

IVANI RODRIGUES SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES DO SURDO NA ESCOLA E NA FAMÍLIA: ENTRE A
(IN)VISIBILIZAÇÃO DA DIFERENÇA E DA “DEFICIÊNCIA”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Linguística Aplicada na área de Educação
Bilíngüe.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
CAMPINAS/2005

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLOTECA
IEL - UNICAMP**

Si38r

Silva, Ivani Rodrigues.

As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência' / Ivani Rodrigues Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadora : Marilda do Couto Cavalcanti.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Surdez. 2. Identidade. 3. Minorias lingüística. 4. Letramento. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Deafness; Identity; Literacy; Language minority.

Área de concentração: Educação bilingüe.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson, Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Machado Maher, Prof^ª Dr^ª Lodenir Becker Karnopp, Prof^ª Dr^ª Maria Elena Pires Santos.

Data da defesa: 28/02/2005

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcante – Orientadora

Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos

AGRADEÇO

À professora Marilda, pela orientação segura e por acreditar neste trabalho.

À professora Teca, pela cuidadosa leitura e sugestões feitas por ocasião da qualificação.

À professora Inês Signorini, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

À professora Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson, pela acolhida no Programa de Pós-Graduação e pela amizade desses anos todos.

Às inesquecíveis colegas de curso: Maria Elena, Wilma, Débora e Audrei pelo muito que me ensinaram nas conversas paralelas e pelo ombro amigo.

À Lucia Reily, pelo resumo em inglês e pela presença amiga de sempre.

Ao CEPRE – Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto”, que me permitiu realizar esta pesquisa.

Aos colegas, professores e pesquisadores, que compartilharam comigo as dúvidas e a busca por uma melhor compreensão dos surdos.

Aos surdos e, em especial, aos meus alunos, por tudo que me tem ensinado na convivência diária.

A meus pais, Isabel (em memória) e Arlindo, que fizeram com que eu acreditasse que poderia voar mais alto.

A meus irmãos e minha cunhada Andreza, pelo apoio e carinho constantes dedicados a mim e aos meus filhos.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse concluído.

Aos meus pais, pelo exemplo de sempre.

Ao meu marido, sempre companheiro, que me incentivou nesta pesquisa e deu-me todas as condições para que pudesse terminá-la.

Para Eduardo, Henrique e Rodolfo, pelo sentido que dão à minha vida.

RESUMO

A presente tese aborda a produção das identidades no contexto escolar e focaliza a representação que pais, professores e os próprios alunos surdos fazem da surdez, da língua de sinais e do processo de escolarização dentro do ensino regular.

Sendo uma pesquisa de cunho etnográfico, o *corpus* é proveniente de registros compostos por diário de campo, gravações em vídeo das conversas com os alunos surdos e das atividades realizadas em um programa desenvolvido em um centro de estudos ligado a uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo que atende a escolares surdos. Além disso, também fazem parte do *corpus* gravações em áudio das reuniões com professores da rede regular de ensino, das reuniões com os pais dos alunos surdos, – e de textos produzidos pelos alunos surdos no centro de estudos, na escola comum e em casa, além de documentos que nos foram enviados pela escola e pela família.

A fundamentação teórica da pesquisa se alicerçou nas contribuições da Etnografia Escolar (Erickson, 1987, 1989, Bortoni-Ricardo, 1993 e 2000; Cavalcanti, 1996, 2003; Maher, 1998; Moita-Lopes, 1999, 2002 e 2003) para a geração de registros e também para a análise dos dados. Baseou-se, ainda, em conceitos como “representação” proveniente da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1995, 1999) e outros conceitos de outras áreas de conhecimento como o de “assimilação/resistência”, da Antropologia (De Certeau, 2003), de identidades fragmentadas, provenientes dos Estudos Culturais (Bhabha, 2000, Hall, 2000, Silva, 2001), e da noções de “estabelecidos” e de *outsiders* ligadas à Sociologia (Elias & Scotson, 2000), além do conceito de “normalização”, discutido por Canguilhem (1943/1992) e retomado por Foucault (1975/2000) e seus seguidores. Foram utilizadas ainda para a análise as teorias de letramento comprometidas com a perspectiva histórico-social (Street, 1984 e Barton, 1994).

