Nesses turnos observam-se, além do processo de especularidade, os processos de complementaridade inter-turnos e intra-turnos. No processo de complementaridade inter-turnos, no qual a resposta da criança preenche um “*um lugar ‘semântico’, ‘sintático’ e ‘pragmático’*” é instaurado pelo enunciado imediatamente precedente do instrutor (cf. o terceiro turno do instrutor e o quarto turno de Marina no episódio apresentado). Já o processo de complementaridade intra-turnos é resultante da incorporação de parte do enunciado do interlocutor adulto (instrutor) imediatamente precedente e de sua combinação com um vocábulo (cf. respectivamente o sétimo turno do instrutor e o oitavo da aluna surda; nono turno do instrutor e décimo da aluna).

O que de relevante tais processos constitutivos dialógicos demonstram, pois, é que a “*contribuição da criança à sintaxe dialógica nesse período, depende da perspectiva estruturante instaurada pelo enunciado do interlocutor em um*

esquema interacional em vias de consolidação ou já consolidado". (DE LEMOS, 1986a:12).

Posto isto, discutamos outras questões subjacentes ao ensino da língua de sinais. Neste sentido, teço alguns comentários sobre a maneira como a linguagem é concebida pelo instrutor surdo.

Um ponto relevante e que deve ser relevado para o ensino de uma língua é o modo como o professor concebe a linguagem, porque a forma como "*se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino*". (TRAVAGLIA, 2000:21).

Em geral, tem-se levantado três possibilidades diferentes de conceber a linguagem⁵, das quais apresento os pontos mais importantes para, a seguir, argumentar sobre a concepção de linguagem do instrutor surdo da escola observada.

A primeira concepção concebe **a linguagem como expressão do pensamento**. Segundo esta concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Neste sentido, a expressão é construída no interior da mente, sendo sua exteriorização somente uma tradução.

A segunda concepção vê **a linguagem como instrumento de comunicação**. Essa concepção está relacionada à teoria da comunicação e concebe a língua como código (conjunto de signos que se combinam de acordo com regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

Já na terceira concepção, **a linguagem é uma forma de interação**. Assim, mais do que propiciar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é concebida como um lugar de interação humana. Como observa Geraldi (1999:41), através da linguagem, o "*sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala*".

Mostradas as três possibilidades distintas de conceber a linguagem, ainda que sucintamente, voltemos à questão de como o instrutor surdo a vê. Tendo por

⁵ Para maiores detalhes, conferir os trabalhos de Travaglia (2000) e Geraldi (1999).

base a maneira como os sinais eram apresentados na sala de aula, ou seja, a ênfase no ensino de itens lexicais, a linguagem era vista pelo instrutor surdo como um vocabulário a ser aprendido pelo aluno. Em uma palavra, um “dicionário”. Neste sentido, é a um dicionário que o instrutor surdo parece recorrer quando tem que “ensinar” a língua de sinais aos alunos surdos.

Assim, a situação de interação/interlocução propiciada pelo membro de par surdo (instrutor) para a aquisição dos sinais pelo aluno surdo, mediada pela exibição de itens lexicais da LS, não permite que o surdo, ao trabalhar com estes sinais isolados, constitua-se como sujeito neste trabalho com a linguagem.

Nessa ótica, a linguagem não é vista como um lugar de interação humana, de interação comunicativa que se instaura através da produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma determinada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico.

E como salienta Bakhtin (1929/1992:123):

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

A aquisição de linguagem ocorre em interação/interlocução lingüísticas que acontecem naturalmente entre membros (mais e menos “experientes”) de uma comunidade lingüística. Isto permite que a linguagem seja situada como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos na/pela linguagem.

Conforme De Lemos (1982:116):

A gradual descontextualização dessas construções ou a capacidade que a criança vai adquirindo de combinar vocábulos e fragmentos do discurso adulto independentemente do enunciado do interlocutor e da situação, depende, em grande parte, do desenvolvimento de sua capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento do seu interlocutor.

A aquisição dos itens lexicais da LS lembra um “jogo de adivinhações” cuidadosamente elaborado: O que é isto? Qual o sinal desta gravura? Passa-se praticamente toda a aula nomeando as coisas que há no papel.

O que é possível inferir a respeito da aquisição da língua de sinais mostrada nos recortes dos episódios é que a concepção de linguagem, vista como um “dicionário” pelo instrutor surdo, norteia o desenvolvimento e aquisição dos sinais pelo aluno surdo. Assim, a língua “aprendida” pelo surdo restringe-se a um dicionário da LS, pois é apenas o léxico dessa língua que é ensinado na escola.

Os efeitos dessa concepção que visualiza a linguagem como um dicionário, podem ser observados no ensino de línguas, sobretudo, quando o instrutor nutre a ilusão de que ensinar LS para o aluno surdo é apresentar-lhe um vasto vocabulário de sinais.

Assim, quanto maior o vocabulário propiciado ao aluno, maior será também sua competência lingüística e seu desempenho no trato com a língua de sinais. Não resisto a apontar, aqui, que raramente se tem a oportunidade de verificar crianças surdas sinalizando frases soltas, nem jogando sinais aos quatro cantos e menos ainda declamando o alfabeto manual.

Episódio 2 – O uso de sinais na sala de aula: a mescla

Data: 23/10/2001

Local: Sala de Apoio

Interação: Professora Ouvinte; Instrutor Surdo; Alunos Surdos (Gilberto/Jussara).

Disciplina: História

Atividade: Leitura do livro: “No tempo das missões”

Primeira Parte da Aula

1. **Jussara:** AQUI? (aponta, no texto, uma palavra que não conhece - maracá).
2. **Professora:** ÍNDIO DANÇAR (trecho no livro: “*Juan Caruá está vestindo a capa de penas dos pajés... Está dançando e tocando um maracá*”).
3. **Jussara:** AQUI? (apontando palavra no texto).

4. **Professora:** ROUPA PAPAGAIO (trecho no livro: "...*vestindo a capa de penas dos pajés...*").
5. **Gilberto:** (chama a atenção da professora - bate em seu braço). NÃO QUERER?
6. **Professora:** Ah! NÃO QUERER M-I-S-S-Ã-0 NÃO. *Não, querer missão não.*
7. **Jussara:** NÃO?
8. **Professora:** QUERER VOLTAR ALDEIA. FALAR SEMANA PASSADA FALAR. GRUPO ÍNDIO JUNTO ENSINAR
9. **Jussara:** ENSINAR...
10. **Professora:** SIM. AQUI (aponta uma gravura, no livro, que ilustra uma situação em que os índios estão sendo ensinados pelos jesuítas).

Na primeira parte deste episódio, participaram a professora ouvinte e dois alunos surdos (Gilberto e Jussara). Nessa aula, os alunos estavam lendo o livro *No tempo das missões*. Essa leitura era acompanhada pela professora e também pelo instrutor surdo (segunda parte da aula). Esse acompanhamento tinha como finalidade, conforme me falou a professora, ajudar os alunos na compreensão (leia-se aquisição) de algumas palavras escritas em português que eles não conheciam.

Quando Gilberto e Jussara não sabiam o significado de uma determinada palavra, recorriam à professora ou ao instrutor surdo para que eles "traduzissem" aquela palavra para o sinal equivalente, em língua de sinais. Aliás, um fato comum nas situações em que as interações/interlocações aconteciam em português.

Cabe-me esclarecer ainda, que os alunos aqui focalizados, estavam cursando a 6ª série do ensino fundamental, e recebiam essas aulas de reforço desde quando ingressaram na escola⁶.

Posto isto, vejamos a situação de interação/interlocação, vivenciada pelos alunos-sujeito (surdos) e sua interlocutora (professora ouvinte): os alunos chegam à sala de aula de apoio "conhecendo" pouco ou quase nada da língua portuguesa em sua modalidade escrita. Aliás, o recorte do episódio acima, fornece uma visão geral do que vem ocorrendo com a "aquisição" do português escrito pelo surdo.

⁶ Cabe-me esclarecer que tanto Jussara quanto Gilberto recebem aulas de reforço, na sala de aula de apoio, desde a 1ª série.

Note-se que, algumas vezes, os sinais são usados misturados à fala (turno 6), haja vista que a professora sinaliza e fala em seguida. Uma espécie de suporte auxiliar para a produção do enunciado.

Por outro lado, devo deixar claro que não vejo essa “mistura”, presente sobretudo no turno da professora, como um exemplo de *code mixing*, pois não há uma mistura de códigos dentro de uma mesma oração. Neste caso particular, existem algumas palavras acompanhando os sinais, na mesma ordem em que eles são sinalizados: **Professora:** *Ah! NÃO QUERER M-I-S-S-Ã-0 NÃO. Não, querer missão não.* Não se percebe o uso do português e da LS em uma mesma sentença.

Já o uso de recursos híbridos (fala, sinais, datilologia, gestos naturais) que está presente nas interlocuções entre Gilberto e a professora ouvinte, parece-me, funciona como um dispositivo estratégico (digamos, facilitador), pois não há uma língua previamente partilhada entre os interlocutores: Gilberto não é oralizado e a professora fez apenas um curso básico da LS. Avancemos no episódio:

11. **Professora:** DESENHO... (mostra uma gravura que ilustra os índios sendo batizados).
12. **Gilberto e Jussara:** (olham a gravura).
13. **Professora:** ÍNDIO SABER? IGREJA PESSOAS (apontando gravura).
14. **Jussara:** SABER BATIZAR.
15. **Professora:** FALAR ÍNDIO NOME ÍNDIO *Guarani*. (mostra onde está escrito o nome do índio) GRUPO ÍNDIO VIVER ÍNDIO, ENTENDER? VIVER ÍNDIO PADRE VIVER DIFERENTE. ÍNDIO NÃO-QUERER
16. **Gilberto:** DIFERENTE?
17. **Professora:** DIFERENTE SIM.
18. **Gilberto:** PALAVRA AQUI? (“terço”).
19. **Professora:** COLAR PADRE COLAR (procura uma gravura, no livro, para mostrar ao aluno. Em seguida, aponta uma gravura na qual um índio está usando um terço em volta do pescoço. Mostra essa gravura para cada aluno. A professora sublinha a palavra terço e sinaliza). NOME COLAR.

Note-se que neste recorte há uma descontinuidade na interação entre a professora ouvinte e Jussara (após os turnos 13 e 14). Ou seja, do “SABER

BATIZAR” (resposta de Jussara à questão feita pela professora - turno 14) a professora passa a falar no nome do índio (turno 15) e prossegue “falando” em diferenças nas maneiras de viver de índios e padres.

Gilberto retoma o sinal DIFERENTE (turno 16), como pergunta – o que o aluno estaria questionando? Provavelmente, sobre os diferentes modos de vida (padres e índios), ou ainda, a respeito do sinal feito pela professora (talvez não conhecido por ele).

Outra questão se refere ao modo como a professora sinaliza a palavra escrita “terço” (COLAR). Terço e colar são objetos distintos no mundo do branco. Não se pode afirmar que um e outro têm significados, por assim dizer, equivalentes. Cada objeto (terço e colar) é utilizado em contextos diferenciados, com significados diferentes.

Cabe-me esclarecer que a figura mostrava um padre usando um terço dependurado em seu pescoço. De fato, o modo como terço estava sendo utilizado, poderia até levar alguém a intuir que se tratava de um colar. Porém, o uso que se faz do terço (religioso) e do colar (adereço) é bastante diferente no mundo do branco. A professora usa o sinal COLAR (palma da mão para baixo, movendo o indicador da E para a D em volta do pescoço), como se ele fosse equivalente a TERÇO, um sinal que é realizado de forma diferente na LS. Talvez fosse mais adequado se ela tivesse utilizado a datilologia para se referir a palavra “terço”.

Retomemos o episódio:

20. **Gilberto:** AQUI PALAVRA? (“pajé”).
21. **Professora:** *Pajé? É um índio velho.* ÍNDIO VELHO SABER? MUITA VIDA. ÍNDIO VELHO C-U-R-A (datilologia) PESSOAS QUASE IGUAL MÉDICO FAZER QUASE REMÉDIO. *Pega PLANTA REMÉDIO PESSOAS. LEMBRAR? PESSOA DOENTE ÍNDIO DOENTE*
22. **Jussara:** AQUI PALAVRA? (“margem”).
23. **Professora:** RIO RIO margem MARGEM.
24. **Gilberto:** AQUI? (texto).
25. **Professora:** REMÉDIO FAZER ÍNDIO BOM.

Note-se, no trecho acima, que os sinais, embora sejam intercalados com a fala, não há fragmentos de parte do enunciado do outro sendo incorporados como elos na cadeia incessante de outros enunciados (palavras/contra-palavras). Ou seja: Gilberto pergunta (turnos 20, 22 e 26) à professora o significado de tal palavra; ela dá o “sinal” que traduz; o aluno surdo continua com a atividade de leitura em português, a qual se supõe que ele esteja entendendo; novos questionamentos sobre significados de palavras surgem... A palavra do outro não é tornada palavra própria.

Como aponta Bakhtin (1929/1992:154): *“A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação...”*.

Por outro lado, observa-se que tanto o uso da língua de sinais como do português é feito através da junção (mescla) de itens lexicais de uma língua e da outra. Não há como fazer, nesses “modelos” de enunciados, uma distinção do que venha a ser sinais ou português. É como se fala e sinais fossem a mesma coisa. Neste caso, suponho que o aluno surdo deve acreditar que não se trata do uso de duas línguas diferentes.

Do ponto de vista da sociolingüística, também não se pode afirmar que a mescla existente entre os sinais da LS e as palavras do português se configure como uma mudança de código que ocorre na fala dos bilíngües.

Como ressalta Grosjean (1982), a mudança de código, ou seja, a alternância de línguas em um mesmo enunciado é dos aspectos mais interessantes do bilingüismo, pois revela o fato de que duas ou mais línguas estão em contato em um mesmo sujeito.

Para se compreender esse fenômeno, Grosjean (1994) sugere que seja analisado o comportamento lingüístico dos bilíngües levando-se em conta um *continuum* situacional em cujas extremidades localizam-se as formas de fala monolíngüe e bilíngüe.

Na forma monolíngüe, os bilíngües usam somente uma de suas línguas e, em geral, interagem com monolíngües. Na forma bilíngüe, a comunicação ocorre entre bilíngües que partilham as mesmas línguas e as usam alternadamente. Existem entre esses dois extremos, formas de fala intermediárias em que bilíngües *mesclam* suas línguas ou *emprestam* itens de uma língua para outra. Segundo Grosjean, a passagem de uma forma para outra presume uma maior ou menor desativação das línguas que estão em contato.

Ervin-Trip (1972) aponta que dependendo da situação sociolingüística – dos participantes da interação (etnia, idade, sexo, *status...*), da situação (escola, casa, igreja, clube...), do tópico (afetivo, profissional, acadêmico...) e da função da interação – os bilíngües podem ou não recorrer à mudança de uma língua para outra, de maneira similar à mudança de variedade que acontece na fala dos monolíngües, também relacionada a esses fatores.

Já Grosjean (1982) defende que, além desses fatores, as atitudes e os sentimentos dos sujeitos em relação ao bilingüismo e à mudança de código podem, sem dúvida, interferir no comportamento lingüístico dos bilíngües, levando-os a pôr em ação seus diferentes modos de fala. A partir do momento em que elementos de uma língua são inseridos na outra ao longo de um mesmo evento comunicativo, quebra-se a expectativa de que uma única língua será usada naquele instante, causando reações diversas.

Nessa ótica, alguns acreditam que a alternância de código é uma forma de fala confusa, uma mescla agramatical de línguas, e que resulta da falta de competência, ou ainda, do uso inapropriado das línguas em contato; já outros, como um símbolo identitário étnico ou como uma maneira legítima de conversa informal.

Por outro lado, essa concepção de linguagem “incorreta”, “impura”, marca distintiva daqueles que não sabem falar “bem” nem uma língua nem outra é tão estigmatizante que muitas pessoas que fazem uso da mudança de código, freqüentemente negam que tenham esse comportamento lingüístico (Gumperz, 1982; Grosjean, 1982).

Cabe-me apontar que a “mistura” de línguas (LS e português) que a professora ouvinte faz (turnos 21 e 23), a meu ver, não pode ser interpretada como uma mudança de código. Ela não está passando de uma língua para outra como faria um bilíngüe em uma situação em que ele fizesse uso de duas línguas ou mais. Na verdade, ela apenas repete ora em LS, ora em português o mesmo enunciado. Deduções semelhantes podem ser feitas para o trecho abaixo:

26. **Gilberto:** AQUI? (texto).
27. **PROFESSORA:** MENINO ÍNDIO M-I-S-S-Ã-O (datilologia) PADRE NOME *dele padre mudou* MUDAR. *Mudou o nome* MENINO MUDAR. *Pajé* (mostra a gravura no texto) PASSADO NOME PASSADO MENINO ÍNDIO.
28. **Gilberto:** AQUI? (texto).
29. **Professora:** REZAR PESSOAS REZAR
30. **Jussara:** AQUI? (texto).
31. **Professora:** M-I-S-S-Ã-O (datilologia) ÍNDIO MENINO NOME (mostra o nome do índio que está escrito no texto). ÍNDIO VELHO NÃO-QUERER NOME MENINO ÍNDIO. LEMBRAR NOME MENINO ÍNDIO?
32. **Jussara:** NÃO!
33. **Professora:** M-A-R-A-C-A-N-Ã (datilologia), *não é?* QUERER NOME MENINO ÍNDIO M-A-R-A-C-A-N-Ã (datilologia).

Novamente se evidencia na fala da professora ouvinte (turnos 27 e 33), a mescla entre os sinais e o português. Contudo, algumas ponderações são necessárias para que, à primeira vista, essa mescla não seja interpretada como uma mudança de código.

Embora a mudança de uma língua para outra seja também utilizada quando o sujeito bilíngüe não sabe, não conhece ou se esqueceu de uma dada palavra ou expressão em uma de suas línguas, não é possível afirmar que esta é sua única função. Para Gumperz (1982), nestas situações, a mudança de código tem por finalidade agilizar a comunicação. Em geral, são poucos os casos nos quais a mudança de código ocorre devido à “incapacidade” do falante em encontrar a expressão apropriada para aquilo que ele almeja comunicar, porque é comum o

bilíngüe dizer algo em uma de suas línguas e, depois, repetir o conteúdo do mesmo enunciado na outra, ratificando ou traduzindo o que disse.

Já para Romaine (1994), a mudança se instaura, de forma mais freqüente, em relação a elementos do discurso que são conhecidos pelo falante, visto que esses elementos se integram na outra língua em pontos da enunciação que não comprometem a estrutura da sentença. Para que isto aconteça, é necessário que o falante tenha competência em ambas as línguas, ainda que em graus diferentes.

Agora, no caso dos enunciados da professora ouvinte (turnos 27 e 33), não se pode afirmar que a mudança de código (português e LS) ocorra no nível da sentença: MENINO ÍNDIO MI-S-S-Ã-O (datilologia) PADRE NOME *dele padre mudou* MUDAR. *Mudou o nome* MENINO MUDAR. *Pajé* (mostra a gravura no texto) PASSADO NOME PASSADO MENINO ÍNDIO. Sinais e palavras são inseridos na sentença provocando não um encaixe em pontos da enunciação e, sim, uma alteração na estrutura da sentença. No caso: “*Mudou o nome* MENINO MUDAR” são enunciados distintos e que, sem dúvida, não comunicam a mesma coisa. Um não complementa o outro, e também não pode ser visto como uma tradução (português – sinais).

Assim, não é possível afirmar que essa “mistura” que ocorre entre a fala e os sinais, presente nas enunciações da professora ouvinte, trata-se de uma mudança de código, ou ainda, de uma “situação de bilingüismo”.

Ademais essa “situação de bilingüismo” vista nesses enunciados “mesclados” pelas duas línguas ocorre sobretudo na fala de ouvintes. Tal situação não é percebida muito frequentemente na fala dos alunos surdos observados. A título de exemplificação, vejamos o seguinte recorte:

Data: 04/09/01

Local: Sala de Apoio

Interação: Professora Ouvinte; Alunas Surdas (Jussara/Clara).

Disciplina: História

Atividade: Resolução de algumas questões sobre a leitura do livro “No tempo das missões”

1. **Professora:** TUDO BEM? POSITIVO?
2. **Clara:** *BEM* (mímica).
3. **Professora:** VOCÊ AULA NÃO TER VOCÊ?
4. **Clara:** (parece não entender o que a professora sinaliza). O QUÊ?
5. **Jussara:** VOCÊ POR QUE NÃO VIR?
6. **Clara:** *Não aula.* AULA NÃO.
7. **Professora:** POR QUÊ? (expressão facial).
8. **Clara:** *Valéria falou que não aula* (fala não muito compreensível). AULA NÃO.
9. **Professora:** AQUI?
10. **Clara:** SIM. *É*
11. **Professora:** COMO?
12. **Clara:** *É*
13. **Professora:** FOLGADA VOCÊ FOLGADA VOCÊ.
14. **Clara:** *Valéria falou não aula.* AULA NÃO. *Valéria falou.*
15. **Professora:** *Sei.* FOLGADA VOCÊ! *Quer ler?* LER?
16. **Clara:** (demonstrou não ter gostado muito da idéia - expressão facial).
17. **Professora:** VOCÊ NÃO?
18. **Clara:** FALAR DEMAIS!
19. **Professora:** (mostra o livro para Clara). *Vamos ler isso aqui. Vá pegar uma cadeira ali. Fazendo nada mesmo! NADA! VOCÊ FAZER NADA AQUI! Pega a cadeira!*
20. **Clara:** *Então ler é fazer nada!* AQUI LER FAZER NADA!
21. **Professora:** *Só pra ler!* LER! *Pega a cadeira.* CADEIRA. *Olha lá!* (mostra onde tem uma cadeira).