Os resultados deste trabalho mostram que as representações construídas sobre o aluno surdo estão sempre sendo negociadas e redefinidas nos contextos sociais focalizados, embora ainda persista a busca da (in)visibilidade da surdez em favor ora da construção da identidade do surdo enquanto “deficiente”, ora de sua identidade construída na assimilação/normalização.

ABSTRACT

This dissertation addresses the production of identities in the school environment and focuses on the representations parents, teachers and the deaf students themselves have of deafness, sign language and the educational process in the regular school system.

Since this is a study built on an ethnographic approach, the *corpus* comes mainly from records from field notebooks, video tapes of interviews with deaf students, tapes of activities occurring in a program offered by a public university in the State of São Paulo for deaf school children, audio tapes of meetings with teachers of the regular school system, tapes of meetings with the deaf students' parents, written texts produced by the deaf students at the Research Center, at school and at home, as well as various documents sent by the schools and by the deaf children's families.

The theoretical bases for both generating the data as well as for data analysis were the contributions of the School Ethnography approach (Erickson, 1987, 1989; Bortoni-Ricardo, 1993 and 2000; Cavalcanti, 1996, 2003; Maher, 1998; Moita-Lopes, 1999, 2002 and 2003). For the data analysis, some theoretical constructs were also important. These constructs are the concepts of "representation" as put forward in Critical Analysis of Discourse (Fairclough, 1995, 1999) and some other concepts from other fields of knowledge such as "assimilation/resistance" from Anthropology (De Certeau, 2003), fragmented identities from Cultural Studies (Bhabha, 2000, Hall, 2000, Silva, 2001), the notions of "established" and "outsiders", connected to Sociology (Elias & Scotson, 2000) and the concept of normalization, discussed by Canguilhem (1943/1992) and taken up by Foucault (1975/2000) and his followers. For the purposes of analysis, I also lean on theories of literacy from the socio-historical perspective (Street, 1984 e Barton, 1994).

The results of this study show that representations constructed about deaf students are constantly being negotiated and redefined in the social contexts examined, despite the constant search for the (in)visibility of deafness in favor of the deaf person's identity sometimes as "disabled", sometimes as assimilated / normalized.

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
1. DAS DIFICULDADES ESCOLARES ÀS QUESTÕES DE IDENTIDADE NA BUSCA DA COMPREENSÃO DO QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI.....	15
1.1. As inquietações que levam à pesquisa.....	15
1.2. As justificativas para a realização deste estudo.....	25
1.3. Um desenho do relatório etnográfico.....	27
2. O CONTEXTO MULTILÍNGÜE DA SURDEZ.....	29
2.1. A língua materna do surdo: ainda muitas questões.....	29
2.1.1. O simbolismo esotérico.....	31
2.1.2. A comunicação entre surdos e ouvintes.....	35
2.2. O surdo como minoria lingüística.....	45
3. CONSTRUÇÃO SOCIAL E A NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS.....	65
3.1. Abordagens e instrumentos utilizados.....	65
3.2. Narrativas e identidades.....	68
3.3. O Letramento como prática social.....	81
3.4. O Letramento na surdez.....	86
4. A ETNOGRAFIA ESCOLAR COMO METODOLOGIA DE PESQUISA.....	91
4.1. Alguns princípios da etnografia.....	91
4.2. Geração de registros.....	101
4.3. O contexto da pesquisa.....	105
4.4. O Programa escolar para surdos.....	108
4.5. Perfil dos participantes da pesquisa.....	112
5. O SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA.....	121
5.1. “A caneta é a voz do surdo”: representação sobre as práticas de letramento do aluno surdo em casa e na escola.....	121