Note-se que neste episódio observa-se por parte de Clara (aluna surda) a presença de enunciações mescladas (turnos 6, 8, 14 e 20). Como ressaltai antes, a “mistura” entre os sinais e a fala não ocorria freqüentemente nos enunciados dos alunos surdos observados.

Note-se que Clara (turnos 8 e 14) usa o português (fala não muito compreensível) em uma estrutura não convencional a esta língua: *Valéria falou (que) não aula.* Em seguida, usou a LS: AULA NÃO. Caso houvesse usado a estrutura da língua portuguesa teria dito: “Valéria me falou que não iria haver aula”, e no caso dos sinais: “VALÉRIA FALAR NÃO-TER AULA”.

Como já apontado, na mudança de código, elementos de uma língua são inseridos em outra, complementando o sentido da sentença. Existem regras para que esse fenômeno ocorra em uma enunciação. A mudança ocorre de modo mais freqüente, em relação a elementos do discurso que são conhecidos e usados com regularidade pelo falante, visto que tais elementos se encaixam na outra língua em pontos da enunciação que não alteram a estrutura da sentença. (GUMPERZ, 1982).

No caso dos enunciados de Clara, não se percebe o encaixe de elementos do discurso do português na língua de sinais. Uma coisa é dizer: “Valéria falou (que) não aula” e, outra coisa é: “AULA NÃO”. Os enunciados de Clara em uma língua e outra não podem ser vistos como se passassem em uma só língua, como no exemplo a seguir: “That doesn’t valer, you need to do it like this”; “He was sick and tomou vacina”; “J’était balançando”.

Segundo Gumperz (1982), a alternância de línguas não prejudica a comunicação, visto que os falantes comunicam-se de forma fluente. Não existem pausas que demonstrem hesitação ou mudanças no ritmo da sentença, na intensidade ou no contorno da entonação. Não existe nada que resulte em uma perda na comunicação e a conversação flui normalmente, como se passasse em uma única língua. A mudança de código é um dos modos de fala que o bilíngüe usa para mostrar sua competência comunicativa.

Prossigamos com a análise do episódio 2 (23/01/2001), haja vista que a inserção do recorte anterior teve por finalidade ilustrar a presença não muito freqüente de “enunciados bilíngües” em alunos surdos.

Segunda Parte da Aula – Presença do Instrutor Surdo

1. **Professora:** *Pra explicar aqui. Ele não sabe o que é batismo.*
2. **Instrutor Surdo:** JOGAR ÁGUA. SABER NÃO?
3. **Gilberto:** JOGAR PESSOA ÁGUA?
4. **Instrutor Surdo:** PESSOA JOGAR ÁGUA. CONHECER BATISMO? BATIZAR? *Aqui (mostra uma gravura, no livro, que ilustra o batismo). BATIZAR PADRE BATIZAR*

Apenas para situar o leitor, nessa aula (sala de apoio), estava sendo focalizado um conteúdo de História (as missões jesuíticas no Brasil colonial), na qual o texto era utilizado como um pretexto para reforçar outros conteúdos que estavam sendo ministrados na sala de aula regular, conforme mencionou a professora.

Note-se que o papel do instrutor surdo na escola era, segundo a professora da sala de aula de apoio, *“auxiliar a compreensão dos conteúdos escolares”*. Na verdade, sua função era passar em sinais (“traduzir”) tanto a fala quanto a escrita do português.

Embora a função do instrutor surdo estivesse, em princípio, relacionada com o “ensino” da língua de sinais aos alunos surdos que ainda não a tinham adquirido, havia uma distorção nesta função, visto que ele também prestava assistência às professoras ouvintes.

Nesse recorte, a professora pede (turno 1) ao instrutor surdo para explicar o que é batismo ao aluno surdo: JOGAR ÁGUA. SABER NÃO? A forma como o instrutor explica ao aluno é um fato que merece ser comentado. Levando-se em conta que o aluno não tenha tido a oportunidade de assistir a um batismo, fica-lhe difícil inferir que “JOGAR ÁGUA” (a água que é jogada na cabeça de uma pessoa quando está sendo batizada) não é a mesma coisa que jogar a pessoa na água (JOGAR PESSOA ÁGUA).

O instrutor retoma a explicação e altera a ordem dos sinais: PESSOA JOGAR ÁGUA. A meu ver, essa alteração na estrutura da sentença não auxilia a compreensão, por parte do aluno, do que seja batismo. Da forma como foi sinalizado, depreende-se que o instrutor está querendo dizer que uma pessoa joga água (em algo, por exemplo). A ordem como essa sentença foi organizada (S, V, O) parece não ter explicitado o significado de batismo. Vejamos outro segmento do mesmo episódio:

5. **Professora:** *Explicar porque índio doente.*
6. **Instrutor Surdo:** ÍNDIO BATIZAR DEUS BATIZAR (mostra gravura) BATIZAR.
7. **Professora:** *Fala que os índios não queriam batismo.*
8. **Instrutor Surdo:** ÍNDIO NÃO-QUERER BATIZAR. ÍNDIO NÃO-GOSTAR BATIZAR.
9. **Jussara:** AQUI GRAVURA? (pajé).
10. **Instrutor Surdo:** DANÇAR ROUPA PRÓPRIA ÍNDIO TOCAR FLAUTA (pantomima). PRÓPRIO ÍNDIO.
11. **Professora:** *Tá dançando. É uma dança. Fala pra eles que essa dança, essa roupa de dança é pra mostrar que eles não queriam de jeito nenhum o tipo de vida da missão. Eles não aceitaram. Eles queriam voltar pra aldeia.*
12. **Instrutor Surdo:** ÍNDIO FAZER **CAPA** (mímica). DANÇAR MOSTRAR PESSOA VOLTAR ÁRVORE (floresta) JUNTOS GOSTAR.
13. **Jussara:** VOLTAR GOSTAR? (aponta para a gravura).
14. **Instrutor Surdo:** VOLTAR JUNTO ÍNDIO MOSTRAR DANÇA PRÓPRIA.

Como observado no trecho acima, os diálogos que se estabelecem são praticamente restritos ao instrutor surdo e a professora ouvinte. Os alunos surdos quase não tomam parte nas interações/interlocuções estabelecidas na sala de aula. (cf. os turnos 5, 6, 7, 8, 11 e 12).

O trabalho com a língua, neste episódio, é voltado para o exercício de decifração [que palavra é essa?] e para a visão de língua enquanto aglomerado de palavras que se seguem umas às outras. Como se o trato com a língua fosse o resultado da somatória de cada palavra isolada.

Nessa perspectiva, a língua não é vista enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, e que esta constituição se dá na interação entre os sujeitos. O que significa dizer que o “conhecimento” e a “aquisição” de línguas (português e sinais) são direcionados para a memorização de léxico. Não se concebe a linguagem como um lugar de interação, no qual os sujeitos se constituem pelo/no processo de interação.

Episódio 3 – Bexiga é doença: a alquimia lingüística

Dando continuidade à análise das mesclas que ocorrem com certa frequência, ao menos nas interações entre os ouvintes e os surdos investigados (principalmente, o instrutor surdo), vejamos outros exemplos. Vale ressaltar que essa “mescla” de línguas, cuja explicitação é necessária, trata-se de uma mistura de duas línguas de modalidades diferentes: a língua portuguesa (oral) e a LS (visuo-espacial).

Segunda Parte da Aula (presença do instrutor surdo)

15. **Jussara:** B-E-X-I-G-A (datilologia) BRIGA R? BRIGAR? (palavra escrita no texto: “bexiga”).
16. **Instrutor Surdo:** B-E-X-I-G-A (datilologia) BALÃO ENCHER.
17. **Professora:** *Não!* ÍNDIO DOENTE MORRER (mostra para o instrutor surdo, no texto, onde está a frase que tem a palavra escrita). *Bexiga é uma doença.*
18. **Instrutor Surdo:** *Bexiga Ah!* PALAVRA FRASE MORRER DOR BARRIGA GRANDE. B-E-X-I-G-A (datilologia) GRANDE BARRIGA MOSTRAR MÉDICO MORRER FALAR.

Sobre esse recorte algumas ponderações podem ser feitas. Começamos pelo mal-entendido cometido pelo instrutor surdo: Jussara pergunta ao instrutor surdo: B-E-X-I-G-A [datilologia] BRIGAR? BRIGAR?

Talvez o fato de o “conhecimento” de língua ancorar-se, em grande parte, na visão de decodificação de palavras leve a aluna a tentar decifrar a palavra “bexiga” como sendo “brigar”, haja vista que ambas começam pela letra “b”. É provável que tal “conhecimento” ocorra através do mero reconhecimento de algumas letras que a aluna já conhece e que existem tanto na palavra “bexiga” quanto na palavra “brigar” (neste caso, “b”, “i”, “g” e “a”).

Como o que está em foco é apenas uma palavra isolada (a aluna soletra a palavra utilizando-se do alfabeto manual) sem um contexto previamente estabelecido, ou sem uma referência a uma dada situação, o instrutor é pego por

uma armadilha lexical que o faz intuir que a palavra “bexiga” significa: BALÃO ENCHER.

Esse fato parece estar relacionado com a maneira pela qual o instrutor surdo adquiriu a língua portuguesa: cada item lexical pode ter mais de um significado. Como ele deve ter aprendido do mesmo modo que esses alunos estão aprendendo: a uma palavra do português corresponde um sinal da língua de sinais, ou seja, um “dicionário”. Neste sentido, é a um dicionário que o instrutor surdo parece recorrer quando tem que “explicar” algo.

Por outro lado, a professora ouvinte percebe o mal-entendido cometido pelo instrutor e, imediatamente, interfere na enunciação: *Não! ÍNDIO DOENTE MORRER! Bexiga é uma doença!*

Vejamos o trecho escrito no livro, em que aparece a palavra “bexiga” para que possamos compreender esse mal-entendido: “(...) *Dentre os que o seguiram, nem todos chegaram sãos e salvos às suas terras. Alguns morreram de bexiga no meio da viagem. Outros encontraram as aldeias destruídas pelos bandeirantes*”. (Mott & Leão, 1997). [grifos meus].

Apesar de a professora tentar desfazer o mal-entendido cometido pelo instrutor, o significado da palavra não foi totalmente compreendido, pois ele entende por “bexiga” (nome popular dado à varíola) um “balão” (significado freqüente) sem levar o texto (contexto no qual ocorre a palavra) em conta. Em seguida, há outro mal-entendido: quando a professora fala em doença (“bexiga é uma doença”), novamente o instrutor vai entender “bexiga” em um sentido corrente, mais comum: o órgão “bexiga” que faz parte do aparelho urinário.

Por outro lado, a explicação que o instrutor surdo dá à aluna, fazendo referência a dor de barriga e barriga grande (inchada) pode indicar que ele está buscando alguma razão para justificar a palavra “bexiga” como nome de doença (a barriga grande seria como uma bexiga cheia).

Como o instrutor surdo apresenta a língua de sinais aos alunos? Em primeiro lugar, a língua é vista como um “dicionário”: PALAVRA FRASE [bexiga] MORRER DOR BARRIGA GRANDE. (grifos meus). O significado de cada sentença é

obtido através da junção do significado de palavras individuais, ou ainda, identificando com os olhos letra por letra e agrupando-as mecanicamente.

Talvez seja possível intuir que o instrutor surdo observado não tenha noção de que o português e a língua de sinais são línguas distintas, e que na língua existem mais do que apenas “palavras” postas linearmente – que há uma estruturação própria.

Um ponto crucial que precisa ser relevado, a meu ver, relaciona-se com a forma como os surdos têm chegado à escola. Diferentemente da criança ouvinte que, quando chega à escola, domina já algumas variedades do português (o que ela vai “aprender” são os conteúdos escolares e outras variedades do português, inclusive a escrita), a criança surda não domina ainda nenhuma variedade de alguma língua que lhe permita, na interação com o professor, expressar-se em sinais ou português. Daí a dificuldade para comunicar-se com outrem, e também para construir conhecimentos sobre os conteúdos escolares (questão bastante cobrada pelas professoras ouvintes na sala de aula).

Agora, o que ninguém parece questionar é que o surdo chega à escola sem ter constituído língua alguma: nem na língua de sinais (considerada materna) e menos ainda no português (segunda língua). Como é que o aluno surdo vai usar duas línguas, independentemente do contexto interativo, se ele não “conhece”, “domina” sequer a primeira? Como afirmar, então, que o surdo é bilíngüe? Retomemos o episódio:

34. **Gilberto:** AQUI (apontando palavra) PALAVRA? (“pajé”).

35. **Professora:** *Pajé? É um índio velho.* ÍNDIO VELHO SABER? MUITA VIDA. ÍNDIO VELHO C-U-R-A (datilologia) PESSOAS QUASE IGUAL MÉDICO FAZER QUASE REMÉDIO. *Pega PLANTA REMÉDIO PESSOAS. LEMBRAR? PESSOA DOENTE ÍNDIO DOENTE*

O que chama a atenção, neste recorte, é a maneira pela qual a professora interage com o aluno surdo. Ela inicia a sentença em língua oral, depois usa sinais, alfabeto manual e, por fim, finaliza outra sentença com o uso de sinais (cf. turno 37).

Uma primeira indagação surge: como podemos interpretar essas mesclas presentes nas interlocuções entre professores ouvintes e alunos surdos? Tal mescla pode ser vista como “bilingüismo diglótico”, como ressaltam Brito (1989) e Felipe (1989)?

Se, por um lado, é possível alegar que há situações em que as línguas (português e sinais) se misturam, ora iniciando uma sentença, ora finalizando a mesma sentença, ora repetindo a mesma sentença do português, ou ainda, no meio de uma dada sentença, por outro lado, não se pode afirmar que o que está em evidência, nessa interação/interlocução, seja uma mescla lingüística, como a que ocorre entre ouvintes que falam outras línguas orais.

Nesse sentido, é possível afirmar que tanto o empréstimo quanto à interferência estão presentes nas interlocuções que vimos nos trechos transcritos?

Retomemos o mesmo trecho do episódio para analisá-lo quanto à presença de empréstimos e interferências. Eis o trecho: ...ÍNDIO VELHO C-U-R-A [datilologia] PESSOAS QUASE IGUAL MÉDICO FAZER QUASE REMÉDIO. *Pega* PLANTA REMÉDIO PESSOAS. LEMBRAR? PESSOA DOENTE ÍNDIO DOENTE.

Caso fosse feita uma tradução dos sinais para o português, poder-se-ia ter: "Um índio velho (pajé) que cura a pessoa quase igual ao médico" (tradução aproximada).

Para Weinreich (1953:15), a palavra interferência indica “*um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros nos campos mais fortemente estruturados da língua, como o conjunto do sistema fonológico, uma grande parte da morfologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário*”.

Porém, essa definição de interferência acima ressaltada, que poderia se empregar à questão das línguas em contato na sociedade, apenas será utilizada por Uriel Weinreich (*Languages in Contact*), em relação ao sujeito bilíngüe. Assim, as línguas estavam em contato quando eram usadas de forma alternada pelo mesmo indivíduo.

Apesar de a professora utilizar o léxico e marcas da estrutura gramatical da LS no enunciado, a estrutura lingüística é do português. Neste sentido, caberia perguntar: o que os professores ouvintes entendem por língua de sinais? Como caracterizar essa aparente mescla que há no uso dos sinais pelas professoras? Pode-se supor que a professora ouvinte aqui focalizada é bilíngüe?

Façamos um parêntese, neste ponto da discussão, para verificar até que ponto é viável buscar esclarecimentos a respeito da aparente “mistura” que há entre sinais e fala, tendo por base as explicações dadas para a origem dos crioulos e dos pidgins, através da hipótese de *aproximação de aproximação* cunhada por Robert Chaudenson (apud Calvet, 1993:53).

Discutindo sobre a origem dos pidgins e dos crioulos (línguas orais) e sobre seus processos de formação e, mais precisamente, da hipótese sugerida por Robert Chaudenson, Calvet (1993:52) aponta que:

Para alguns, um crioulo é um pidgin que se tornou língua veicular (a língua primeira de uma comunidade), tendo um léxico muito mais ampliado, uma sintaxe mais elaborada e campos de uso variados. O crioulo se caracteriza... por um vocabulário emprestado a uma língua dominante, a dos plantadores, e uma sintaxe fundada sobre a sintaxe das línguas africanas. Outros enfatizam que nenhuma descrição pôde provar verdadeiramente as relações entre a gramática dos crioulos e as das línguas africanas e se inclinam... para a hipótese de uma aproximação de aproximação. É a tese de Robert de Chaudenson. Baseando-se especialmente no crioulo da Ilha da Reunião, Robert Chaudenson defende, com argumentos convincentes, que num primeiro tempo os escravos, pouco numerosos e vivendo relativamente perto de seus senhores, adquiriram um francês sumário (“uma aproximação do francês”) e que, num segundo tempo, com a multiplicação do número de escravos, os recém-chegados aprenderam o “francês” com os escravos mais antigos (adquirindo assim “uma aproximação da aproximação”). (52-3)

No caso da língua de sinais “falada” pelas professoras, poder-se-ia conjecturar que elas adquiriram uma LS sumária (“uma aproximação da LS”), tal qual ocorreu com a formação dos crioulos e pidgins. É possível intuir que isso tenha acontecido porque, num segundo momento, com a presença de alunos surdos, no contexto escolar, os professores “aprenderam” a “língua de sinais” com os surdos (uma língua que alguns ainda não dominam bem), adquirindo, assim, “uma aproximação da aproximação”.

No entanto, essa mistura que há entre línguas em contato é uma ocorrência muito comum na escola qualificada como inclusiva: o uso de uma abordagem bimodal (português + sinais) pelos professores que trabalham com alunos surdos.

As professoras ouvintes imaginam que só pelo fato de usarem-se os sinais e traços de sua gramática, sejam em qual ordem for, (S, V, O), (O, V, S) ou (V, S, O), automaticamente, já se está a fazer uso da língua de sinais. O que não é caso, ao menos, nos episódios focalizados.

Apesar de ser verificada uma interferência da estrutura lingüística do português no uso da língua de sinais, este “encontro” das duas línguas, vai contribuir para a descaracterização da LS enquanto língua que possui sua própria estrutura e gramática. O fato de omitir, por exemplo, artigos, pronomes, preposição, conjunção, dentre outros, não garante ao sujeito a utilização da língua de sinais em todas suas nuances.

Pelo fato de os professores ouvintes não conhecerem a estrutura da LS, eles têm a tendência em pensar que ela, obrigatoriamente, deve apresentar as mesmas classes de palavras que o português. Esse fenômeno de interferência sintática é percebido com freqüência nas interlocuções, a qual configura um quadro em que se vê enunciados com visíveis marcas da estrutura gramatical da primeira língua sobre a segunda língua.

Conforme Calvet (1993), o plurilingüismo produz um problema diferente, quando um falante está numa comunidade cuja língua ele não domina. Há dois casos típicos: pode ser o caso de um sujeito que se encontra de passagem (um turista, por exemplo), que tentará lançar mão de uma terceira língua de que tanto ele como a comunidade na qual está tenham conhecimento. Neste caso, ele utiliza o que se denomina língua veicular.

Ainda para Calvet (1993:57), a língua veicular é *“uma língua utilizada para a comunicação entre grupos que não têm a mesma L1”*. A língua veicular pode ser uma língua de um dos grupos em presença; uma língua criada, composta com empréstimos dos diferentes códigos em contato.

Em se tratando de alunos surdos, incluídos, num contexto de ouvintes, não é possível afirmar que eles lançam mão de uma terceira língua para interagir com outrem. A maioria que se encontra alocada na sala de aula, não domina a linguagem oral, e menos ainda, a modalidade escrita ou falada do português. Outros não “sabem” ou “sabem pouco” a LS, pois apresentam somente “conhecimentos” de alguns itens lexicais desta língua. E por fim, há também os que não dominam nem uma língua nem outra, ou seja, chegam à escola sem nenhuma língua.

Essas análises feitas por Calvet (1993) a partir de línguas orais ilustram, sem dúvida, as interferências da primeira língua na língua que se está adquirindo, ou em que se é pouco fluente. Mas, e no caso de línguas de modalidades diferentes (português e língua de sinais)? Como explicitar as situações em que parece haver fenômenos de mesclas, interferência, empréstimos...

Quando um sujeito se defronta com duas línguas que usa vez ou outra, pode acontecer que elas se mesquem em seu discurso e que ele produza enunciados "bilíngües". Porém, não se pode afirmar que se trata de interferência e, sim, de colagem de elementos "estrangeiros" da outra língua. É sobre esse "falar bilíngüe" que pretendo tecer alguns comentários, mais precisamente, considerando a interação entre ouvintes e surdos.

No caso da professora ouvinte, ela inicia a sentença em sua língua materna. Em seguida, usa o léxico da LS, mas os sinais são estruturados obedecendo a estrutura lingüística do português. Finaliza seu discurso, retornando à língua materna. (cf. turno 37 recorte do episódio já citado). Além do fenômeno de interferência sintática destacado anteriormente, o que precisa ser salientado, novamente é a existência ou não da alternância de código.

A alternância de código (*code switching*) ocorre quando um falante incorpora em seu discurso, produzido em uma determinada língua, estruturas equivalentes de outra língua, alternando-as, todavia sem chegar a misturá-las. É um fenômeno lingüístico intimamente relacionado à escolha do código por parte de um falante bilíngüe.

Cabe-me lembrar que é necessário não confundir a alternância com a mistura de código (*code mixing*). Neste caso, o *mixing* ocorre quando o falante incorpora sistematicamente, em uma língua, elementos morfológicos, fonéticos e sintáticos, os quais pertencem à outra.

Um outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao fato de que apenas a professora ouvinte e o instrutor surdo incorporam, em seus enunciados, elementos de outra língua. Já os alunos surdos raramente apresentam "enunciados bilíngües" em suas enunciações.

Voltando ao cerne da questão, poder-se-ia supor que tanto a professora ouvinte quanto o instrutor surdo produzem "falares bilíngües". Tais falares incluem a "mistura" de elementos das duas línguas, porém com violação explícita da sintaxe delas. Ou seja, a incorporação desses elementos não obedece determinadas regras (normas gramaticais que subjazem uma mudança de código

em um dado ponto do enunciado e que apresentam uma certa regularidade para um mesmo par de línguas) vistas nas mesclas existentes nas em enunciações de falantes bilíngües.

Peguemos o momento em que o instrutor surdo tenta explicar o significado da palavra "bexiga": B-E-X-I-G-A? [datilologia] BALÃO ENCHER [balão], a professora intervém: *Não! ÍNDIO DOENTE MORRER! Bexiga é uma doença!*

A datilologia - utilizada para soletrar a palavra "bexiga", não pode ser considerada como um elemento constituinte da estrutura da língua de sinais. Este recurso vem à tona quando o surdo é questionado, por exemplo, quanto ao seu nome, o nome de uma cidade onde reside, o nome de uma avenida, dentre outros. Ou seja, quando não existe um sinal para nomear.

O fato de um sujeito aprender o alfabeto manual não implica que ele domina a língua de sinais e, por sua vez, está habilitado para interagir com um surdo. Em uma palavra, a datilologia propicia somente a representação manual das letras do alfabeto das línguas de sinais. Não é língua.

Continuemos com a análise do episódio. O instrutor surdo sinaliza e, neste caso, não há mudança de uma língua para a outra. A alternância surge a partir da intervenção da professora ouvinte. Ela estaria lançando mão da alternância de código para mostrar ao instrutor que está havendo um equívoco quanto à decifração do significado da palavra "bexiga"?

Duas hipóteses, pelo menos, podem explicar a presença das duas línguas (português e língua de sinais) nos enunciados da professora. Em primeiro lugar, não se pode esquecer que ela não é proficiente no uso da língua de sinais. Provavelmente, a professora adquiriu apenas uma LS sumária (uma língua que se aproxima da língua propriamente dita).

Em segundo lugar, como a interlocução constitui um processo, o falante sente que tem a necessidade de comunicar outras idéias e vai acrescentando unidades ao enunciado inicial. Ou seja, amplia seu enunciado para evitar vazios na língua. Esses vazios são preenchidos com elementos da outra língua. No caso em questão, como a professora é falante nativa do português, é esperado que ela preencha essas lacunas com elementos de sua língua materna.

Porém, esses preenchimentos não ocorrem aleatoriamente. São recursos utilizados principalmente por sujeitos em situação de contato de línguas.

Embora elocuições *code-switches* ocorram (aparentemente) porque a professora ouvinte e o instrutor surdo “esquecem” ou “não sabem” a palavra/sinal na língua que estão falando (português/LS), não é possível averiguar que eles corrigem seus *code-switches*. Isto sugeriria que tanto a professora quanto o instrutor não são usuários “fluentes” de ambas as línguas.

Não se pode afirmar que a professora ouvinte e o instrutor surdo são realmente bilíngües. Caso fossem, a professora não precisaria de um instrutor surdo ao seu lado para “traduzir” a LS para o português, ou ainda, o instrutor não necessitaria de uma professora ouvinte para lhe explicar o texto escrito em português.

Ora, o que se observa nas interlocuções entre ouvintes e surdos, é a supremacia da língua portuguesa, assumindo, nas salas de aula regular e de apoio, o papel de principal veículo de comunicação. É, de fato, a língua da “maioria” presente. Porém, não se pode afirmar, claramente, se a alquimia apresentada nos enunciados da professora e do instrutor é uma língua criada.

Entretanto, não se pode refutar que quando duas línguas diferentes entram em contato, produz-se uma terceira, resultante de ambas, mas com características próprias que são distintas das primeiras. No caso das línguas em questão, neste trabalho, não é português nem língua de sinais.

Por fim, gostaria de retomar a questão que se refere ao “tipo” de bilingüismo que está sendo implementado na escola qualificada como inclusiva. Como já discutido (cf. Capítulo 4), Weinreich (1953) divide o bilingüismo em composto, coordenado e subordinado. Essa divisão leva em consideração a identificação do signo por parte do sujeito.

Tendo por base a análise do *corpus* e, mais precisamente, as interações/interlocuções que ocorreram entre professores ouvintes, instrutor surdo e alunos surdos, teço alguns comentários sobre a “condição bilíngüe” destes sujeitos.

Ora, como já visto repetidamente, os alunos surdos iniciam o contato e a aquisição da língua de sinais na escola. “Aquisição” esta que se assemelha àquela que ocorre em um contexto de língua estrangeira.

Nessa ótica, acredito que seja relevante problematizar em qual sistema bilíngüe, do ponto de vista lingüístico, esses surdos se encaixam:

Em primeiro lugar, não se pode dizer que os sujeitos observados sejam bilíngües compostos, pois eles não têm um duplo significante para cada significado. Os surdos ainda não constituíram nem uma língua nem outra (sinais - português).

Em segundo lugar, também não é possível afirmar que esses surdos estão enquadrados em um sistema lingüístico coordenado, haja vista que os dois sistemas (sinais – português) se encontram em fase de desenvolvimento e aquisição e, como visto na análise do *corpus*, significantes estão “mesclados” na sentença. Não há um significante que é associado a um significado em cada língua.

Quanto ao bilingüismo subordinado, parece-me que é possível intuir que os surdos possam ser inseridos neste sistema lingüístico, porém com ressalvas. Neste sistema, o aluno aprende uma L2 (português) em um contexto de aprendizado formal. Ele usa sua língua materna (em fase de aquisição) para subsidiar a aquisição da outra. Um dos significantes é dependente do outro para atingir seu significado, pois o significante dominante (LS) mantém relação estreita com o

objeto e a palavra. Ao surdo falta a consolidação do significante dominante para que a língua subordinada chegue ao significado. Daí, a mistura de elementos diversos nas enunciações dos surdos. Sentenças mescladas.

Capítulo 7 – Articulações Finais

We don't need no education. We don't need no thought control. No dark sarcasm in the classroom. Teachers leave them kids alone. Hey! Teacher! Leave them kids alone! All in all it's just another brick in the wall.

(Another Brick in the Wall – Pink Floyd)

7.1. Entre o dito, o pretendido e o feito

O que é ser diferente em uma sociedade dita de iguais? Ter um rótulo, um estigma, uma marca distintiva que circunscreve as expectativas de crescimento e torna aquele sujeito “encapsulado” e, a partir disto, não lhe resta outra opção a não ser a de tornar-se um membro de uma ordem previamente fixada e ter sua vida estruturada por outrem. Como se configura esse ritual de inclusão/exclusão e violência no ensino fundamental?

Os alunos ditos especiais sempre foram vítimas dessa prática de “encarceramento”. Sentimentos de rejeição fizeram e fazem parte da sua história. Conforme mostrado no Capítulo 2, houve época em que não tinham sequer o direito à vida. Depois, com os sentimentos advindos do Cristianismo, concederam-lhe o direito ao atendimento e alguns cuidados. Não que eles fossem reabilitados, eram, sim, isolados sob a máscara da benevolência. O que de fato se pretendia era a confinamento daqueles considerados diferentes dos demais, pois, ao segregá-los, a sociedade livrava-se de suas condutas tidas como anti-sociais e do constrangimento que eles provocavam.

A inclusão, como discutida na Declaração de Salamanca, defende a inserção do aluno dito com necessidades especiais no contexto da sala de aula regular. Valoriza o diferente, a heterogeneidade e a dessemelhança. Contudo, não leva em conta que há diferença na diferença. Ainda que haja dois surdos ou mais em uma mesma sala de aula, esses alunos apresentarão especificidades biológicas, sociais, econômicas e culturais.

O movimento de inclusão, da forma como vem sendo implantado na escola qualificada como inclusiva, parece-me, guarda algumas semelhanças com a história da Cinderela. A escola - sapatinho da “Cinderela” – não é mudada para receber apropriadamente o aluno dito especial (surdo, cego, trabalhador rural, menino de rua, paraplégico). Agrupados todos os alunos num mesmo espaço, espera-se que sentimentos de tolerância, aceitação e benevolência “nasçam” através de “geração espontânea”.

Acredita-se que a inclusão propicia o enriquecimento das relações entre os alunos “normais” e os alunos ditos especiais. Essa suposta valorização dada às diferenças, decretada por meio de documentos legais (Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Parâmetros Curriculares Adaptados, e outros) criados para este fim, oculta sutilmente, o desejo de homogeneizar os sujeitos, de diluí-los e eliminar suas diferenças. Não se homogeneiza surdos apenas pelo fato de estes compartilharem um espaço comum.

De acordo com Sasaki (1997:03), a inclusão é ancorada em princípios tais como:

Aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria.

A inclusão prega a equidade, a diversidade e a não-segregação. É como se diferenças e desigualdades desaparecessem magicamente. Supõem-se verdadeiros seus princípios de aceitação, valorização e igualdade. Toma-se como “verdade” o discurso da inclusão sem, ao menos, questionar seu conteúdo ideológico e ingênuo. E como bem aponta Foucault (1979/1999b:14):

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade.

Instituído o “regime” da verdade, na chamada educação inclusiva, espera-se que a escola abranja todos os segmentos da população, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais. A inclusão não se efetiva pelo simples desejo de alocar diferentes pessoas num mesmo espaço e, muito menos, repousa na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa, na convivência dentro da diversidade humana, ou na aprendizagem através da cooperação, embora seja esta a “verdade” que deva figurar no discurso do movimento inclusivista.

Uma vez aceita como verdade o que se veicula no discurso da inclusão, mascara-se o mecanismo de poder nela incutido, qual seja, tornar igual o que se afasta da norma (ou da ordem), o desviante. Assim, não se poderá falar em exclusão, pois todos estão lá compartilhando um mesmo espaço.

Para Foucault (1979/1999b:12):

A verdade não existe fora do poder ou sem poder... A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

O que funciona como verdadeiro no discurso da inclusão? É argumentar que há inclusão quando a escola não exclui alguns de seus alunos ou crianças e jovens candidatos a matrícula em função de qualquer atributo individual do tipo: cor (etnias diversas), gênero (sexo), deficiência (física, mental, múltipla, cego, surdo), classe social, condições de saúde (AIDS, síndrome de Down, autista), dentre outros. Em uma escola inclusiva, todos os alunos, indistintamente, estudam juntos nas mesmas salas.

O “regime” da verdade também é igualmente válido para o discurso da chamada educação bilíngüe para o surdo. Senão, vejamos o que aponta Grosjean (2001:112):

The bilingualism of the deaf child will involve the sign language used by the Deaf community and the oral language used by the hearing majority. The latter language will be acquired in its written, and if possible, in its spoken modality. Depending on the child, the two languages will play different roles: Some children will be dominant in sign language, others will be dominant in the oral language, and some will be balanced in their two languages.

Uma coisa é a proposta de educação bilíngüe – que implica respeito às línguas utilizadas pelos educandos (indígenas, minorias lingüísticas) ao ensiná-lhes, na escola, a (s) língua (s) oficial (is) privilegiada (s) pelo contexto escolar. Outra coisa parece ser a chamada educação bilíngüe para o surdo, que chega à escola desconhecendo quer a língua de sinais quer a “língua da maioria” (uma língua falada). O surdo, no máximo, teria desenvolvido uma forma de linguagem que lhe permitiria sobreviver no âmbito familiar, com seus próximos outros.

Por outro lado, Grosjean (2001:112) acredita que o bilingüismo é o único modo de satisfazer as necessidades de a criança surda comunicar com seus pais e familiares o mais cedo possível, desenvolver suas capacidades cognitivas durante a infância, adquirir conhecimentos sobre o mundo, comunicar integralmente com o mundo circundante, e pertencer culturalmente a dois mundos. Para ele, então:

In addition, various types of bilingualism are possible since there are several levels of deafness and the language contact situation is itself complex (four languages modalities, two production and two perception systems, etc.). This said, most deaf children will become bilingual and bicultural to varying degrees. In this sense, they will be no different than about half the world's population that lives with two or more languages... Just like other bilingual children, they will use their languages in their everyday lives, and they will belong, to varying degrees, to their two worlds, in this case, the hearing world and the Deaf world.

Outra coisa, ainda, é como se concebe “língua” e “bilingüismo” para o surdo. Ora, não é possível denominar bilíngüe uma criança surda que, em grande parte dos casos, adquire a língua de sinais aos seis anos de idade ou mais, na escola. Recordemos, a título de ilustração, o caso de Luís (aluno surdo da segunda

escola observada), que estava adquirindo alguns sinais aos 19 anos de idade, no momento da realização deste estudo.

O perigo parece-me, é cair em um discurso religioso, de fé irrestrita na língua do surdo, na cultura do surdo (que vive inserido no mundo cultural dos ouvintes – como pode ele construir uma “cultura surda”?). Dificilmente, Gilberto, Marina, Gustavo, Lúcio, Clara (sujeitos observados), dentre outros, poderiam construir uma cultura surda porque nenhum deles freqüentava uma comunidade surda. Eles estavam, sim, inseridos em uma comunidade usuária de uma língua falada, expostos ao mundo cultural dos ouvintes. Não se pode afirmar que eles conviviam em dois mundos diferentes, ou ainda, tinham adquirido níveis distintos de bilingüismo e “biculturalismo”.

Grosjean (2001:112) acredita que o tipo de bilingüismo da criança surda não se diferencia da metade da população mundial que convive com duas ou mais línguas (*estima-se que há no mundo, atualmente, tantas pessoas – se não mais – bilíngües quanto monolíngües*). Não é possível comparar o “bilingüismo” da criança surda com o da criança ouvinte. No caso do bilingüismo da criança ouvinte, ela convive com duas ou mais línguas faladas, desde a mais tenra idade. Já o surdo filho de pais ouvintes não é exposto precocemente aos sinais, haja vista que a família nem sempre demonstra interesse pela língua de sinais.

Por outro lado, quando a família expõe o filho surdo precocemente aos sinais, parece que esse fato influencia não só no uso da língua de sinais, mas também se reflete na aquisição na modalidade escrita do português. Como demonstra Silva (1998) em seu estudo sobre o uso de algumas categorias gramaticais na construção da narrativa pelo sujeito surdo. Nesta pesquisa, havia uma criança de 9 anos de idade que se diferenciava dos demais sujeitos observados, pela abstração que fazia do receptor de seu texto escrito, apontando para um leitor universal, e não apenas para o professor do contexto imediato. Como mostra Silva (1998:83):

Este sujeito já percebeu que a estrutura narrativa deve ter um começo, meio e fim definidos; a escolha lexical, visa a esse universo textual em particular (era uma vez, um dia...) e a escolha gramatical (verbos no pretérito), demonstra que ele sabe que as ações devem ser trazidas numa ordem particular, com marcadores próprios.

Esse sujeito diferencia-se dos demais surdos, parece-me, não somente pelo fato de ter sido exposta em tenra idade à língua de sinais, mas também por manter certo nível de intimidade com as convenções da modalidade escrita e com o gênero discursivo suficiente para propiciar-lhe menor relação com o contexto. A título de ilustração, vejamos o texto escrito pelo sujeito:

Era uma vez uns meninos chama-se Paulo e Vitor. Eles brincam de futebol, depois o Paulo chutou o vaso da flor quebrou. O Paulo e Vitor ficam assustados, depois como vai fazer isso, aí o Vitor já ter uma idéia. Ele tirou o laço do sapato, montou o vaso e amarrou o laço. Fim. (SILVA, 1998:84)

Note-se que é um texto mais legível para um usuário do português do que outros que comumente são escritos por surdos no contexto escolar. O que significa dizer que o texto não se configura somente como um embrião de narrativa, porque o narrador surdo parece compreender a necessidade de preencher um arcação, por meio de convenções e de usos de elementos típicos do esquema narrativo de história. Como aponta Silva (1998:85): *“Há na narrativa de J., uma descentração do narrador que já consegue construir as personagens de maneira mais autônoma e tenta construir diálogos, próprios a esse tipo de texto”*.

Cabe esclarecer que o processo de elaboração da narrativa não pode ser isolado do domínio que o aluno surdo tem das regras da linguagem escrita. Uma maior exposição a esse gênero é igualmente importante para que ele demonstre um melhor grau de elaboração de sua narrativa.

Já o texto escrito abaixo foi escrito por uma aluna surda da segunda escola observada:

Os índios procurou os animais cutia mas não podia passa rua direita ia a um cutia depois o índio foi taquaral e depois cutia não achava. Depois para a roça e todos os homens gritava ficou bravo. Depois chegou as crianças do índios, e pediu o índio falou que pode com junto com a mãe e pai ou tio. Outro coisa um homem gritou os animais fugiu Maracanã pegou a folha de árvore. O passarinho em os filhotes também. Depois que os passários Estou ouviando De abelhas. Um que o minho no de uma árvore. (Jussara, 15 anos, 6ª série)

Esse texto foi produzido a partir da leitura do livro *No tempo das missões*. Note-se que o texto escrito pela aluna não obedece a estrutura gramatical da língua portuguesa. De fato, o léxico utilizado para produzir a escrita do texto é do português. Porém, alguém que não acompanhou a escritura deste texto, ou não tem conhecimento da leitura que o originou, dificilmente poderá fazer sentido de seus enunciados. Há, de fato, o esforço da aluna de agrupar algumas palavras, provavelmente por ela conhecidas, mas isso não significa que o texto escrito pela aluna possa ser reconhecido como uma variedade da modalidade escrita do português.

Embora haja a utilização de operadores narrativos (“depois”) que mostram certo domínio na marcação de eventos em uma linha temporal (“depois o índio foi taquaral e depois cutia não achava.”), o texto de Jussara apresenta apenas a estrutura mínima da narrativa, pois a aluna parece que ainda não internalizou o uso de elementos típicos do esquema narrativo. Jussara ainda não percebeu que a estrutura narrativa deve ter um começo, meio e fim definidos. Note-se que não há desenvoltura desta aluna semelhante àquela demonstrada pelo sujeito J., autor da narrativa apresentada por Silva (1998). Não existe exploração dos principais elementos da narrativa e, sim, uma “descrição”¹ de algumas gravuras presente no livro (*No tempo das missões*).

¹ Não me foi possível reconstituir o trecho lido pela aluna. O fato de a aluna não conseguir organizar o texto, ao menos minimamente, impossibilitou-me de identificá-lo. A imagem que ela faz da escrita prejudica o entendimento de sua história, pois há uso de certos termos que não são interpretáveis.

Já o domínio da oralidade e a capacidade de leitura labial eram, em geral, variáveis entre os alunos surdos observados por mim. Grande parte deles não mostrava possibilidades de estabelecer diálogos através da fala². Quanto aos sinais, a capacidade para estabelecer diálogos através desse recurso comunicativo era também limitado, visto que o domínio restringia-se ao uso de alguns itens lexicais da Língua Brasileira de Sinais.

Discutindo sobre o papel da língua oral (segunda língua) para o surdo, Grosjean (2001:113) argumenta que:

The deaf child's other language will be the oral language used by the hearing world to which he/she also belongs. This language, in its spoken and/or written modality, is the language of the child's parents, brothers and sisters, extended family, future friends and employers, etc. When those who interact with the child in everyday life do not know sign language, it is important that communication takes place nevertheless and this can only happen in the oral language. It is also this language, in its written modality mainly, that will be an important medium for the acquisition of knowledge.