5.2. “A língua de sinais é uma ponte, mas não a estrada”: a representação da LIBRAS na família e na escola.....	154
5.2.1. “Eu acho que não precisa de sinais, sabe!”.....	158
5.2.2. “Ela não é mudinha não!”.....	165
 6. A CONSTRUÇÃO DA SURDEZ PELA FAMÍLIA, PELA ESCOLA E PELO PRÓPRIO SURDO.....	179
6.1. A procura pela (in)visibilidade.....	179
6.2. Três alunos surdos, três situações escolares: cada um é cada um.....	189
6.2.1. “Deixa ela passar, coitadinha”.....	190
6.2.2. “Eu não quero destruí-la, eu só quero ajudá-la”.....	205
6.2.3. “Foi o meu maior desafio!”.....	216
6.3. E os surdos, o que pensam eles?.....	233
6.3.1. “Eu falo bem e sei também língua de sinais”.....	238
6.3.2. “Eu gosto de ser surda, mas queria ser ouvinte”.....	242
6.3.3. “Eu acho normal ser surdo”.....	250
 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	257
 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	269
 9. ANEXOS.....	279

1. DAS DIFICULDADES ESCOLARES ÀS QUESTÕES DE IDENTIDADE NA BUSCA DA COMPREENSÃO DO QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI

Esta tese relata uma pesquisa de cunho etnográfico que investiga a maneira como são construídas as identidades surdas pelas famílias de surdos e seus professores das escolas regulares da região de Campinas e a relação dessa construção com as questões do letramento, com a língua de sinais e com a representação da surdez no seio das famílias, das escolas e na visão dos próprios sujeitos surdos envolvidos.

No que se segue apresento as razões pelas quais me propus a realizar o estudo, descrevendo brevemente o problema da pesquisa, as justificativas práticas e teóricas e as perguntas norteadoras desta tese.

1.1. As inquietações que levam à pesquisa

Minha entrada no campo da surdez foi meio inesperada. Ao assumir uma vaga de professora numa instituição de surdos, cegos e pessoas com baixa visão, por volta de 1986, vi-me estagiando numa sala de alfabetização de crianças surdas, onde a regente era uma professora, com sólida formação, inclusive com o equivalente ao mestrado realizado na França, que estava prestes a se aposentar. Ela era uma pessoa muito dinâmica e simpática, com uma experiência grande na área da surdez, mas com uma formação oralista que acreditava que todos os problemas dos surdos estariam resolvidos se eles aprendessem a falar, mas isso era quase impossível para a maioria deles. O trabalho proposto por ela, a meu ver, visava muito mais a um surdo com perda moderada ou que tivesse uma “vontade muito grande de aprender falar”, conforme ela mesma apregoava, o que exigia uma disciplina enorme por parte da criança e de sua família.

Nesse primeiro contato, fiquei encantada com o fato de aquelas crianças surdas adivinharem o que a professora falava (depois percebi que tinham muita habilidade na

leitura labial) e mais encantada ainda quando elas conseguiam falar algumas palavras, como cumprimentos ou respostas monossilábicas, ajudadas pelo treino das fonoaudiólogas e pela insistência da família de que precisavam aprender a falar. Dei-me conta, por essa época, quão poucos surdos havia conhecido antes. Apenas tive contato, na minha infância, com uma moça surda, parente de um vizinho, que veio passar férias na nossa comunidade. Nunca mais a vi depois daquele período de férias e, pelo que soube depois, essa moça se casou, teve filhos e uma vida normal. Claro que nada sei sobre sua vida escolar, suspeito que nem mesmo havia ido para a escola, tendo em vista as informações dadas pelos tios, que moravam em nossa rua.