Conforme comentado antes, uma boa parcela de surdos mostra possibilidades limitadas para estabelecer diálogos por meio da língua falada. Apesar de alguns surdos observados terem feito sessões de fonoaudiologia, ou ainda, estarem fazendo tratamento fonoaudiológico (Elisa e Helena³), no momento da observação, a capacidade para se expressar através da fala não era fluente. No caso de Helena, havia algumas tentativas de vocalização ou enunciados de algumas palavras isoladas superpostas ao uso de alguns itens lexicais da língua de sinais. Já Elisa mostrava possibilidades de estabelecer diálogos quando oportunidades de vivências de linguagem (oral) eram criadas.

Nessa ótica, não é possível falar que a língua oral é a segunda língua da criança surda. Não se pode afirmar taxativamente que a criança surda adquiriu/adquirirá uma segunda língua, sem que ela tenha adquirido a primeira (língua de sinais). A criança surda não tem chegado à escola apresentando uma

² Apenas Elisa apresentava a fala mais desenvolvida. Os demais sujeitos apresentavam tentativas de vocalização. Em geral a fala era ininteligível.

variedade quer da língua de sinais quer da língua falada. Tais questões precisam ser refletidas para que não se corra o risco de acreditar cegamente que o surdo tem tido a oportunidade de construir uma condição bilíngüe.

No que concerne ao papel da língua de sinais para a criança surda, Grosjean (2001:112-113) aponta que:

Sign language must be the first language (or one of the first two languages) acquired by children who have a severe hearing loss. It is a natural, full-fledged language that ensures full and complete communication. Unlike an oral language, it allows the young deaf child and his/her parents to communicate early, and fully, on the condition that they acquire it quickly... It will also allow the child to acculturate into the Deaf world (one of the two worlds he/she belongs to) as soon as contact is made with that world... Will facilitate the acquisition of a second language, be it in its spoken or written modality... finally, being able to use sign language is a guarantee that the child will have mastered at least one language.

Posto isto, é necessário que se façam algumas ponderações a respeito dos argumentos propostos pelo Grosjean em relação à língua de sinais. É sabido que a criança surda filha de pais ouvintes não tem sido exposta à língua de sinais em idade precoce, que essa língua, muitas vezes, é rejeitada pelos pais e que, sobretudo, o surdo tem interagido tardiamente com pessoas surdas. Então, a língua de sinais não pode ser considerada a primeira língua do surdo. Penso que há uma distância considerável entre o que deveria ser e o que realmente vem acontecendo. No caso dos surdos procedentes de famílias ouvintes, eles não têm tido a oportunidade de estabelecer diálogos com seus pais, irmãos, parentes... mesmo porque esses outros próximos não “conhecem” ou não “aprenderam” a língua de sinais.

No que respeita ao contato entre os dois mundos (ouvinte e surdo), é também sabido que esses surdos de famílias ouvintes estão, sim, inseridos no mundo cultural dos ouvintes. O contato com a “cultura surda” é feito tardiamente.

³ Alunas surdas observadas na segunda escola.

Muitas vezes, esse contato pode até mesmo não acontecer. Esse contato é, em grande parte, circunstancial e se restringe ao ambiente escolar. Sendo assim, o surdo não pode construir uma identidade e uma cultura surda se ele não mantiver contato com o mundo surdo.

Outra questão merece ser discutida: *...O fato de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança maneja pelo menos uma língua.* (GROSJEAN, 2001:113).

Ora se o que está em jogo é a discussão do bilingüismo para surdos, como então defendê-lo se, ao longo de suas argumentações, o autor já aponta para o fato de que a criança surda deverá aprender a “manejar” pelo menos uma língua (sinais)? As discussões sobre o bilingüismo para surdos mostram ambigüidades e indefinições. De um lado, defende-se o uso de duas línguas (sinais e oral – modalidade escrita ou falada) com ou sem equilíbrio entre ambas as línguas. De outro, defende-se a utilização de pelo menos uma língua, preferencialmente a língua de sinais – que não é a língua materna, exceto no caso em que o surdo é filho de pais surdos. Assim, não se pode falar em bilingüismo ou condição bilíngüe da criança surda. Haja contradições.

Passemos, então, a tecer alguns comentários sobre a chamada educação bilíngüe (ou não) que vem sendo implantada nas escolas inclusivas observadas.

Começemos pelos professores ouvintes. Conforme já discutido, grande parte dos professores da sala de aula regular não tinha conhecimento da língua de sinais. Em geral, os sinais eram intercalados com a fala ou superpostos a ela; eram vistos como recursos comunicativos complementares ou como um ponto de apoio para a língua falada.

Os professores ouvintes da sala de aula de apoio, como argumentado antes, tiveram a oportunidade de fazer um curso básico (leia-se léxico) da língua de sinais. Os enunciados eram realizados na forma de sinais isolados ou alternados com a fala. Não havia conhecimento da estrutura gramatical da língua de sinais e, muitas vezes, os sinais eram organizados de acordo com a estrutura gramatical do português. Por fim, tais professores não tinham uma vivência lingüística

propriamente natural, visto que não conviviam com pessoas surdas usuárias de sinais; também não freqüentavam a comunidade surda (Associação de Surdos ou alguma entidade responsável em prestar atendimento ao surdo). O uso de sinais era bastante limitado e restrito ao ambiente escolar.

Outro fato que merece ser comentado aqui diz respeito ao entendimento que os professores ouvintes tinham sobre a chamada educação bilíngüe para surdos. Vejamos alguns trechos de depoimentos coletados no momento da observação:

O domínio de duas línguas diferentes, onde se trabalham juntas. (Primeira Escola)

A educação bilíngüe procura, a meu ver, proporcionar ao surdo, o domínio (que a meu ver não é fácil e simplório) de duas línguas (o português e a LIBRAS). Acredito que não é impossível, mas depende da vontade e esforço do surdo para dominar tais línguas. Depende de leituras, atividades constantes para superar as dificuldades existentes. (Segunda Escola)

É a capacidade de falar diferentes tipos de línguas. (Primeira Escola)

É uma educação que permite ao aluno surdo compreender a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais ao mesmo tempo. (Segunda Escola)

Como não é meu objetivo transcrever os depoimentos de todas as professoras entrevistadas, restrinjo-me a comentar a respeito das falas das professoras aqui enfocadas. Parece-me que a visão que norteia as professoras sobre a educação bilíngüe é aquela que se refere ao bilingüismo como sendo a utilização regular de duas línguas por um indivíduo, ou comunidade, como resultado de contato lingüístico. Também parece se referir ao indivíduo, ou comunidade, que faz uso regular de duas línguas. Ora, essas definições são apropriadas para as pessoas que nascem ou vivem em um ambiente em que há a presença de duas ou mais línguas. Esse cenário, por assim dizer, ideal, conforme já afirmamos repetidamente, não condiz com a realidade do surdo filho de pais ouvintes, que está imerso em uma comunidade usuária de uma língua falada. Tanto o uso da língua de sinais como da língua falada se dá tardiamente, seja através da inserção do surdo em uma comunidade surda (Associação de Surdos ou

entidade que presta atendimento ao surdo), seja através de um longo período exposto à terapia de fala (tratamento fonoaudiológico).

Cabe-me também esclarecer que o trabalho com ambas as línguas (sinais e português) não ocorre de forma conjunta. Há, conforme observei, a superposição das duas línguas nas falas dos professores e, até mesmo, na fala de alguns alunos surdos oralizados. Não são apresentadas ao aluno as diferenças que existem entre as estruturas gramaticais da língua de sinais e do português. Suponho que os alunos não sabem distinguir que estão sendo expostos aos sinais e ao português (duas línguas diferentes). Devem acreditar que se trata de uma só língua. Daí, talvez a superposição que ocorre freqüentemente quando eles fazem uso de alguns itens lexicais da língua de sinais e da língua portuguesa.

Outro ponto diz respeito ao modo como se concebem língua e linguagem no ensino da língua de sinais e da língua portuguesa. Como verificado na análise do *corpus* desta pesquisa, as concepções de língua e linguagem subjacentes no ensino de línguas (português e sinais) para os alunos surdos em sala de aula, ancoram-se em uma visão de código. Assim, “conhecer” ou “aprender” a língua de sinais e o português é saber um número x de sinais ou palavras. O que significa que quanto maior for o léxico “dominado” pelo aluno, mais ele será considerado proficiente naquela língua. A língua é vista como um dicionário. Como exemplo, vejamos algumas frases produzidas por Clara, a partir da consulta ao dicionário para verificar o significado de palavras desconhecidas pela aluna:

Algazarra – Uma menina está gritando com todo bairro.
Capoeira – Meus tios e meus amigos foi pescar para comer peixe. Os homem cortaram o mato perto do rio.
Taquara – O índio trabalha flechas e bom matar os animais para fazer casa, loja roupa etc.
Colibi – O menino tava olhando passarinho voando.
Plêiades – Uma noite tem uma Estela tem brilhando.
Cutia – O animal come carne e os índio puxa o flexa o animal morre.
(Clara, 13 anos, 6ª série).

Note-se que os enunciados, acima apresentados, parecem reproduzir o modelo escolar de frases, muitas vezes sugerido pelas cartilhas. Em geral, as

sentenças são curtas e estereotipadas. Além disso, não obedecem a estrutura gramatical do português, embora possamos reconhecer o léxico. Não é possível afirmar nem que se trata de uma variedade escrita (desprestigiada) da língua portuguesa.

Um comentário também deve ser feito a respeito do uso de sinais pelos professores ouvintes, nas salas de aula (regular e de apoio). Ao que tudo indica, a língua de sinais é vista principalmente como uma “ferramenta secundária”, cujo objetivo é “sanar” as dificuldades de comunicação causadas pelo não compartilhamento de línguas. Talvez esse não compartilhamento das línguas (sinais e português) explique a razão pela qual elas sejam utilizadas intercaladamente, caracterizando, pois, o uso de sinais superpostos à fala. Também não se pode esquecer o fato de que uma boa parcela desses professores não sabe ou sabe pouco a língua de sinais (leia-se, alguns itens lexicais).

O uso de recursos híbridos pelos professores ouvintes ao estabelecerem diálogos com os alunos surdos, a meu ver, não só descaracteriza a língua de sinais, mas também o português. Dito de outro modo: não é uma língua nem outra.

Ponderações equivalentes podem ser feitas ao modo como o instrutor surdo apresentava a língua de sinais aos alunos surdos na escola. Esta língua, como mostrado na análise de alguns episódios, era ensinada na forma de sinais isolados, distribuídos em eixos temáticos (família, profissão, material escolar, dentre outros). Nesta ótica, “saber” a língua de sinais era “adquirir” um conjunto de sinais. Ou seja, o ensino ancorava-se no aprendizado de itens lexicais em sinais, fazendo-os corresponder a palavras da língua portuguesa ou a gravuras, o que restringe o conhecimento da Língua de Sinais Brasileira à aquisição e/ou domínio de um certo dicionário, de modo que a compreensão lingüística acaba sendo equiparada a uma mera identificação de significados.

Há, conforme pude observar durante as filmagens, uma centralização na dimensão lexical. O que significa que se negocia a nomeação do mundo a cada

instante (Qual é o sinal para tal palavra? Qual é a tradução para o português de tal sinal? Como se realiza determinado sinal em LIBRAS?).

Nesse contexto escolar, dificilmente um aluno surdo, filho de pais ouvintes, não proficiente em língua de sinais, não falante proficiente em língua portuguesa (leia-se língua oral) vai adquirir duas línguas e/ou apresentar um bom desempenho escolar.

Ao se observar o surdo em sala de aula, em geral, o que se vai encontrar é um aluno sem compreender nada do conteúdo focalizado no decorrer da aula, sem compreender os movimentos discursivos da professora, sem ser compreendido pelos colegas ouvintes e, por sua vez, sem compreendê-los. Pergunta-se: O que o aluno surdo faz no âmbito da sala de aula inclusiva? Está simplesmente alocado!

Posto isto, retomemos alguns pontos críticos que nortearam o presente estudo. Primeiramente, façamos algumas observações no que respeita à inclusão do aluno surdo na sala de aula regular. Não é possível falar em inclusão de alunos ditos especiais nas escolas investigadas que, conforme constatado na coleta do *corpus* desta pesquisa, não tem passado por nenhuma alteração em sua estrutura e em seu projeto para adequar-se às particularidades cognitivas e lingüísticas do surdo. Incluir não é apenas inserir o aluno surdo (e outros “especiais”, incluindo os ditos “normais”) em uma mesma sala de aula. A inclusão por si só não fará “germinar” as “sementes” da igualdade, do direito, da justiça e da benevolência para os deserdados sociais. A normalidade, seja lá o que isso for, é algo que não se origina através de “geração espontânea”.

No que respeita ao chamado bilingüismo do aluno surdo, os debates sobre a educação bilíngüe para surdos mostram-se bastante controversos. Controversos porque não explicitam como se instauraria uma prática de educação bilíngüe no contexto escolar. Também não é esclarecido como a escola, principalmente a qualificada como inclusiva, estaria alterando sua estrutura, seu projeto político-pedagógico e formação dos professores (ouvintes e surdos) para atuar com as especificidades dos alunos surdos.

Também não há clareza no que se refere à questão das línguas (sinais e português). Que bilingüismo pretende-se implementar. Não está explícito o entendimento que a escola tem de direitos lingüísticos de minorias étnicas.

Há, sim, argumentos de alguns autores que defendem a implantação do bilingüismo para surdos, que argumentam em favor da língua de sinais como língua materna para a criança surda, que chamam a atenção para o surdo enquanto minoria lingüística, para a condição bilíngüe do surdo...

Não há, contudo, clareza quanto ao se entende por bilingüismo, educação bilíngüe, contexto bilíngüe, surdo bilíngüe. Esses entendimentos ancoram-se apenas no desejo de que a criança surda tenha “o direito de crescer bilíngüe”, mas não levam em consideração os entraves (familiares, educacionais, sociais, econômicos, políticos, culturais) que também se relacionam com o objeto de desejo (implementação da educação bilíngüe para surdos).

No meu entender, pretender, pregar ou, até mesmo, defender uma abordagem bilíngüe para surdos sem levar em consideração a situação intitulada bilíngüe que tem sido implantada nos bancos escolares da rede pública de ensino, é proclamar um modelo educativo bilíngüe abstrato, é falar de um aluno surdo abstrato, é adotar trabalhos pedagógicos abstratos, é oferecer uma instituição escolar abstrata. É aclamar algo que ainda não se efetiva na atual educação de surdos, pois existe somente no campo das idéias daqueles que defendem ardorosamente um ensino intitulado bilíngüe.

O contexto dito bilíngüe quer na sala de aula regular, quer na sala de apoio, quase sempre, é demarcado pelo uso constante da língua de maior prestígio (no caso, a língua portuguesa) em sua modalidade oral. A língua de sinais é utilizada com pouca freqüência pelas professoras ouvintes do ensino regular, ou ainda, como um utensílio secundário durante o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que é uma língua sem respaldo social, ágrafa e sobrepujada em contextos caracterizados pelo uso da fala e da escrita. O que prevalece, pois, é o monolingüismo ditado pelo poder da língua majoritária, e subseqüentemente a

língua da maioria dos sujeitos presentes em contextos escolares sociolingüisticamente complexos.

Muitas coisas foram, são e continuam sendo ditas na educação de surdos. As histórias de evasão, de repetência, de defasagem idade/seriação, de copismo, de promoção automática, enfim, uma série de questões que se relacionam a história de fracasso escolar dos alunos surdos, apesar de um longo período de escolarização. Problemas de comunicação entre ouvintes e surdos, a não aquisição da língua de sinais em tenra idade, a escrita distorcida do português, a necessidade de o surdo ser inserido em uma comunidade surda, a convivência com dois mundos (ouvinte e surdo), a identidade do surdo, também são tidos como pontos críticos quando se discute sobre o surdo e a surdez.

Igualmente, muitas coisas foram, são e continuam sendo pretendidas, sobretudo quando se almeja modificar as situações educacional e lingüística do surdo. Manifestações a respeito da inclusão do surdo na escola comum, da manutenção da escola especial, do acesso a duas línguas (sinais e português), do reconhecimento da surdez como diferença figuram como metas pretendidas.

E, não se pode negar o fato de que muitas coisas foram, são e continuam sendo feitas. Feitas para o surdo. Não por ele. Há, sim, concessões para que o surdo tenha direito à vida, à justiça, à educação, à língua. Existe também o amparo de documentos legais (decretos, pareceres, portarias, dentre outros). O surdo dito, pretendido e feito por meio de leis. Inclusão, bilingüismo e surdez: entre o dito, o pretendido e o feito.

Referências Bibliográficas

- Almeida, E.O.C. Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- Amusetagi, K.R. Sociolinguística. Madrid: Editorial Síntesis, 1990.
- André, M.E.D.A. Etnografia no espaço escolar. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- Bakhtin, M. (Volochinov, V.N.) Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992. [Original de 1929].
- Balieiro, C.R. O deficiente auditivo e a escola: relatos de experiências. São Paulo: USP, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- Beardsmore, H.B. Bilingualism: basic principles. Clevedon: Multilingual Matters, 1986.
- Bickerton, D. The language bioprogram hypothesis. The brain and behavioral sciences. 7(2), p.173-221, 1984.
- Bloomfield, L. Language. Ruskin House, London: British Edition, 1934.
- BOLETIM INFORMATIVO nº 1. PMU/SME, 1997.
- Bortolini, J. *Levítico*. In: Stoniolo, I. & Balancin, E.M. (tradução, introdução e notas). Bíblia Sagrada. (Edição Pastoral). 31.ed. (abril de 1999). São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais). Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. 62 p.

- _____. Diário Oficial da União. Decreto n.º 3.298. Brasília: Imprensa Nacional, dezembro de 1999.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n.º. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.
- Brito, L.F. Integração social do surdo. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 7, p.13-22, 1986.
- _____. Bilingüismo e surdez. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, (14), p.89-100, 1989.
- _____. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- _____. Por uma gramática das línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. UFRJ, 1995.
- Calvet, L.J. La sociolinguistique. Paris : Presses Universitaires de France, 1993.
- Carmo, A. A. Deficiência física: a sociedade brasileira cria. "recupera" e discrimina. Brasília: Escopo, 1991.
- _____. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. In: Revista Integração, nº 23. Brasília: MEC/SEESP, p.43-48, 2001.
- Carrol, J.B. Current issues in psycholinguistics and second language teaching. In: Tesol Quaterly, Washington D.C. (1), p.101-114, 1970.
- Ciccone, M. Comunicação total. 2.ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- Clyne, M. Constraints on code switching: How universal are they? Linguistics, v. 25, Mouton de Gruyter, Amsterdam, 1987.

- De Lemos, C.T.G. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín*. 3. Recife: Editora Universitária da Universidade Estadual de Pernambuco, p.97-126, 1982.
- _____ On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition. In: CAMAIONI, L. & LEMOS, C.T.G. de (orgs.). Questions of social explanation: piagetian themes reconsidered. Amsterdã: John Benjamins, 1985.
- _____ A sintaxe no espelho. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos 10. Publicação do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, p.5-15, 1986a.
- _____ Interacionismo e aquisição de linguagem. Revista D.E.L.T.A. v.2. São Paulo: Editora da PUC-SP, p.231 -248, 1986b.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Cal.: Sage, 1994.
- Dolitsky, M. A model of bilingual semantics: intersecting and non-intersecting morphemes and their acquisition. International Journal of Psycholinguistic, v. 23, Mouton Publishers, 1981.
- Downes, L. Language and Society. London: Fontana Paperbacks, 1984.
- Dulay, H. et al. Language two. Oxford University Press: New York, Oxford, 1982.
- Erickson, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: Wittrock, M.C. (Org.). La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós, p.195-301, 1989.
- Ervin, S.M. & Osgood, C.E. Second language learning and bilingualism. In: Osgood, C.E. & Sebok, T. (Ed.). Psycholinguistics Journal of Abnormal and Social Psychology (supplement), (49): 139-46, 1954.

- Ervin-Tripp, S. An analysis of the interaction of language. Topic and Listener. In: Fishman, J.A. (Ed.). Readings in the sociology of language. The Netherlands: Mouton & Co. N. V. Publishers, 1972.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. Pesquisa participante. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).
- Famularo, R. Intervención Del intérprete de lengua de señas/lengua oral en el contrato pedagógico de la integración. In: Skliar, C.B. (Org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- Felipe. T.A. Bilingüismo e surdez. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, (14), p.101-112, 1989.
- Felipe, T.A. Por uma tipologia de verbos em LSCB. In: Encontro Anual da ANPOLL, 7, 1992, Porto Alegre. Anais... Porto alegre: [s.n.].
- FENEIS. Relatório Anual. Impressão própria, 1993.
- FENEIS. Grupo de Pesquisa. LIBRAS em contexto: curso básico: livro do estudante. Rio de Janeiro: FENEIS/MEC/SEESP/FNDE, p.47, 1997.
- Ferguson, C. Diglossia. *Word*, 15:325-340, 1959.
- Fernandes, E. Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- Fishman, J. The sociology of language. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.
- Foucault, M. O nascimento da clínica. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. [Original de 1963].
- _____. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1999a. [Original de 1975].
- _____. Microfísica do Poder. 14.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999b. [1.ed: 1979].

-
- Franchi, C. *Linguagem: atividade constitutiva*. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, (22):9-39, 1992. Publicado em 1977, Almanaque (5), p.9-26. São Paulo: Brasiliense.
- Genesee, F. Summary and discussion. In: Homby, P.A. (Ed.). Bilingualism. Psychological, social and education implications. New York: Academic Press, p. 147-164, 1977.
- _____. Is there optimal second language instruction? Journal of Education, (13) 145-54, McGill 1978.
- Geraldi, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J.W. (Org.). O texto na sala de aula. 3.ed. São Paulo: Ática, p.39-46, 1999.
- Ginzburg, C. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Góes, M.C.R. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.
- Goffman, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- Goldfeld, M. A criança surda. São Paulo: Plexus, 1997.
- Grémion, J. La Planète des sourds. Paris: Presses Pocket, 1991.
- Grosjean, F. Life with two languages. Cambridge University Press, 1982.
- _____. *Individual bilingualism*. In: The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994. Pp. 1656-1660.
- _____. The right of the deaf child to grow up bilingual. In: Sign Language Studies, v. I (2), p.110-114, 2001.
- Gumperz, J. Discourse strategies. Cambridge University Press: United States, 1982.
- Halliday, M.A.K.; McIntosh, A. & Stevens, P. As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. Petrópolis: Vozes, 1974.

-
- Hamel, R.E. *El conflicto lingüístico en una situación de diglosia*. In: Muñoz Cruz, H. (Ed.) Funciones sociales y conciencia del lenguaje. México: Universidad Veracruzana, p.13-44, 1987.
- Hamel, R.E. & Sierra, M.T. Diglossia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes. Boletim de Antropología Americana, 8: 98-110, 1983.
- Haugen, E. Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide. Publication of the American Dialect Society, nº 26, University of Alabama Press: Alabama, 1956.
- Hermosilla-Sánchez, J.E. Las lenguas que me enredam: rumo a um planejamento bilíngüe mapudungun e espanhol. Campinas/SP; IEL/UNICAMP, 1997. (Tese de Doutorado).
- INSTRUÇÃO 003/99. PMU/SME, 1999.
- Karnopp, L.B. Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças filhas de pais surdos. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes. PUCRS, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- Klima, E. The signs of language. Cambridge, MA: Harvard University, 1979.
- Kozlowski, L. A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: Lacerda, C.B.F.; Nakamura, H.; Lima, M.C. (Orgs.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000.
- Lacerda, C.B.F. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais*. In: Cadernos Cedes, nº 50, p.70-83, 2000.
- Lambert, W. E. Psychological approaches to the study of language – Part 1: The Modern Language Journal, (47): 51-62, 1963.
- Liddell, S. American sign language syntax. The Hague: Mouton, 1980.

-
- Lillo-Martin, D.C. Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1986. (Doctoral Dissertation).
- Lodi, A.C.B. Educação bilíngüe para surdos. In: Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. Lacerda, C.B.F.; Nakamura, H.; Lima, M.C. (Orgs.). São Paulo: Plexus, p.60-79, 2000.
- Lüdke, M. & André, M.E.D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- Lulkin, S.A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: Skliar, C.B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, p.33-50, 1998.
- Lyons, J. Linguagem e lingüística: uma introdução. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987.
- Mackey, W.F. *The discription of bilingualism*. In: J.A Fishman (ed.). Reading in the sociology of language. Haia: Mouton, p.555-84, 1967.
- Macnamara, J. How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In: Kelly, L.G. (Ed.). Description et mesure du bilinguisme: un colloque international. Toronto : University of Toronto Press, p. 79-97, 1969.
- Maher, T.J.M. Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 1996. (Tese de Doutorado).
- Marcellesi, J.B. Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes. Langages. Paris : Larousse, 61 : 5-12, 1981.
- Marchesi, A. El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas. Madri: Alianza, 1987.
- Martin-Jones, M. Bilingualism and linguistic minorities. Working Paper 12, Centre for Language and Social Life, Lancaster University. (s.d.).

- Mazzota, M.J. Educação escolar: comum ou especial. São Paulo: Pioneiras, 1987.
- Meisel, J. Early differentiation of language in bilingual children. Germaniches Seminar. Deutch Fremdsprache. University Hamburg, 1987.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.
- _____. Resultado da Sistematização dos Trabalhos da Câmara Técnica sobre o Surdo e a Língua de Sinais. Brasília: SDC/CORDE, 1996.
- Monreal, S.T. Sistemas aumentativos de comunicación. Disponível em < http://www.campusvirtual.uma.es/sac_contenidos> Acesso em: 25/12/03.
- Mott, M.L. & LEÃO, J. No tempo das missões. São Paulo: Scipione, 1997. (Crianças na História).
- Moura, M.C. *A língua de sinais na educação da criança surda*. In: M.C. Moura et al. Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo: Tec Art, 1993.
- _____. O surdo: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: PUC/SP, 1996. (Tese de Doutorado).
- Mrech, L.M. O que é educação inclusiva? Disponível em < http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm> Acesso em: 18/09/00.
- Ninyoles, R.L. Conflicte linguistic valència. València: Eliseir Climent, 1969.
- Ochs, E. et al. Propositions across utterances and speakers. In: Ochs, E. & Schieffelin, B.B. (Orgs.). Developmental Pragmatics. Nova York: Academic Press, p.251-268, 1977.
- Oliveira, M.K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

- Pereira, M.C.C. Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 1989. (Tese de Doutorado).
- Perlin, G. T.T. e outros. História dos surdos. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. (Caderno Pedagógico).
- Petersen, J. Word-internal code switching constraints in a bilingual child's grammar. Linguistics. v.26. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1988.
- Poplack, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino em Español: toward a typology of code switching. Linguistics. v.18, Mouton Publishers, The Hague, 1980.
- Quadros, R.M. A educação de surdos: a aquisição de linguagem. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- Quadros, R.M. & Karnopp, L. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Ramos, C.R. Língua de sinais e literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. (Dissertação de Mestrado).
- Romaine, S. Language in society: an introduction to sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Rossi, T.R.F. Um processo em direção ao bilingüismo. In: Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. Lacerda, C.B.F.; Nakamura, H.; Lima M.C. (Orgs.). São Paulo: Plexus, p.99-102, 2000.
- Sá, N. R. L. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói/RJ: EDUFF, 1999.

-
- Sacks, O. Seeing voices: A journey into the world of the deaf. Harvard: Cambridge University Press, 1989.
- Sánchez, C. La increíble y triste historia de la sordera. Mérida: Ceprosord, 1990.
- Santos, M. P. A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. Disponível em: http://www.regra.com.br/educacao/A_inclusao_da_crianca.htm
Acesso em: 18/09/00.
- Sassaki, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- Saville-Troike, M. Bilingual children: a resource document. Papers in Applied Linguistics. Bilingual Education Series, v.2, Arlington, Va., 1973.
- Schlesinger, H.S. The acquisition of bimodal language. In: Schlesinger, I.M. & Namir, L. (Eds.). Sign language of the deaf: psychological, linguistic and sociological perspectives. New York: Academic Press, 1978.
- Silva, I.R. O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- Skliar, C.B.; Massone, M.I. & Veimberg, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. Madrid: Infância y Aprendizaje, 1995.
- Skliar, C.B. Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997a.
- _____. La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonza: EDIUNC, 1997b.
- _____. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos. In: Revista Espaço, p.49-57, 1997c.

-
- _____ Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: Skliar, C.B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, p.5-6, 1998.
- _____ Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: Silva, S. & Vizim, M. (Orgs.). Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, p.85-110, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).
- Skutnabb-Kangas, T. Bilingualism or not: the education of minorities. Claveland, Avon, England: Multilingual Matters Ltda, 1983.
- Skutnabb-Kangas & Toukoma, P. Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host in the context of the sociocultural situation of the migrant family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO, 1976.
- Sombra, L.A. Educação e integração profissional de pessoas excepcionais: análise da legislação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983. (Dissertação de Mestrado).
- Souza, R.M. Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e Linguagem).
- Souza, M.R. & Góes, M.C.R. *O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão*. In: Skliar, C.B. (Org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. V.1. Porto Alegre: Mediação, p.163-187, 1999.
- Souza, R.M. & Skliar, C.B. *O debate sobre as diferenças e caminhos para se (re)pensar a educação*. In: Azevedo, J.C.; Gentili, P.; Krung, A.; Simon, K. Utopia e democracia na educação cidadã Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 259-276, 2000.
- Stewart, D.A. *Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas*. In: M.C.Moura; A.C.B. Lodi e M.C.C. Pereira (Orgs.). Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo: Tec Art, 1993.
- Swain, M. Bilingualism, monolingualism and code acquisition. Bilingualism in early childhood. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1977.

- Taeschner, T. The sun is feminine. Spronger-Verlag, Berlin, 1983.
- Tarallo, F. & Alkmin, T. Falares crioulos: línguas em contato. São Paulo, Ática, 1987.
- Travaglia, L.C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- Vygotsky, L.S. Thinking and speech. In: Rieber, R, & Carton, A. The collected works of L.S. Vygotsky. Nova York: Plenum Press, 1987. v.1. [Original de 1934].
- Vygotsky, L.S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Coleção Psicologia e Pedagogia). [Org. M. Cole e outros – textos originais de diferentes datas].
- Wardhaugh, R. An introduction to sociolinguistics. 2.ed. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1993.
- Weinreich, U. Languages in contact. New York: Linguistics, Circle of New York, 1953.
- Weiss, V.A. Hauptprobleme der zweisprachigkeit eine untersuchung aufgrund deutsch/estnischen materials. Heidelberg Winter, 1959.
- Werneck, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ANEXO A**Sistema de Transcrição em Sinais¹**

1. Os sinais são representados por palavras portuguesas em letras maiúsculas para efeitos de simplificação. Quando em português forem utilizadas mais de uma palavra para representar um único sinal da língua de sinais brasileira, foi feita uma junção de palavras por hífens, como por exemplo, o sinal PASSAR-UM-PELO-OUTRO.
2. As palavras que são expressas por meio do alfabeto manual são representadas pelas letras do alfabeto separadas por hífens, como no exemplo C-A-M-P-I-N-A-S.
3. Quaisquer letras minúsculas associadas aos sinais transcritos indicam as pessoas do discurso marcadas por meio da incorporação no sinal. Nas sentenças traduzidas para o português são explicitados os referentes do discurso, mesmo quando estes forem nulos, destacando-se isso através de parênteses, como no exemplo que se segue: NUNCA (a)IR(b) FAZENDA DELA. (Eu) nunca vou (à) fazenda dela.
4. As formas pronominais são transcritas usando-se a palavra relacionada ao pronome no português, definindo-se o gênero conforme o contexto, porque não existe marcação morfológica de gênero. Caso não seja possível identificar o referente contextualmente, será utilizado IX para indicar a apontação, de acordo com o exemplo que se segue: IX(k) (k) COMPRAR CASA. El@ comprou uma casa.
5. Algumas configurações de mão são usadas de forma padrão para identificar os classificadores que dizem respeito a sinais que podem incluir outras informações: < > cl. A título de exemplificação: < PASSAR-UM-PELO-OUTRO > cl
6. As marcas não-manuais são indicadas sempre que possível quando associadas aos sinais manuais, por meio de letras iniciais do tipo de marcação não-manual (por exemplo, “mc” para o movimento da cabeça), que aparece entre < > .
 - intensidade do sinal +, ++ . Como exemplos: BONITO, < BONITO+ >, < BONITO++ >

¹ O Sistema de Transcrição em Sinais, ora exposto neste anexo, foi compilado de Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Língua de sinais brasileira – estudos lingüísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

- direção do olhar – associada com os sinais de concordância com os referentes inseridos no espaço de sinalização < > do <ENTREGAR-PARA-ALGUÉM> do
- interrogativa 1 – são as interrogativas que indagam sobre alguma coisa normalmente associadas às palavras O QUE, COMO, ONDE, POR QUE, QUEM < >qu. Por exemplo: <QUE> qu
- interrogativa 2 – são aquelas que expressam dúvida, desconfiança < >? Por exemplo: <QUE> ~ ~
- interrogativa 3 – são aquelas que aparecem normalmente em orações subordinadas com expressão facial diferenciada < >qu~. Por exemplo: <QUE> qu~
- interrogativa 4 – são aquelas que objetivam uma resposta sim ou não < >sn. Por exemplo: <JOSÉ COMPRAR CASA> sn O José comprou uma casa?
- Topicalizações < >t – são aquelas associadas aos elementos topicalizados. <VOLEIBOL> <MARIA GOSTAR> mc. De voleibol, Maria gosta
- construções com foco – são aquelas que apresentam elementos duplicados com ênfase, associados com um movimento da cabeça, entre eles, afirmativo, negativo, interrogativo, respectivamente assinalados dos modos que se seguem: < >mc, < >n, < >qu. Por exemplo: EU PERDER CADERNO <PERDER> mc – Eu *perdi* o caderno
- o escopo da negação pode estar associado apenas com a expressão facial de negação ou incluir o movimento da cabeça < >n. Por exemplo: <VOLEIBOL>t MARIA <GOSTAR NÃO>n – De voleibol, a Maria não gosta
- as orações relativas – são as orações encaixadas dentro de uma outra oração e apresentam uma marca não-manual associada com a sentença < >r. Por exemplo: MENINO <BICICLETA CAIR>r ESTAR HOSPITAL – O menino que caiu da bicicleta está no hospital.

Os exemplos elencados foram ancorados nas produções em língua de sinais por falantes nativos, mais precisamente, do estado do Rio Grande do Sul. Portanto, ilustram a variante de tal estado, e não são consideradas as demais variantes da língua de sinais brasileira.

Cabe esclarecer que o termo LIBRAS é comumente utilizado para referir a língua de sinais brasileira no Brasil. Contudo, optou-se por não fazer uso de nenhuma sigla para referir a língua em questão, pois existem também outras siglas para referi-la, como por exemplo, a sigla LSB, usada internacionalmente, seguindo os padrões de identificação para as línguas de sinais.

ANEXO B

Sistema de Transcrição para a LIBRAS²

As línguas de sinais têm características próprias e por isso vem sendo utilizado mais o vídeo para sua reprodução à distância. Existem sistemas de convenções para escrevê-las, mas como geralmente eles exigem um período de estudo para serem aprendidos, neste livro, estamos utilizando um “**Sistema de notação em palavras**”.

Este sistema, que vem sendo adotado por pesquisadores de língua de sinais em outros países e aqui no Brasil, tem este nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais.

Assim, a LIBRAS será representada a partir das seguintes convenções:

1. Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA, etc;
2. Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Exemplos: CORTAR-COM-FACA, QUERER-NÃO “não-querer”, MEIO-DIA, AINDA-NÃO, etc;
3. Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^ . Exemplos: CAVALO^ LISTRA “zebra”;
4. A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra por hífen. Exemplos: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A;
5. O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela datilologia do sinal em itálico. Exemplos: *R-S* “reais”, *A-C-H-O, QUM* “quem”, *N-U-N-C-A*

² O Sistema de Transcrição ora exposto foi compilado da seguinte fonte: FENEIS. Grupo de Pesquisa. LIBRAS em contexto: curso básico: livro do estudante. Rio de Janeiro : FENEIS/MEC/SEESP/FNDE, 1997.

6. Na LIBRAS não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural), o sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMIG@ “amiga(s) e amigo(s)”, FRI@ “frias(s) e frio(s)”, MUIT@ “muita(s) e muito(s)”, TOD@ “toda(s) e todo(s)”, EL@ “ela(s) e ele(s)”, ME@ “minha(s) e meu(s)”, etc;

7. Os traços não-manuais: expressão facial e corporal, que são feitos simultaneamente com um sinal, estão representados acima do sinal ao qual está acrescentando alguma idéia, que pode ser em relação ao:

a) tipo de frase: **interrogativa** ou ... **i** ... **negativa** ou ... **neg** ... etc.

Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja:

!, ? e ?!

b) advérbio de modo ou um intensificador: muito rapidamente exp.f “espantado” etc;

interrogativa exclamativo muito

Exemplos: NOME ADMIRAR LONGE

8. Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, estão representados tipo de classificador em subscrito. Exemplos: pessoaANDAR, veículoANDAR, etc;

9. Os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará:

a) a variável para o lugar:

i = ponto próximo à 1ª pessoa,

j = ponto próximo à 2ª pessoa,

k e **k'** = pontos próximos à 3ª pessoas,

e = esquerda,

d = direita;

b) as pessoas gramaticais: 1s, 2s, 3s = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular;

1d, 2d, 3d = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do dual;

1p, 2p, 3p = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural;

Exemplos: 1sDAR2s “eu dou para “você”,

2sPERGUNTAR3p “você pergunta para eles/elas”,
kdANDARk’e “andar da direita (d) para a esquerda (e).

10. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido. Exemplo: GAROTA+
11. Quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos, ou dois sinais estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).

Exemplos: IGUAL (md) PESSO@-MUIT@ANDAR (me)

IGUAL (me) PESSOAEM- PÉ (md).

Estas convenções foram utilizadas para poder representar, linearmente, uma língua espaço-visual, que é tridimensional.

ANEXO C**Produções escritas realizadas pelos alunos surdos, a partir de gravuras coladas em seus cadernos de atividades na sala de aula de apoio.**

A título de ilustração, destaco alguns textos que foram produzidos por dois alunos surdos que estavam matriculados na 4ª série da 1ª fase do Ensino Fundamental, no momento da observação, na primeira escola.

Cabe-me salientar que, as produções desses textos, foram realizadas em aulas distintas na sala de aula de apoio, com o acompanhamento da professora (ouvinte). Tal acompanhamento era realizado, ora em língua de sinais, ora em língua de sinais + língua oral, ora com o uso da datilologia e/ou da escrita.

Todas as produções de textos enfatizadas nos exemplos a seguir, foram precedidas de uma gravura, uma imagem ou um desenho previamente colados no caderno de atividades de apoio. Segundo a professora do ensino alternativo, tal caderno tem por finalidade ajudar a apreensão/compreensão de conceitos (leia-se vocabulário) anteriormente enfocados no contexto da sala de aula regular.

Produções da Klícia (surdez profunda bilateral) - A aluna estava cursando a 4ª série da 1ª fase do ensino fundamental. Tinha 14 anos de idade e é filha de pais ouvintes.

1. Produções a partir de figuras coladas no caderno:

- A lua está gostando de alegria
- O sol vai ficar quente
- A bruxa vassoura
- A árvore tem muita maçã
- A mesa está com a mãe
- A cadeira está com muito homem
- A mãe tem um canto de bebê
- O menino está brincando de pipa
- O peixe está pulando água porque ele gosta de pular água
- A mãe está com o balão

2. Produção de texto a partir de uma **seqüência de gravuras**:

- O sapo está conversamos um cachorro. O cachorro falou sapo é bom muito bom. O cachorro está olhamo um sapo. Na árvore ele falo porque o sapo (mais sapo) (fazendo) conversa tudo problema.
- O pato não quer ver um sapo mais. O pato não quer. Depois outro sapo cantou. A primavera quer olha toda sapo.

3. Produção de frases (plural):

- O jacaré estava fazendo água. O jacaré ele vai nada muito. (s)
- Os jacarés estavam nas águas. Os jacarés eles vão nadar muito. (p)
- O hipopótamo ele come tudo. (s)
- Os hipopótamos eles comem tudo. (p)
- O gavião eu vi gavião. Ele mora árvore muito. Eu vi televisão filme. (s)
- Os gaviões eu vi os gaviões. Eles mora nas árvores muito. Eu vi televisão filmes. (p)

Produções do Lúcio (surdez profunda bilateral) - O aluno estava cursando a 4ª série da 1ª fase do ensino fundamental. Tinha 15 anos de idade e é filho de pais ouvintes.

1. Produção a partir de **figuras** coladas no caderno:

- O copo beber também guaraná
- A pêra e leite muita gosta beber bom
- O homem e fez serrote mesa pau muito bom
- O coração tem corpo humano
- A cobra muita gosta não
- A mãe tem anel bom

2. Produção de texto do Leandro a partir de uma **seqüência de gravuras**:

- A galinha e correu rápido
- A galinha pensa para casa cachorro e casa
- A galinha escondeu casa cachorro
- A galinha para casa escondeu. UFFF.

3. Texto produzido com o **auxílio da Profa. (língua de sinais + datilologia) a partir de uma imagem**:

- O homem e mulher **descansam calma** também viu é água gosta está ótima.
- O **céu nuvens** tem azul
- Os coqueiros tem coco e tem água bom
- Os coqueiros **fino sentado** homem viu bonita arara e gosta. Falou homem. The End.

Observação: As palavras que estão em negrito correspondem às palavras que o aluno esqueceu, segundo a Professora da sala de apoio.

ANEXO D**Textos³ produzidos pelos alunos surdos (segunda escola)****Texto 1:**

Macaco eu não brinca bebe macaco na árvore.

Homem tem animais leão, macaco, dois, roça, sapo, no casa menino gritou observou árvore macaco.

Índios tem pau fazer árvore ou mão pau fazer casas.

Índio não animais para menino.

Os índios tem carne bife fogo morte leão.

O homem tem não casas ou homem um casa.

Índios não para leão.

(Francisco, 17 anos, 6ª série)

Texto 2:

O índios pessoa vai animais matar pessoas come.