A instituição a que me referi antes atendia também a surdos adultos e adolescentes e a primeira coisa que me chamou a atenção, quando me deparei com este último grupo, foi a dificuldade de comunicação que tinham com os ouvintes a sua volta. Apesar de terem uma competência em leitura labial bastante desenvolvida conseguida graças ao treino feito em terapias fonoaudiológicas e do trabalho realizado em sala de aula com os professores (os chamados especialistas), essa fala não era inteligível para qualquer pessoa, mas só para aquelas que tinham um contato maior com eles e assim mesmo não era sempre que os contatos aconteciam sem mal-entendidos.

Percebi, então, que havia uma grande diferença entre aquela moça surda da minha infância e aqueles adolescentes surdos que encontrava nesse momento na instituição em que trabalhava. Enquanto a primeira moça surda parecia não se sentir diferente dos demais de sua família, passeava e sorria como todos e toda a família parecia aceitá-la daquela forma, ou seja, com sua linguagem peculiar, os surdos que ora conhecia no centro em que atuava pareciam não ser muito aceitos pela família e pela escola que lhes impunham um modo ouvinte de ser. Todos à volta do surdo – praticando um saber aceito e cultivado na época – tinham o desejo de normalizá-lo, até porque isso parecia ser bom para ele.

Nas conversas mais informais, isso aparecia implicitamente na maneira de classificar certos traços da surdez. Era comum aparecerem opiniões como: “fulano é um surdo difícil” em contraposição com “fulano é um surdo bom” e o que fazia a diferença entre os dois casos era a fala produzida. Exatamente pelo fato de a fala ser tão valorizada, à criança surda era dificultado o acesso à língua de sinais, muitas vezes com o argumento de que “sendo mais fácil [os sinais], ele [o surdo] não vai se esforçar para falar”, o que

denunciava inclusive a tentativa apagamento da língua de sinais e o lugar marginal que ela ocupava na vida dos surdos, ou seja, só os “fracassados” (leia-se: aqueles que não conseguem falar) usam sinais.

Assim, embora aquela moça surda da minha infância tivesse fala pouco inteligível, seus familiares a compreendiam e se comunicavam com ela de uma forma normal, com um tipo de comunicação caseira, e como era moça e bonita, seu interesse, naquela época, era ter namorados. Lembro-me inclusive de que cheguei a apresentar a moça a um tio meu, pois achei que eles formariam um lindo par. Ela era alegre e descontraída e essa lembrança parecia destoar do quadro de agora, do modo como eu via os surdos neste momento mais atual: esses últimos pareciam ter muito mais dificuldades na convivência com os ouvintes, pareciam ficar à margem da sociedade, enfim, pareciam tão cheios de problemas para superar.

Os surdos, nesse momento mais atual, pareciam-me frustrados com alguma coisa. Não sabia explicar bem o porquê dessa impressão, mas havia algo no seu olhar e no das pessoas em relação a eles que denunciava a surdez como um problema a ser resolvido e esse era um desejo partilhado pela sociedade que buscava por remediação. Será que mudaram os surdos ou mudou a minha percepção em relação a eles? Acho que as duas coisas.

É claro que, na minha infância, não estava ainda afetada pelas questões da surdez, elas não existiam ainda, por isso minha relação com a moça surda não estava ainda sob nenhum invólucro, não havia o viés da deficiência: ela era só uma moça diferente, sem estereótipos ou preconceitos. Ao contrário, nessa época mais atual, ao reencontrar os surdos nessa instituição não só me deixei afetar pelas questões escolares da surdez – afinal estava ali para ensinar os surdos a ler e escrever – como me deparei com um olhar já construído sobre a surdez, que estava latente em mim – aquele que vigorava naquela época entre os profissionais e mesmo entre as famílias, fruto da construção da comunidade mais ampla – e que apontava que os ‘problemas’ do surdo seriam resolvidos com o acesso à fala e para isso nada devia ser poupado.