O passario vai casa árvores dentro oco ninho.

Índios vai canoa homem pessoa vai aprende bíblia índios.

(Gilberto, 15 anos, 6ª série)

³ Os textos 1, 2 e 4 foram escritos a partir da leitura do livro *No tempo das missões*. O texto 3 foi produzido a partir da leitura de apontamentos da aula de História que tratava da Imigração no Brasil. O texto 5 foi realizado com o auxílio de um dicionário. Tal auxílio, segundo a professora da sala de apoio, era importante para a aluna aprender o significado de algumas palavras que ela não sabia. O texto 6 foi feito com a ajuda de um dicionário ilustrado. Também houve auxílio do instrutor surdo na escrita. O instrutor mostrava a configuração de cada letra através do alfabeto manual e, em seguida, o aluno escrevia (copiava a letra). O texto 7 foi produzido pelo instrutor surdo, a partir de uma pergunta feita pela pesquisadora sobre a eficiência do aparelho de amplificação sonora.

Texto 3:

Imigrante vai trabalhar na fazenda fazer café, escravos outra coisa etc...

Escravos e muito sofrem porque queria os trabalhos forçados sem salários.

Imigrante na fazenda para outra fazenda na mesma região colheita de café é recebe os salários.

Imigrante trocaram de fazendas ou se dirigiam outras cidades para fazer fábrica.

(Elisa, 15 anos, 7ª série)

Texto 4:

Os índios procuram os animais cutia mas não podia passar a rua direita ia a um cutia depois o índio foi taquaral e depois cutia não achava. Depois para a roça e todos os homens gritava ficou bravo.

Depois chegou as crianças dos índios, e pediu o índio falou que pode com junto com a mãe e pai ou tio. Outra coisa um homem gritou os animais fugiu

Maracanã pegou a folha de árvore.

O passarinho em os filhotes também.

Depois que os passários

Estou ouvindo

De abelhas.

Um que o minhino no de uma árvore.

(Jussara, 15 anos, 6ª série)

Texto 5:

Algazarra – Uma menina está gritando com todo bairro.

Capoeira – Meus tios e meus amigos foi pescar para comer peixe. Os homens cortaram o mato perto do rio.

Taquara – O índio trabalha flechas e bom matar os animais para fazer casa, loja roupa etc.

Colibi – O menino tava olhando passarinho voando.

Plêiades – Uma noite tem uma Estrela tem brilhando.

Cutia – O animal come carne e os índios puxa o flexa o animal morre.

(Clara, 13 anos, 6ª série)

Texto 6:

Gustavo comendo lanche.

Marcio passeando na escola.

Gustavo correndo rua.

(Gustavo, 11 anos, 1ª série)

Texto 7:

O aparelho ajuda a ouvir a voz humana?

Sim, não é perfeita (100%), pode ajudar a ouvir +- 70% de ganho, o meu aparelho parece que não está bom, parece ruído, ou muito barulho no ambiente. Então fiz na semana passado audiometria em campo teste com aparelho tenho ganho de 25 à 50%.

Assistir uma palestra através da FENEIS ele "Antonio" falou sempre, todo que é contra aparelho, que não resolve nada pra surdos. Não acredita.

(Marcelo, 28 anos, instrutor surdo).

ANEXO E

Recortes de entrevista

Data: 16/ 04/ 02

Os trechos a seguir foram recortados da entrevista feita com a pedagoga que acompanhava a equipe de professores que trabalhava, na sala de apoio, com os alunos surdos observados. Tais trechos referem-se a algumas questões pertinentes à educação de surdos.

1. Sobre educação inclusiva

... A gente verificou que a nossa clientela de 5ª a 8ª série, nós temos alunos que não tem leitura e escrita direito e então não tem a língua portuguesa. Nós temos alunos também que não tem a língua de sinais... Por mais que a gente oriente o professor a fazer um trabalho específico pros surdos, o professor acaba planejando, preparando sua aula pro ouvinte. Então, o surdo acaba ficando a mercê apenas da interpretação do intérprete... a gente foi tentando fazer um trabalho, mas muito difícil, porque de 1ª a 4ª a gente não tem professor bilíngüe. Porque tem professor que sabe algumas palavras, né? O sinal correspondente a algumas palavras. Então, saber sinal isolado não é saber a LIBRAS. A língua de sinais é muito mais do que você saber um número X de palavras é... e sinais, né?... nós optamos por fazer um trabalho em salas específicas pra surdos, uma vez que a gente não tá contrariando a legislação, que a legislação sempre abre uma brecha, né? E quando a gente tiver trabalhando com salas específicas dentro do ensino regular, é inclusão também, né? Então, a gente vai continuar trabalhando a perspectiva da inclusão...

2. Sobre abordagem educacional

A proposta é que a gente quer trabalhar na perspectiva bilíngüe, tá? Só que nós não temos professores bilíngües no momento... a gente pretende no futuro ter uma educação bilíngüe. Hoje, a gente tem assim um trâmite, né? Porque a gente tem o intérprete na sala de aula, né? As aulas são oferecidas em língua de sinais, mas tem todas essas questões de comunicação que eu te coloquei, tá? Mas a gente pretende conseguir alcançar uma educação bilíngüe... A gente não trabalha com o oralismo de jeito nenhum, tá? Tem sérias críticas ao oralismo, a gente não trabalha a comunicação total também não. É igual ao que te coloquei: eu também não posso te falar que é uma educação bilíngüe, porque não é. É... as pessoas falam: bom, a gente tá trabalhando a educação bilíngüe. Sabe tá... tá caminhando a alcançar essa educação bilíngüe. É bilíngüe? Porque tem o português e tem a LIBRAS, mas nenhuma das duas formas comunicativas, no momento, atendem plenamente o

surdo, tá? Então assim é... se você for olhar a estrutura do projeto, ele é bilíngüe. Agora, a análise que eu tô te fazendo é da realidade, né? Então, na realidade a gente tem uma tentativa de educação bilíngüe, tá?

3. Sobre a capacitação dos professores para atuarem com alunos surdos

a gente pensa em oferecer os estudos e oferecer toda essa questão teórica sobre surdez para respaldar a discussão da área metodológica de trabalho... o que a gente vê é que o professor, ele não entende nada de surdez. Então ela prepara dentro dos conhecimentos que ele tem, que são conhecimentos é... eu nem sei se são, a gente fala normalmente conhecimento de ouvinte, né?... eles não têm conhecimento de educação especial. Eles não têm conhecimento sobre surdez... e tem professor que ainda fala surdo-mudo.

4. Sobre um currículo especial para atender os alunos surdos

Não! A gente não tá trabalhando na perspectiva de currículo especial não, porque a gente acredita que todo currículo que se tem na escola, ele pode ser aplicado ao surdo, ou seja, o que falta é a condição, adaptação da comunicação adequada, entende? Porque o surdo pode aprender tudo, desde que você ensine da forma adequada pra ele, tá bom? É lógico, dentro da língua portuguesa, a gente sabe que tem algumas questões que dificultam, né? Principalmente a parte de fonema, de fonética é mais complicado... Agora o problema tá nesse adequado, né? Que a gente não muito, a gente não sabe qual, em língua de sinais, qual é esse caminho. Então, a gente na realidade, a gente vai acabar fazendo muito por tentativa e erro, embora a gente não acredite nisso, nessa forma de trabalho, né?

5. Sobre a sala de aula de apoio

os meninos já estão com uma prática, que é uma prática que vai dar muito trabalho pra gente tirar, que eles aprendem no ensino alternativo, no ensino regular eles brincam, eles fazem qualquer coisa menos aprender. Porque eles acham que não! Aí a professora tenta explicar, alguns professores mesmo relatam pra gente, que eles tentam ter uma relação com o aluno, explica pra que o aluno aprenda e ele fala assim: não, não tem problema não, eu aprendo no ensino alternativo. Aí, no ensino alternativo, ele vai, o professor explica, ele aprende. Não é bem assim, porque ele tem que aprender na sala de aula com o professor, ele não tem que aprender no ensino alternativo... a gente não vai dar conhecimento no ensino alternativo de conteúdo. A princípio, esse é... a gente vai... o professor tem uma carga horária que ele vai poder dar algumas aulas de

reforço só praqueles casos mais, que a criança realmente der alguma dificuldade. Mas assim, a gente tem orientado que é pra ser alguns casos esporádicos mesmo, não é pra criar o hábito de ir pro ensino alternativo aprender não, tá?... esses meninos vão voltar no extraturno dois dias na semana, duas tardes, né? Porque já foi organizado todo o horário para ele estudar à tarde. Então de manhã tá todo mundo na sala de aula, então à tarde o horário é pra estudos, orientação, já foi organizado nessa perspectiva. Então, à tarde quando eles retornarem, eles vão ter aula de língua de sinais, língua, né? De comunicação, não é de palavras, eles vão aprender comunicar, entender uma notícia de jornal, alguma coisa passada em língua de sinais mesmo. Então, pra eles ampliarem seus conhecimentos em língua de sinais. E vão ter aula também de língua portuguesa, não do conteúdo de português, mas de língua portuguesa, pra aprender português como uma segunda língua mesmo. Então, comparando a estrutura da língua de sinais com a estrutura da língua portuguesa... eles precisam adquirir o português como uma segunda língua, tá?

6. Sobre o papel dos instrutores surdos

O papel deles na escola, né? O papel deles, eles vão dar aulas, né? De língua de sinais pra comunidade... E a questão da gente ter um surdo que desenha muito bem. Então, ele vai desenhar os sinais que a gente não tem. Por exemplo, às vezes, o professor num conteúdo, ele precisa de um sinal que a gente não tem desenhado, mas que a comunidade utiliza, ele vai transpor esse desenho pro papel, tá? Pra gente ter um vocabulário, inclusive geografia, história, ciências com língua de sinais também, entende? Um dicionário tendo a gravura, o nome e o sinal correspondente.

7. Sobre inclusão

A gente quer que o surdo realmente esteja, inclusive, mas incluso de fato, não estando é... apenas imerso na escola.

ANEXO F

Recortes de entrevista

Data: 25/ 01/ 03

Os trechos a seguir foram recortados da entrevista feita com a professora de história da segunda escola observada. Ela trabalhava na sala de apoio, com os alunos surdos observados, desde que foi implantada a inclusão de tais alunos na classe comum. Tais trechos referem-se a algumas questões pertinentes à educação de surdos.

1. Sobre a inclusão de surdos na sala de aula regular

Na sala de aula é 38, 40 alunos, uma faixa de três alunos surdos ou quatro, sem intérprete, certo? Só em alguns momentos, às vezes a gente tinha, certo? E isso, eu fazendo parte do ensino alternativo. Então assim, a gente começou, no início quando eu entrei, eu fiz um curso de 200 e poucas horas, cerca de 240 a 250. Aquele curso inicial, tá? De LIBRAS. Então é... Uma primeira comunicação, eu aprendi, tá? Mas, o que ocorre? Na sala com 38, 40 alunos têm a dificuldade dos alunos que não sabem a LS, e a maioria dos professores também que não tinha o próprio curso de LIBRAS, né? Então assim, às vezes é... Nas aulas expositivas, eles tinham dificuldades de pegar. Você tá explicando para um aluno surdo: surdo é de um jeito, pro aluno ouvinte, é de outro. Então normalmente, o que é que ocorria? Você colocava, expunha toda a matéria pro aluno ouvinte e como eu sabia um pouco de LIBRAS, eu tentava passar pra eles um pouquinho, assim... Um pouco do que eu tinha explicado. Então, o que é que acontece? Eles barravam na questão da própria língua. Pra mim explicar melhor, eu teria que dominar mais... Porque eu tinha 40 alunos em sala, então eu tinha que pensar nos 40. E muitas vezes, eu ia lá na carteira, olhava os cadernos deles (SURDOS). Eles faziam tudo, sabe? Às vezes colocava eles em dupla, alguns alunos sabiam um pouquinho, né? Mas nunca você tinha uma noção de como tava aquele aluno, porque pra aquele sistema, pra tua forma de avaliação, quer dizer: 60% caderno, trabalho, atividades, então nesse sentido a maioria dos surdos, eles são aplicados. Eles fazem os trabalhos. Até que quando chegava na prova, 40%, é que você percebia que a ação tava complicada.

2. Sobre a sala de aula específica para alunos surdos

A gente achava assim... Que tá separando eles, sei lá. A maioria dos professores não tava achando legal, porque dá uma sensação assim... De o aluno tá à parte, né?... no início a gente achava assim, que tinha que ter um número menor de ouvintes na sala, tá? Mas que não podia ser

só separado, e a Lázara (PEDAGOGA) bateu assim, quis que se separasse. Falou que a defasagem tava muito grande, que era pra perceber que existia uma defasagem e tal. E foi feito, né? Aí separou... Então todos os alunos de 5ª a 8ª que estavam nas outras escolas do município foram pra lá. Então formou uma turma de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª. Então é... Pegou de todas as escolas e formou. Então, por exemplo, a 5ª série tinha 11 alunos, 6ª uns oito ou nove, 7ª uns nove alunos também, a 8ª tinha uns seis ou sete, sete alunos.

3. Sobre a defasagem idade/ seriação

Aí a primeira coisa que percebi, né? Enquanto professora, é que realmente a defasagem é muito grande, tá? A defasagem de conteúdo, né? Então assim... Uma vez, né? Uma das coisas que a gente observou, quando você falou assim: olha, a faixa etária, a primeira dificuldade minha, alunos com uma faixa de 22 anos, 17 anos, 16, 13, 12 anos na 5ª série... a primeira dificuldade na faixa etária, por exemplo, um aluno de 17 e 22 anos deixados juntos com alunos de 12 e 13 anos é complicado. A maioria das vezes, eles fazem a cabeça, né? Primeira dificuldade, né? E outra: cada um num estágio de dificuldade...

4. Sobre o conhecimento dos alunos surdos acerca da língua de sinais

Não... Pra comunicação, aí você percebe diferenciação, até mesmo, com relação a LIBRAS, pra comunicação é... Às vezes cada um tá num estágio, e às vezes o menino entra e não tá dominando LIBRAS também não... Você percebe que até a LIBRAS não conseguem entender. Aí começam as dificuldades... Tem pai, tem mãe que você vê que não sabe a LIBRAS, que não usa meio de comunicação. Aí, tipo assim, por exemplo: então você tem às vezes dentro da sala de aula é... O aluno que, às vezes, se angustia, ele fica nervoso, fica nervoso porque não sabe ler, não sabe escrever. Então se você jogar uma atividade na mão dele pra ele ler, pra ele ta desenvolvendo algum trabalho de interpretação, ele não consegue. Aí, ele desmotiva e não faz nada. Então, o caminho não é por aí, é... Aí começam as dificuldades, porque, por exemplo, minha área mesmo é interpretação, a pessoa não sabe ler, não sabe escrever, fica difícil, né? Então, é... Tarefa em casa, na maioria das vezes, o que é que ocorre? Os pais, às vezes amigos ajudam e acabam fazendo. Então, por exemplo, quando você põe uma tarefa na frente: como interpretar isso aqui? Tem alguns que conseguem, mas eles vão seguindo pelas palavras, se você disser. Se o texto tiver uma interpretação um pouco mais rebuscada... O que eu comecei a observar também: eles, quando eles começam a conviver entre eles, eles começam a modificar sinais. Então, às vezes não há sinal que é, é... Eles mudam!... Uma variação, mas essa variação às vezes causa confusão entre intérprete e eles. Às vezes o intérprete pára e fala: não entendi. Eu observo também. E aí: o que é que é isso?

Eles tão inventando entre eles. Então assim, é outra dificuldade. E às vezes pra poder entender uma pergunta, ou qualquer outra coisa, é... Você tem que repetir diversas vezes, tá fazendo uma modificação, pra eles poderem entender...

5. Sobre a escrita do português

Mas dá para você compreender perfeitamente. Por que eu to falando isso? Porque tem aluno que não redige nada. Nada, nada, nada. Eu mostro isso (UMA LAPISEIRA) para ele, ele não sabe escrever. Isso é uma lapiseira, né? Então assim, agora na LIBRAS, ele conhece o sinal, tá?... quando ele passa por um processo de oralização, ele tem mais facilidade de tá desenvolvendo o português. Isso eu percebi. Porque, por exemplo, o aluno que não tinha nenhum tipo... Até mesmo pelo resquício de... De... Né? De audição. Porque tem alguns que escutam pouco, né? Mas tem o resquício. Então esse ainda tenta, ele ainda tenta escrever ainda tenta. Mas o aluno que é surdo profundo, só vai ter a LIBRAS, eu... Eu, a meu ver, que eu trabalhei, é... A gente, eu percebi que não dá pra ele expressar, por exemplo, é igual você tá falando: LIBRAS ele sabe? Ele sabe. Mas se você perguntar pra ele: escreve aí, o que é que é, pra que serve uma lapiseira? Ele não sabe... Aí você observa que, às vezes, quando vão, eles colocam palavras, né? Não conseguem fazer uma frase por completo, né? Não consegue desenvolver. Aí é aquela coisa... Tá ocorrendo o fato de o menino chegar na 8ª série e não saber nem ler nem escrever. Então tá ocorrendo muito isso... Aí eu coloquei a questão do português, né? Que não consegue elaborar as frases, tem confusão de idéias, às vezes mistura tudo, né? Outra coisa ó: eu trabalhei reforma agrária e eles tavam entendendo a reforma agrária, pra você vê, como o visual interfere, eles tavam pensando que eram ciganos. Eles tavam achando, é... Eles viram um acampamento cigano e aí não sabia distinguir. Mostrei, eu levei gravuras, tá? Então assim, achavam que eram ciganos, pronto e acabou. Então cadê tirar isso da cabeça deles. Isso é uma confusão. Aí já tem mais uma dificuldade... Então o que é que ocorre? Ele vai seguindo, por exemplo, ó: o que é que é um comércio? Tá, aí ele chega aqui e já vê a palavra comércio, ele já vem e já copia... Aí a atividade em casa é... Na maioria, quando a pessoa faz o trabalho pra eles, aí chega e você observa. Porque aí vem aquela estrutura da língua portuguesa: artigo, preposição. Foi realizado por outra pessoa... você pede assim: vamos recortar. Vamos fazer assim, vamos analisar uma gravura. Aí ele não conhece o vocabulário. Aí você tem que tá explicando o que é que é um recortar, o que é que é uma gravura, né? Aí você pede uma coisa mais simples: separa consoante, separa vogal, alguma coisa assim, ele não sabe, ele não conhece... A gente arrumava o material e levava pra lá e jogava fora. Por quê? Porque eu percebi que a questão é que além de não saber o significado da palavra, às vezes o conceito, não conseguia entender o enfoque da coisa.

6. Sobre a questão da interpretação em sala de aula

O intérprete faz o sinal MUITO TEMPO ATRÁS (SINAL), mas muito tempo atrás se eu for dividir em história antiga, a idade média, a medieval, a contemporânea, a moderna, ele não tem essa abstração pra entender isso. Eu percebi isso. Então assim... Me deu, me deu trabalho porque é... Todas as vezes... A idade média, aí muito tempo atrás (SINAL), aí fazia o sinal, certo? Aí eu falava do Brasil colônia, muito tempo atrás (SINAL). Não! Mas peraí, não é bem aí! Aí, por exemplo, eu mostrei um feudo, mostrei um engenho. Aí a mesma coisa. Não, não é a mesma coisa, tá? E aí eu tinha que trabalhar palavra por palavra, certo?...

7. Sobre o intérprete da língua de sinais

Aí uma outra dificuldade. Porque você lida com a 3ª, com 2ª pessoa, né? Segundo, o aluno e a terceira, vamos por a 3ª a intérprete, né? Então por exemplo, às vezes você fala de um jeito e você não sabe se aquilo que você tá falando, tá sendo passado na... De uma maneira assim que fuja àquilo que você tá dizendo. Por quê? Porque uma coisa é a pessoa passar do jeitinho que você tá explicando. Aí você fala: isso aqui é uma poluição ambiental e tudo mais, é... E com a explicação, corre o risco da pessoa começar a colocar seu ponto de vista, você entendeu? Então nós tivemos dificuldade com isso. Às vezes o que eu percebia, pelo... Pelo curso de LIBRAS que eu fiz, né? Eu percebia que às vezes, a coisa tava caminhando... Não, não é bem por aí. Peraí! Pó pará! Vamos começar tudo de novo, né?... E muitas vezes, a pessoa fala: não, mas o surdo, ele é assim. Não! Mas você tem que passar do jeito que eu tô te mostrando, do jeito que eu tô explicando, né? Então o intérprete às vezes também, ele gera uma dificuldade pro próprio professor. É importante porque ele domina a LIBRAS, mas ele gera um pouco de dificuldade também, né?... a intérprete começou a criar alguns sinais, lá. Eu falei: não concordo com isso. Mas como que eu vou fazer? Falei: olha, deixa eu te explicar: Por que eu não concordo? Primeiro, que eu acho que tem que ser o próprio surdo que tem que criar o sinal. Acho que tem que seguir isso aí. Por que o que é que ocorre? E realmente, começou a dar problema lá, porque ela vinha e fazia um sinal de um jeito que... Ah! Tá. Foi interpretar, criou um sinal. Aí vinha o outro intérprete e não conhece o sinal. E aí? Aí o que é que acontecia: os meninos não conseguiam entender e eles não entendiam os meninos. E, às vezes, eu esquecia o sinal. E aí criava aquela confusão, e eu falei: falei, olha, tem outra questão: quando eles chegarem no 2º grau, como é que vai ser? Porque o professor que tá lá no 2º grau, como é que vai ser? Porque o prof. que tá lá no 2º grau, é... Não vai saber esses sinais e nem o intérprete que vai tá lá. E eles vão aprender um sinal aqui. Eles... Que eles entenderam. Certo. Aprenderam. Então eu falei: e lá? Como é que vai ser? Então é uma grande, uma grande dificuldade, sabe?

8. Sobre seu conhecimento da língua de sinais

É problemático também você trabalhar só em LIBRAS, por exemplo, o professor trabalhar só em LIBRAS. Primeiro, porque eu não conheço LIBRAS a fundo. Porque, por exemplo, todas as férias, ó: já tem mais de 30 dias, tem uns 40 dias que eu não vejo um surdo. Então, o que é que acontece? Eu não tenho essa vivência com uma pessoa surda, então eu não aprofundo. Você tem que aprofundar. E essa, esse aprofundamento da LIBRAS, ele só ocorre se você tem vivência com o surdo. Então assim, é uma dificuldade, né?

9. Sobre a inclusão

Quando há integração, o aluno tá se adaptando e a inclusão, a escola tem que ajustar todos os profissionais, todos os recursos pra tá preparando o ambiente pro aluno, né? Isso aí foi a Lazara que me respondeu. Tá. Mas aí quando você fala assim: o aluno que não tem linguagem, que não domina, né? Por exemplo, o português... eu, eu tava pensando é... o que é que seria esse aluno tá sendo incluído na sociedade. O que é que é incluído na sociedade? Ele tem que ter essa participação, ele tem que ter essa dignidade, tem que ter voz. Ele tem que ter é... trabalho, né? Então, por exemplo, eu percebo um grande problema lá (ESCOLA). Os meninos saem da 8ª, não tem intérprete pra eles a nível de 2º grau. É... as provas do PAIES que tava tendo, alguns foram prestar e os intérpretes falaram que foi vedado. Não pode ter intérprete nas provas. Porque a Lei tem uma brecha, e aí não foi aceito na universidade. Então, o que é que adianta, por exemplo, a Lei ser muito bonita, né? No papel e tudo mais, né? E esse aluno não ter acesso... igual eu coloquei pra eles (alunos surdos) lá (ESCOLA): olha, vocês têm dificuldades? "Tem". Mas... a baixa... tava com uma baixa auto-estima tão grande que eles falavam: "não, não dou conta... não sei!" Entendeu? "Não consigo". Então falei pra eles: se vocês não procurarem também tá se esforçando pra tá superando isso, vai ficar complicado, né? Porque a Lei tá lá: todo concurso público, tem um percentual de vagas lá pro deficiente. Mas o que é que acontece? Eles não conseguem essa qualificação é... Pra tá lá competindo com outros...

ANEXO G

Data: 12/06/2001

Local: Sala de Apoio

Interação: Instrutor Surdo; Aluna surda (Marina).

Atividade: Ensino de Língua de Sinais

Primeira Parte da Aula – Uso de uma revista

1. **Instrutor Surdo:** O QUÊ? O QUE GRAVURA?
2. **Marina:** AQUI? **NÃO SEI** (mímica).
3. **Instrutor Surdo:** NÃO SABER? SOLDADO BATER GUARDAR REVÓLVER (pantomima).
AQUI MULHER GRITAR PEGAR.
4. **Marina:** GRITAR PEGAR? ESPERAR!
5. **Instrutor Surdo:** PEGAR SIM! AQUI?
6. **Marina:** (não responde).
7. **Instrutor Surdo:** BONITO!
8. **Marina:** BONITO (repete o sinal feito pelo instrutor).
9. **Instrutor Surdo:** AQUI GRAVURA?
10. **Marina:** CARRO.
11. **Instrutor Surdo:** BOM! AQUI?
12. **Marina:** **NÃO SEI** (mímica).
13. **Instrutor Surdo:** PESSOA MUITO! VER MUITO PESSOA MUITO.
14. **Marina:** PESSOA MUITO AQUI (revista).
15. **Instrutor Surdo:** AQUI GRAVURA... SABER VOCÊ GRÁVIDA? PESSOA GRÁVIDA NASCER
BEBÊ CASA LÁ. BEBÊ VOCÊ VER?
16. **Marina:** SIM.
17. **Instrutor Surdo:** AGORA PROCURAR VOCÊ PROCURAR GRAVURA.
18. **Marina:** (folheia a revista).
19. **Instrutor Surdo:** AQUI MULHER.
20. **Marina:** MULHER AQUI (revista).
21. **Instrutor Surdo:** AQUI QUAL?
22. **Marina:** AQUI?
23. **Instrutor Surdo:** AQUI QUAL?
24. **Marina:** **COMPUTADOR?** (mímica) NÃO?

-
25. **Instrutor Surdo:** NÃO. FITA VÍDEO VER TELA CINEMA MOSTRAR FILME PESSOA ATIRAR NAMORAR BEIJAR.
26. **Marina:** COLOCAR FITA APARECER?
27. **Instrutor Surdo:** SIM APARECER (filme). PROCURAR GRAVURA I.R. ESPERAR! AQUI?
28. **Marina:** **COMPUTADOR?** (mímica).
29. **Instrutor Surdo:** COMPUTADOR.
30. **Marina:** COMPUTADOR (repete o sinal feito pelo instrutor).
31. **Instrutor Surdo:** COMPUTADOR AQUI COMPUTADOR. PROCURAR GRAVURA PROCURAR.
32. **Marina:** (folheia a revista).
33. **Instrutor Surdo:** AQUI TV ASSISTIR.
34. **Marina:** TV AQUI ASSISTIR.
35. **Instrutor Surdo:** MICROFONE FALAR.
36. **Marina:** AQUI?
37. **Instrutor Surdo:** QUAL?
38. **Marina:** CACHORRO? NÃO?
39. **Instrutor Surdo:** NÃO. LOBO. L-O-B-O (datilologia).
40. **Marina:** LOBO (repete o sinal feito pelo instrutor).
41. **Instrutor Surdo:** LOBO PERIGOSO NOITE UIVAR (pantomima) NOITE.
42. **Marina:** AQUI?
43. **Instrutor Surdo:** PINCEL.
44. **Marina:** PINCEL (repete o sinal feito pelo instrutor).
45. **Instrutor Surdo:** PROCURAR GRAVURA PROCURAR.
46. **Marina:** (folheia a revista).
47. **Instrutor Surdo:** AQUI FAX.
48. **Marina:** FAX AQUI (repete o sinal feito pelo instrutor).
49. **Instrutor Surdo:** AQUI?
50. **Marina:** (não responde).
51. **Instrutor Surdo:** TELEFONAR PASSAR TELEFONAR (outro fax).
52. **Marina:** TELEFONAR PASSAR (repete o sinal feito pelo instrutor).
53. **Instrutor Surdo:** AQUI BONITO?
54. **Marina:** SIM BONITA MULHER SIM.
55. **Instrutor Surdo:** BONITA MULHER FILME.
56. **Marina:** MULHER FILME AQUI (revista).
57. **Instrutor Surdo:** PROCURAR GRAVURA PROCURAR.
58. **Marina:** AQUI? (revista).
59. **Instrutor Surdo:** AQUI QUAL?

-
60. **Marina:** **COMIDA** (mímica).
61. **Instrutor Surdo:** SIM CARNE.
62. **Marina:** CARNE (repete o sinal feito pelo instrutor).
63. **Instrutor Surdo:** CARNE VACA.
64. **Marina:** CARNE VACA (repete o sinal feito pelo instrutor).
65. **Instrutor Surdo:** CORTAR HOMEM ASSAR CORTAR FACA COMER GOSTOSO. COMER VOCÊ? COMER?
66. **Marina:** EU? NÃO!
67. **Instrutor Surdo:** POR QUÊ?
68. **Marina:** **ENGORDAR** (mímica) LÁ HOMEM COZINHAR (pantomima) EU VER!
69. **Instrutor Surdo:** VER?
70. **Marina:** EU VER!
71. **Instrutor Surdo:** PROCURAR GRAVURA PROCURAR.
72. **Marina:** (folheia a revista).
73. **Instrutor Surdo:** AQUI BRINCADEIRA SORRIR BRINCADEIRA.
74. **Marina:** BRINCADEIRA SORRIR (repete o sinal feito pelo instrutor).
75. **Instrutor Surdo:** AQUI QUAL? AQUI QUAL?
76. **Marina:** **REZAR?** (mímica).
77. **Instrutor Surdo:** REZAR LONGE.
78. **Marina:** IGREJA AQUI.
79. **Instrutor Surdo:** CERTO IGREJA. PROCURAR GRAVURA PROCURAR.
80. **Marina:** (folheia a revista). AQUI?
81. **Instrutor Surdo:** LONGE HOMEM ATIRAR MORRER.
82. **Marina:** AQUI? (revista).
83. **Instrutor Surdo:** **HOMEM** (mímica) FILHO. FILHO BEBÊ.
84. **Marina:** **HOMEM** (mímica) FILHO (repete os sinais feitos pelo instrutor).
85. **Instrutor Surdo:** DOIS FILHO DOIS AQUI.
86. **Marina:** DUAS CRIANÇAS.
87. **Instrutor Surdo:** DUAS CRIANÇAS. AQUI IRMÃO.
88. **Marina:** AQUI IRMÃO DOIS IRMÃO.
89. **Instrutor Surdo:** VOCÊ IRMÃOS QUANTOS? IRMÃO VOCÊ?
90. **Marina:** NÃO. PASSADO CRIANÇA.
91. **Instrutor Surdo:** DOIS? DOIS?
92. **Marina:** NÃO!
93. **Instrutor Surdo:** SÓ UM?
94. **Marina:** NÃO! ESPERAR! LEMBRAR! CRIANÇA DUAS.

95. **Instrutor Surdo:** DOIS VOCÊ?
96. **Marina:** NÃO LÁ!
97. **Instrutor Surdo:** LÁ CASA?
98. **Marina:** SIM.

2ª Parte da Aula (noções de bebidas – uso de um livro de língua de sinais)

1. **Instrutor Surdo:** AQUI CERVEJA.
2. **Marina:** CERVEJA (repete o sinal feito pelo instrutor).
3. **Instrutor Surdo:** CERVEJA BEBER. BEBER VOCÊ?
4. **Marina:** NÃO! VOCÊ?
5. **Instrutor Surdo:** NÃO RUIM! AQUI LARANJA SUCO BEBER.
6. **Marina:** LARANJA SUCO.
7. **Instrutor Surdo:** VOCÊ GOSTAR?
8. **Marina:** NÃO!
9. **Instrutor Surdo:** NÃO? GOSTOSO!
10. **Marina:** HOMEM LÁ FAZER SUCO LÁ (mímica).
11. **Instrutor Surdo:** GOSTOSO! AQUI GRAVURA WHISKY.
12. **Marina:** WHISKY (repete o sinal feito pelo instrutor).
13. **Instrutor Surdo:** ENCHER COPO GELO FRIO SENTAR MESA FALAR OI BEBER. VOCÊ BEBER?
14. **Marina:** EU? NÃO!
15. **Instrutor Surdo:** CASA SUA?
16. **Marina:** NÃO BEBER.
17. **Instrutor Surdo:** AQUI? (gravura).
18. **Marina:** (não responde).
19. **Instrutor Surdo:** CHOPE CHOPE.
20. **Marina:** CHOPE CHOPE (repete o sinal feito pelo instrutor).
21. **Instrutor Surdo:** BEBER PESSOA MUITO BEBER MUITO BÉBADO TONTO NÃO BOM. AQUI GRAVURA?
22. **Marina:** (não responde).
23. **Instrutor Surdo:** QUAL?
24. **Marina:** (não responde).
25. **Instrutor Surdo:** VINHO.
26. **Marina:** VINHO (repete o sinal feito pelo instrutor).
27. **Instrutor Surdo:** CERTO! AQUI CHAMPANHE.

-
28. **Marina:** CHAMPANHE (repete o sinal feito pelo instrutor).
29. **Instrutor Surdo:** ABRIR GARRAFA CASA PESSOA CHAMPANHE MOLHAR. MOLHAR VOCÊ IR!
30. **Marina:** NÃO!
31. **Instrutor Surdo:** NÃO?
32. **Marina:** NÃO QUERER!
33. **Instrutor Surdo:** NÃO IR. BRINCADEIRA VOCÊ. AQUI BATIDA.
34. **Marina:** BATIDA (repete o sinal feito pelo instrutor).
35. **Instrutor Surdo:** AQUI?
36. **Marina:** BEBIDA (mímica).
37. **Instrutor Surdo:** REFRIGERANTE.
38. **Marina:** REFRIGERANTE (repete o sinal feito pelo instrutor).
39. **Instrutor Surdo:** C-O-C-A (datilologia).
40. **Marina:** C-O-C-A (repete a palavra através do alfabeto manual).
41. **Instrutor Surdo:** VER REFRIGERANTE C- O-C-A (datilologia).
42. **Marina:** C-O-C-A (repete juntamente com o instrutor).
43. **Instrutor Surdo:** CERTO! C-O-C-A (datilologia).
44. **Marina:** C-A-C... NÃO!
45. **Instrutor Surdo:** NÃO! C-O-C-A (datilologia).
46. **Marina:** C-A-C CABEÇA DURA!
47. **Instrutor Surdo:** C-O-C-A (datilologia).
48. **Marina:** C-O-C-A (datilologia).
49. **Instrutor Surdo:** CERTO! REFRIGERANTE. VOCÊ BEBER VOCÊ REFRIGERANTE? JÁ BEBER? JÁ BEBER?
50. **Marina:** SIM.
51. **Instrutor Surdo:** EU BEBER DOIS BEBER DOIS.
52. **Marina:** VOCÊ?
53. **Instrutor Surdo:** SIM HOJE. EU DIRIGIR ESCOLA MUITO CALOR BEBER REFRIGERANTE COCA. JÁ BEBER REFRIGERANTE HOJE COMPRAR ABRIR GARRAFA BEBER.
54. **Marina:** SIM BEBER HOJE.
55. **Instrutor Surdo:** AQUI LICOR.
56. **Marina:** LICOR (repete o sinal de forma inadequada).
57. **Instrutor Surdo:** LICOR (corrige a aluna) LICOR.
58. **Marina:** LICOR (repete o sinal feito pelo instrutor).
59. **Instrutor Surdo:** AQUI?
60. **Marina:** AQUI? WHISKY.

ANEXO H

Data: 23/10/2001

Local: Sala de Apoio

Interação: Professora Ouvinte; Instrutor Surdo; Alunos Surdos (Gilberto/Jussara).

Disciplina: História

Atividade: Leitura do livro: “No tempo das missões”

1. **Jussara:** AQUI? (aponta, no texto, uma palavra que não conhece).
2. **Professora:** ÍNDIO DANÇAR (trecho no livro: “*Juan Caruá está vestindo a capa de penas dos pajés... Está dançando e tocando um maracá*”).
3. **Jussara:** AQUI? (texto).
4. **Professora:** ROUPA PAPAGAIO (trecho no livro: (“... *vestindo a capa de penas dos pajés...*”).
5. **Gilberto:** (chama a atenção da professora - bate em seu braço). NÃO QUERER?
6. **Professora:** Ah! NÃO QUERER M-I-S-S-Ã-0 NÃO. Não, querer missão não.
7. **Jussara:** NÃO?
8. **Professora:** QUERER VOLTAR ALDEIA. FALAR SEMANA PASSADA FALAR. GRUPO ÍNDIO JUNTO ENSINAR
9. **Jussara:** ENSINAR...
10. **Professora:** SIM. AQUI (aponta uma gravura, no livro, que ilustra uma situação em que os índios estão sendo ensinados pelos jesuítas).
11. **Gilberto:** BAGUNÇA!
12. **Professora:** BAGUNÇA?
13. **Gilberto:** SABER CEDO MENINO BAGUNÇA!
14. **Professora:** SIM! VÁRIOS FAZER BAGUNÇA! AÍ PROFESSOR NERVOSO. *Aí professor nervoso.*
15. **Jussara:** NERVOSO PERIGOSO, ENTENDER? POR QUE PROBLEMA?
16. **Gilberto:** BAGUNÇA!
17. **Professora:** DESENHO... (mostra uma gravura que ilustra os índios sendo batizados).
18. **Gilberto e Jussara:** (olham a gravura).
19. **Professora:** ÍNDIO SABER? IGREJA PESSOAS (apontando a gravura).
20. **Jussara:** SABER BATIZAR.
21. **Professora:** FALAR ÍNDIO NOME ÍNDIO *Guarani*. (mostra onde está escrito o nome do índio) GRUPO ÍNDIO VIVER ÍNDIO, ENTENDER? VIVER ÍNDIO PADRE VIVER DIFERENTE. ÍNDIO NÃO-QUERER

-
22. **Gilberto:** DIFERENTE?
23. **Professora:** DIFERENTE SIM.
24. **Gilberto:** PALAVRA AQUI? (“terço”).
25. **Professora:** COLAR PADRE COLAR (procura uma gravura, no livro, para mostrar ao aluno. Em seguida, aponta uma gravura na qual um índio está usando um terço em volta do pescoço. Mostra essa gravura para cada aluno. A professora sublinha a palavra terço e sinaliza). NOME COLAR.
26. **Jussara:** FALAR NOME?
27. **Professora:** NOME MENINO GRITAR.
28. **Jussara:** SIM GRITAR!
29. **Professora:** PESSOAS NÃO ENSINAR.
30. **Gilberto:** AQUI PALAVRA?
31. **Professora:** ESCURO NOITE RIO NOME RIO ÁRVORE MUITO ÁRVORE RIO ÍNDIO CASA ALDEIA ÁRVORE.
32. **Gilberto:** MUDAR CANOA?
33. **Professora:** CANOA NÃO! *Só que* ÍNDIO NÃO CANOA ANDAR.
34. **Gilberto:** IR EMBORA?
35. **Professora:** PESSOAS LONGE ALDEIA ÁRVORE MUITO ÁRVORE M-A-T-A (datilologia).
36. **Gilberto:** AQUI PALAVRA? (texto).
37. **Professora:** *Está escrito aqui, olha!* (texto): *Aqui* ÁGUA CAIR PESSOA CATÓLICO ÁGUA.
38. **Gilberto:** AQUI PALAVRA? (“pajé”).
39. **Professora:** *Pajé? É um índio velho.* ÍNDIO VELHO SABER? MUITA VIDA. ÍNDIO VELHO C-U-R-A (datilologia) PESSOAS QUASE IGUAL MÉDICO FAZER QUASE REMÉDIO. *Pega* PLANTA REMÉDIO PESSOAS. LEMBRAR? PESSOA DOENTE ÍNDIO DOENTE
40. **Jussara:** AQUI PALAVRA? (“margem”).
41. **Professora:** RIO RIO margem MARGEM.
42. **Gilberto:** AQUI? (texto).
43. **Professora:** REMÉDIO FAZER ÍNDIO BOM.
44. **Jussara:** AQUI? (texto).
45. **Professora:** ÍNDIO NÃO QUERER CATOLICISMO.
46. **Jussara:** FALAR NÃO QUERER! NÃO QUERER?
47. **Professora:** NÃO! LÁ ALDEIA.
48. **Jussara:** CERTO! NÃO QUERER.
49. **Professora:** SIM! ENSINAR...
50. **Gilberto:** AQUI? (texto).

-
51. **PROFESSORA**: MENINO ÍNDIO M-I-S-S-Ã-O (datilologia) PADRE NOME *dele padre mudou* MUDAR. *Mudou o nome* MENINO MUDAR. *Pajé* (mostra a gravura no texto) PASSADO NOME PASSADO MENINO ÍNDIO.
52. **Gilberto**: AQUI? (texto).
53. **Professora**: REZAR PESSOAS REZAR
54. **Jussara**: AQUI? (texto).
55. **Professora**: M-I-S-S-Ã-O (datilologia) ÍNDIO MENINO NOME (mostra o nome do índio que está escrito no texto). ÍNDIO VELHO NÃO-QUERER NOME MENINO ÍNDIO. LEMBRAR NOME MENINO ÍNDIO?
56. **Jussara**: NÃO!
57. **Professora**: M-A-R-A-C-A-N-Ã (datilologia), *não é?* QUERER NOME MENINO ÍNDIO M-A-R-A-C-A-N-Ã (datilologia).
58. **Gilberto**: AQUI? (texto).
59. **Professora**: PASSADO NOME PASSADO NOME.
60. **Gilberto**: MORRER? MORRER?
61. **Professora**: MORRER... *Falando...* FALAR ÍNDIO MORRER DOENTE M-I-S-S-Ã-O (datilologia). AGORA LER VOCÊS!
62. **Gilberto**: AQUI?
63. **Professora**: ÍNDIO CONHECER ÁRVORE MUITO ÁRVORE, SABER? ANDAR ENCONTRAR LUGAR.
64. **Gilberto**: CANOA?
65. **Professora**: *Pode não...* ANDAR ANDAR! PESSOA CONHECER LUGAR ÁRVORE *floresta* RIO. *A gente fala* FALAR *que ele é guia.* G-U-I-A (datilologia). PORQUE ÍNDIO ANDAR ÁRVORE (*floresta*) RIO SABER ALDEIA LUGAR ALDEIA. PESSOA ENCONTRAR *floresta* MUITO ÁRVORE ANIMAL PERIGOSO!
66. **Gilberto**: MATAR COMER!
67. **Professora**: ENTENDER?
68. **Gilberto**: AQUI? (texto).
69. **Professora**: ANDAR M-A-T-A (datilologia). M-AT-A-R (datilologia).
70. **Jussara**: ÁRVORE MUITO.
71. **Gilberto**: ÁRVORES?
72. **Professora**, NÃO M-A-T-A (datilologia). ÁRVORE (desenha, numa folha, várias árvores).