Vejo hoje que estava por detrás dessas práticas oralistas o desejo de assimilação desse contingente da população, no sentido de igualá-los aos ouvintes. Se isso não era

possível, pelo menos havia a esperança de deixá-los o mais próximo possível do modelo ouvinte.

Talvez a grande diferença entre a moça surda, daquele passado mais longínquo e aquelas crianças e adolescentes surdos com os quais eu interagia naquele momento tinha a ver com a escolarização. Naquela época eu não estava preocupada com a escolaridade daquela moça surda, ou seja, por morar numa comunidade rural, questões como ser letrado e as implicações disso para o futuro individual das pessoas eram ainda pouco claras para mim (estava nessa época numa série que corresponderia hoje à 4^a. série do Ensino Fundamental) e para as pessoas do meu grupo social – vivia com minha família, numa fazenda nos arredores de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

No entanto, reencontrando sujeitos surdos na minha vida profissional, observei que o ponto nevrálgico desse grupo de alunos em relação à sociedade majoritária se destacava exatamente após o início do processo de educação formal, quando a escola e seus professores percebiam que esses alunos “não sabiam quase nada de português”. Por outro lado, já que eles não conseguiam falar, importava muito para a família que a escolaridade fosse alcançada, uma vez que ela representava um reconhecimento do valor do surdo na sociedade (“não fala, mas pode aprender a escrever e a ler”). Na verdade estavam em jogo outras questões que eu não conseguia enxergar naquela época, mas que remetem às representações sobre o surdo e a surdez presentes nos discursos que circulam a nossa volta. A concepção de surdez que emergia naquele momento era fruto de representações construídas anteriormente e aceitas como verdade, uma vez que vinham de autoridades, como o médico ou o professor.

Para os profissionais e os familiares de surdos, o objetivo a ser alcançado, naquele momento, era a transformação do surdo em ouvinte, mesmo que ‘deficiente’. Para isso, um conjunto de práticas era organizado no sentido de garantir ao surdo a fala e, com isso, grande tempo era perdido em detrimento da escolarização propriamente dita, razão pela qual muitos surdos desistiam da escola por estarem numa faixa etária mais propensa à busca do emprego remunerado. Para a grande maioria desses profissionais, aí estão incluídos todos aqueles que lidavam com o aluno surdo nessa época – fonoaudiólogos, psicólogos, professores – aprender a falar por si só estaria resolvendo os problemas do

surdo, já que os outros, as dificuldades escolares, por exemplo, eram consequência ou decorrentes disso.

Desde que iniciei meu contato com surdos (1986) me incomodava a maneira como eles eram retratados pelos profissionais da área. Havia uma certeza muito grande em relação ao fracasso do processo escolar desse grupo de crianças e a crença de que eles só poderiam aprender a ler e a escrever se aprendessem antes a falar. Uma das professoras com a qual tive contato nessa época costumava me dizer com muita ênfase baseada numa concepção oralista de que a o aprendizado da fala era a única maneira do surdo funcionar na sociedade majoritária que “o surdo não poderá aprender a escrever, enquanto não estiver instalado [no surdo] todo o sistema de sons da fala”. Eu mesma olhava aquelas crianças e adolescentes com certa angústia porque parecia tão dura a vida deles (Diário retrospectivo, 2002).

Passei boa parte do meu tempo inicial naquela instituição fazendo meu mestrado e observando/refletindo/discutindo, em muitos dos cursos, sobre as diferenças existentes, no que tange à alfabetização, entre os surdos e as crianças ouvintes. Assim, ao mesmo tempo em que conhecia o grupo de alunos surdos, convivía com eles, com seus professores e familiares nas dependências daquela instituição, construía um saber sobre as questões de letramento/alfabetização que me permitiam ver o aluno surdo como mais uma vítima da estrutura escolar.