2ª Parte da Aula – Presença do Instrutor Surdo

1. **Professora:** *Pra explicar aqui. Ele não sabe o que é batismo.*
2. **Instrutor Surdo:** JOGAR ÁGUA. SABER NÃO?
3. **Gilberto:** JOGAR PESSOA ÁGUA?
4. **Instrutor Surdo:** PESSOA JOGAR ÁGUA. CONHECER BATISMO? BATIZAR? *Aqui* (mostra uma gravura, no livro, que ilustra o batismo). BATIZAR PADRE BATIZAR
5. **Gilberto:** SINAL V-Í-R-U-S?
6. **Instrutor Surdo:** *Vírus?* CÉLULA DOENÇA NASCER.
7. **Professora:** *Explicar porque índio doente.*
8. **Instrutor Surdo:** ÍNDIO BATIZAR DEUS BATIZAR (mostra gravura) BATIZAR.
9. **Professora:** *Fala que os índios não queriam batismo.*
10. **Instrutor Surdo:** ÍNDIO NÃO- QUERER BATIZAR. ÍNDIO NÃO- GOSTAR BATIZAR.
11. **Jussara:** AQUI GRAVURA? (pajé).
12. **Instrutor Surdo:** DANÇAR ROUPA PRÓPRIA ÍNDIO TOCAR FLAUTA (pantomima). PRÓPRIO ÍNDIO.
13. **Professora:** *Tá dançando. É uma dança. Fala pra eles que essa dança, essa roupa de dança é pra mostrar que eles não queriam de jeito nenhum o tipo de vida da missão. Eles não aceitaram. Eles queriam voltar pra aldeia.*
14. **Instrutor Surdo:** ÍNDIO FAZER **CAPA** (mímica). DANÇAR MOSTRAR PESSOA VOLTAR ÁRVORE (floresta) JUNTOS GOSTAR.
15. **Jussara:** VOLTAR GOSTAR? (aponta para a gravura).
16. **Instrutor Surdo:** VOLTAR JUNTO ÍNDIO MOSTRAR DANÇA PRÓPRIA.
17. **Professora:** *Era preciso respeitar a cultura deles, o modo deles, a dança, as roupas, a religião, o modo deles.*
18. **Instrutor Surdo:** RESPEITAR CULTURA PRÓPRIA. GRUPO MOSTRAR JUNTO (mostra a gravura na qual está o pajé). LER, LER VOCÊS!
19. **Jussara:** B- E- X- I- G- A (datilologia) BRIGAR? BRIGAR? (palavra escrita no texto: “bexiga”).
20. **Instrutor Surdo:** B- E- X- I- G- A (datilologia) BALÃO ENCHER.
21. **Professora:** *Não!* ÍNDIO DOENTE MORRER (mostra para o instrutor surdo, no texto, onde está a frase que tem a palavra escrita). *Bexiga é uma doença.*
22. **Instrutor Surdo:** *Bexiga Ah!* PALAVRA FRASE MORRER DOR BARRIGA GRANDE. B- E- X- I- G- A (datilologia) GRANDE BARRIGA MOSTRAR MÉDICO MORRER FALAR.
23. **Gilberto:** AQUI PALAVRA? (texto).
24. **Instrutor Surdo:** EVOLUIR.

-
25. **Professora:** EVOLUIR (repete o sinal feito pelo instrutor). *Ah! Inicialmente, as pessoas não estão nem aí, não... Fala ao instrutor surdo: Deixa eu te explicar: é porque o grupo de índios que tinha ido morar lá na missão, quando eles chegaram, as pessoas não queriam nem saber. Os índios que ficaram na aldeia não queriam saber. Aí depois eles perceberam que os índios queriam voltar. Eles voltaram, mas eram pessoas diferentes, pessoas distantes.* DISTANTES.
26. **Instrutor Surdo:** ELA FALAR (professora) ANTES SAIR APRENDER GRUPO M-I-S-S-Ã-O PADRE ENSINAR. ROUPA ANTES ÍNDIO. DEPOIS VOLTAR GRUPO ÍNDIO PESSOAS OLHAR LONGE.

ANEXO I

Caro aluno(a), a sua participação na pesquisa sobre a **Surdez, Inclusão e Bilingüismo: entre o dito, o pretendido e o feito** é de fundamental importância. As suas respostas ajudar-me-ão a examinar as questões referentes à escolarização do aluno surdo na escola. Leia as questões abaixo e procure respondê-las com muita sinceridade. Após respondê-las, entregue-as à pesquisadora. Contando com sua colaboração, agradeço.

Maria do Socorro Correia Lima (PG - LA - IEL/UNICAMP)

P.S. Não é necessário escrever o seu nome.

1. Seus professores ouvintes usam a língua de sinais com você durante as aulas?

- a) O tempo todo; b) fora da sala de aula; c) Raramente; d) Nunca

2. Você usa a língua de sinais com outros surdos?

- a) O tempo todo; b) Fora da sala de aula; c) Raramente; d) Nunca

3. Onde você aprendeu a língua de sinais?

- a) Em casa; b) Na escola; c) No clube; d) No consultório fonoaudiológico; e) Outro lugar

4. Quando você viu a língua de sinais pela primeira vez?

- a) Quando eu tinha menos de 5 anos de idade
b) Quando eu tinha mais de 10 anos de idade
c) Na escola

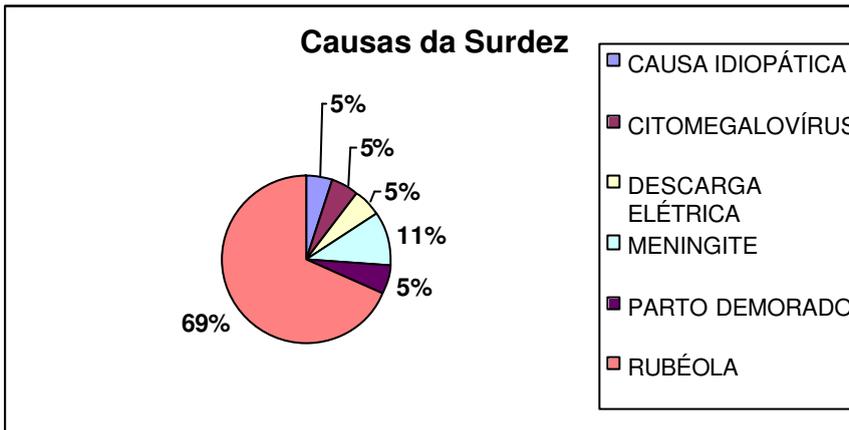
5. Com quem você usa a língua de sinais?

- a) Com seus pais
b) Com seus amigos
c) Com surdos
d) Com ouvintes

6. Qual a idade em que você aprendeu a língua de sinais?

- a) Menos de 5 anos de idade
b) Entre 6 e 10 anos de idade
c) Entre 11 e 18 anos de idade
d) Aos 19 anos de idade ou mais

7. Quais as dificuldades escolares mais frequentes que você apresenta na sala de aula?

ANEXO J**• Gráfico 1 – Causas da Surdez**

De acordo com os dados encontrados, ao menos nos sujeitos investigados, a rubéola se revela como a causa mais expressiva (69%). A meningite aparece em segundo lugar, no rol dos agentes etiológicos, e outras causas, tais como: causa idiopática, citomegalovírus, descarga elétrica e parto demorado figuram como agentes menos comuns na origem da surdez.

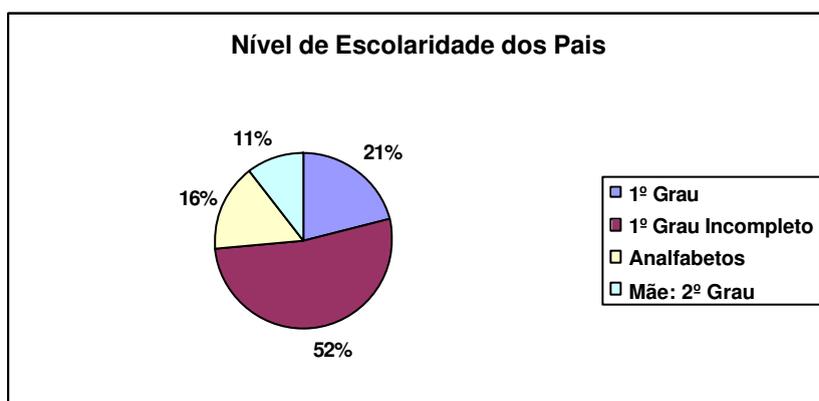
• Gráfico 2 – Escolaridade dos Alunos Surdos

Não havia alunos matriculados, no momento da observação, na 5ª e na 8ª séries. Há uma grande concentração de alunos matriculados nas séries iniciais.

Essa concentração na 1ª fase do ensino fundamental, é devido ao fato de que existem muitos casos de repetência, sobretudo, na 1ª série do ensino fundamental. Em geral, os alunos repetem, pelo menos, duas vezes uma mesma série.

Essa repetência do aluno surdo, na 1ª fase do ensino fundamental, tem gerado uma defasagem de pelo menos três ou quatro anos em relação à idade/seriação, quando comparado a um aluno ouvinte cursando a mesma série.

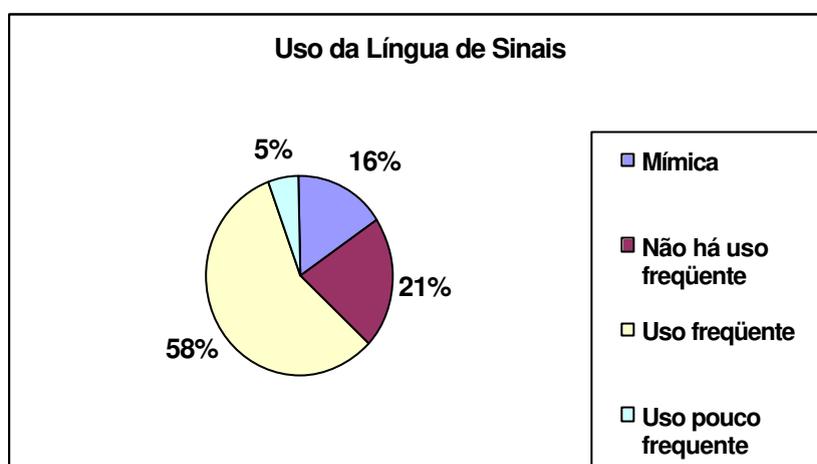
- **Gráfico 3 – Nível de Escolaridade dos Pais**



A maioria dos pais (52%) dos alunos não chegou a concluir o ensino fundamental. Apenas 11% dos progenitores obtiveram o certificado de conclusão do ensino médio. Não há nenhum pai/mãe de aluno surdo, dentre os investigados, que tenha cursado um curso superior.

Quanto aos pais analfabetos (16%) é possível conjecturar que a ausência de escolarização interferiu no ingresso do aluno surdo no âmbito escolar. Podemos citar como exemplo, o Luís (Segunda escola) que estava cursando a 3ª série, aos 20 anos de idade. De fato, há uma defasagem significativa quando se compara sua experiência escolar com a escolarização de um aluno ouvinte, que tenha a mesma idade.

- **Gráfico 4 – Uso da Língua de Sinais com outros Surdos**



O gráfico nos revela um quadro bastante complexo de uso da LS com outros surdos, sobretudo, quando se leva em consideração o principal argumento defendido nas propostas intituladas bilíngües, de autores que atuam na área da surdez (Kozlowsky, 2000; Lacerda, 2000). Ou seja: a LS como língua materna do surdo.

Como apontando anteriormente, todos os surdos observados são filhos de pais ouvintes, o que significa dizer que estes surdos estavam inseridos em uma comunidade de ouvintes usuária de língua oral.

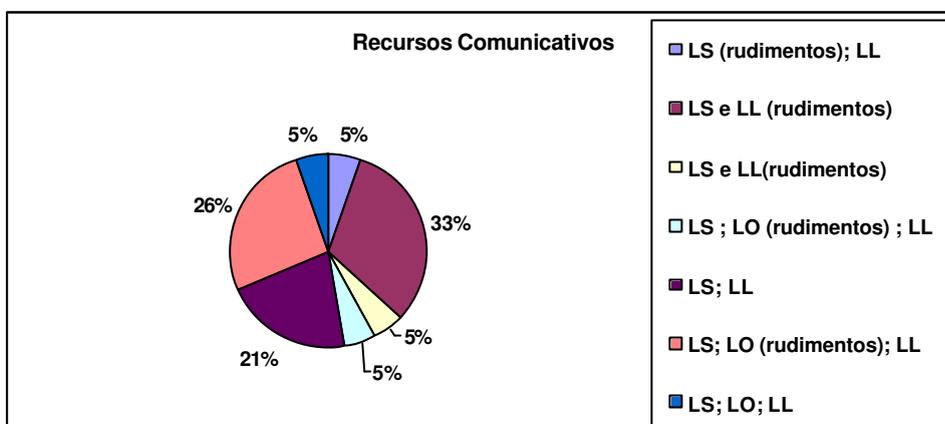
Os surdos, principalmente, aqueles filhos de pais ouvintes (cerca de 95% deles) não têm a LS como língua materna ou L1. Na verdade, o primeiro contato com esta língua é feito na instituição educacional, através da interação com membros de pares surdos (“mais e menos experientes”), ou ainda, nas aulas de sinais ministradas pelo instrutor surdo da própria escola.

É, sem sombra de dúvida, redundante apontar: quase metade dos alunos surdos observados, neste estudo, não adquiriram ainda a LS. Destes, cerca de 16% utilizam apenas gestos naturais (mímica) para se comunicarem, sobretudo, com os pais ouvintes.

Os alunos surdos que disseram (através de um questionário respondido com a ajuda do instrutor surdo) utilizar a LS mais freqüentemente utilizam, na verdade, alguns itens lexicais da LS.

Já os surdos que fazem uso da LS mais freqüentemente, utilizam-na, principalmente, no contexto escolar. Em casa, de acordo com depoimento deles próprios, a interação dá-se por meio da língua oral ou de bilhetes.

- **Gráfico 5 – Recursos Comunicativos**



Grosso modo, podemos apontar que apenas 5% dos sujeitos observados sabem a língua de sinais (LS), língua oral (LO) e a técnica de leitura labial (LL). Cerca de 53%, não adquiriram nenhuma língua, ou ainda, estão em fase de aquisição da LS.

Cabe-me explicitar que quando falo em rudimentos da LS, estou querendo chamar a atenção para o fato de que o aluno surdo conhece apenas alguns itens lexicais dessa língua, o que equivale dizer que ele sabe codificar ou sinalizar alguns sinais isolados. Ou seja, o aluno não adquiriu ainda a LS e desconhece, conseqüentemente, sua estrutura gramatical.

Quanto aos rudimentos de LO, refiro-me àqueles alunos que apresentam uma fala praticamente ininteligível. É necessário conviver com o surdo para poder entender o que ele está falando, quando faz uso da LO.

Já os rudimentos de LL dizem respeito aos alunos que não conseguem “capturar” a fala de um ouvinte ou surdo oralizado.

ANEXO K

Data: 04/09/01

Local: Sala de Apoio

Interação: Professora Ouvinte; Alunos Surdos (Gilberto, Jussara e Clara).

Disciplina: História

Atividade: Resolução de algumas questões sobre a leitura do livro “No tempo das missões”

1. **Clara:** (entra na sala de aula).
2. **Professora:** TUDO BEM? POSITIVO?
3. **Clara:** *BEM* (mímica).
4. **Professora:** VOCÊ AULA NÃO TER VOCÊ?
5. **Clara:** (parece não entender o que a professora sinaliza). O QUÊ?
6. **Jussara:** VOCÊ POR QUE NÃO VIR?
7. **Clara:** *Não aula.* AULA NÃO.
8. **Professora:** POR QUÊ? (expressão facial).
9. **Clara:** *Valéria falou que não aula* (fala não muito compreensível). AULA NÃO.
10. **Professora:** AQUI?
11. **Clara:** SIM. É
12. **Professora:** COMO?
13. **Clara:** É
14. **Professora:** FOLGADA VOCÊ FOLGADA VOCÊ.
15. **Clara:** *Valéria falou não aula.* AULA NÃO. *Valéria falou.*
16. **Professora:** *Sei.* FOLGADA VOCÊ! *Quer ler?* LER?
17. **Clara:** (demonstrou não ter gostado muito da idéia - expressão facial).
18. **Professora:** VOCÊ NÃO?
19. **Clara:** FALAR DEMAIS!
20. **Professora:** (mostra o livro para Clara). *Vamos ler isso aqui. Vá pegar uma cadeira ali. Fazendo nada mesmo!* NADA! VOCÊ FAZER NADA AQUI! *Pega a cadeira!*
21. **Clara:** *Então ler é fazer nada!* AQUI LER FAZER NADA!
22. **Professora:** *Só pra ler!* LER! *Pega a cadeira.* CADEIRA. *Olha lá!* (mostra onde tem uma cadeira).
23. **Clara:** (vai pegar a cadeira para sentar).
24. **Professora:** CONTINUAR! (chama a atenção do Gilberto e da Jussara para retomarem a leitura do texto e responderem o exercício).

-
25. **Clara:** (chama a atenção da professora - bate em seu braço): MARCELO? (sinal do instrutor surdo).
26. **Professora:** MARCELO? (repete o sinal feito pela aluna). *Que é isso?* (sorri). NÃO SEI MARCELO (sinal do instrutor surdo).
27. **Clara:** *Esse é o homem.* HOMEM.
28. **Gilberto:** M-A-R-C-E-L-O (datilologia) MARCELO (sinal do instrutor surdo).
29. **Professora:** *Escreve aí* (folha). NÃO ENTENDER.
30. **Jussara:** (escreve o nome do Marcelo numa folha).
31. **Professora:** Ah! Sinal SINAL SINAL *do Marcelo.*
32. **Clara:** SIM. É.
33. **Professora:** INTÉRPRETE! INTÉRPRETE!
34. **Jussara:** NÃO INTÉRPRETE! INSTRUTOR.
35. **Clara:** *Intérprete não!*
36. **Professora:** *Eu sei! Marcela.* MARCELO (sinal do instrutor surdo). NÃO SABER!
37. **Clara:** POR QUE MARCELO?
38. **Professora:** NÃO!
39. **Clara:** PORQUE NARIZ MEXER PINTINHA.
40. **Professora:** *Ah é?* MARCELO (sinal do instrutor surdo).
41. **Clara:** (Retoma a leitura do texto). AQUI?
42. **Professora:** (Não se lembra do sinal correspondente). *Eliane, cê lembra de vizinho? Como é que é o sinal de vizinho?*
43. **Eliane:** *Vizinho?*
44. **Professora:** OLHAR ELA (Eliane). *Vizinho!*
45. **Eliane:** *Uma casa perto da outra. Uma casa perto da outra.*
46. **Professora:** CASA PERTO. CASA, CASA, CASA, CASA, PESSOAS. CASA, CASA, CASA. CASA, CASA, CASA, NOME, NOME.
47. **Clara:** AQUI?
48. **Professora:** PESSOA REZAR DEUS ÍNDIO LÁ.
49. **Clara:** SIM.
50. **Gilberto:** AQUI? (apontando trecho do texto).
51. **Professora:** ESPERAR! EU PERGUNTAR VOCÊ. *Eu perguntando pra você. O índio queria ou não queria Deus. ÍNDIO QUERER NÃO QUERER DEUS?*
52. **Gilberto:** ÍNDIO QUERER NÃO.
53. **Professora:** NÃO? POR QUE?
54. **Gilberto:** PORQUE ÍNDIO DIFERENTE (faz o sinal apenas com uma das mãos).
55. **Professora:** DIFERENTE?

-
56. **Gilberto:** DIFERENTE, DIFERENTE.
57. **Professora:** DIFERENTE, DIFERENTE POR QUÊ?
58. **Gilberto:** DIFERENTE.
59. **Professora:** *Tá quase* (apontando o texto). *Tá quase*. POUCO *aí*.
60. **Jussara:** (mostra o texto que escreveu).
61. **Professora:** NÃO SABER!
62. **Jussara:** COMO FAZER?
63. **Professora:** NÃO! FAZER VOCÊ AÍ (pantomima).