Os alunos surdos que freqüentavam os programas do centro de estudos da surdez dessa instituição não vinham, em geral, de meio cultural orientado para o letramento, mas de famílias iletradas ou pouco letradas e, ao iniciarem seu processo de alfabetização, sentiam uma dificuldade maior para entenderem as funções e os usos da escrita do que aqueles alunos provenientes de cultural letrada. O aluno surdo compreendia muito pouco o português – oral ou escrito - e falava mal o português – isso quando ele conseguia falar - o que dificultava ainda mais seu processo de aprendizagem, uma vez que a escola estava toda preparada para receber alunos ouvintes¹ e não alunos que destoavam daquele ideal de aluno que aprenderam a formatar em anos anteriores, durante o processo de formação de professores.

Movida pelo interesse de conhecer como era o ambiente escolar desses alunos na escola regular, iniciei em 1989 visitas de observação a diversas escolas regulares de

¹ É preciso explicitar que a escola está mais preparada para receber um grupo de alunos ouvintes, aqueles alunos ouvintes de uma certa camada social cuja orientação para o letramento não difere muito daquele letramento privilegiado na escola.

Campinas e região com o intuito de ver de perto o contexto de ensino/aprendizagem do surdo e poder compreender melhor qual a razão do fracasso escolar dessa população. Essas visitas eram também solicitadas pelas famílias ou pela própria escola que recebia alunos surdos com o objetivo de que minha presença na escola regular pudesse ajudar o aluno surdo, dando orientações sobre ele aos professores que o recebiam na escola regular.

Nessa época (1990) era muito comum que o professor da escola comum ficasse muito surpreso ou bravo quando se deparava com um aluno surdo em sua sala de aula. Surpreso porque não haviam dito a ele que ele teria de lidar com um aluno com ‘necessidades especiais’ naquele ano letivo e bravo porque achavam que não ganhavam para isso, não eram especialistas. Havia também aqueles que recebiam esses alunos como uma missão divina, na qual o desafio era aceitar os surdos como se isso fizesse parte de um desafio religioso e o surdo era freqüentemente tido como um ‘pobrezinho’, alguém que merecia sua compaixão. De qualquer modo, não havia na escola qualquer informação sobre o aluno surdo e a surdez e também não havia nenhuma orientação para o trabalho com alunos surdos e o que acontecia, via de regra, era um salve-se quem puder (trecho de diário de campo retrospectivo, agosto de 2002).

Nesse período minhas orientações aos professores eram mais relativas ao local que o aluno surdo deveria ocupar na sala de aula, ao fato de o mesmo utilizar a leitura labial para a sua comunicação com os ouvintes e da importância de se falar de frente para ele. Além disso, procurava destacar para esses professores que o surdo era um aluno normal, no sentido de ter potencial para aprendizagem e sentimentos como alegria, raiva, dor, e, por vezes, ter acesso de birras. Salientava também que o português deveria ser ensinado a eles de forma significativa, para que entendessem o valor social da escrita em nossa sociedade, e não como apenas um código usado só na escola – ou seja, que o processo de aquisição da escrita da criança surda devia seguir de forma muito semelhante ao de crianças ouvintes e, por isso, quase tudo aquilo que valia para essas últimas deveria valer também para o aprendiz surdo – a exceção, é claro, que ele lidava com uma outra língua.

Nas minhas andanças pelas escolas da região, por volta de 1992 e 1993, ainda me espantava como o surdo passava despercebido em sala de aula. Muitas vezes nem a Orientadora Pedagógica da escola era informada sobre a presença de um aluno surdo na escola e, quando eu chegava para falar com ela sobre esse aluno, eu é que dava essa notícia a ela. Nesse momento ela entrava em contato com a professora e percebia que aquela aluna quietinha que se sentava no fundo da classe era surda - geralmente o aluno surdo se sentava no fundo da classe porque era mais velho (e mais alto) que as outras crianças ouvintes – e assim começava mais uma conversa com a professora da escola

regular sobre o aluno surdo e a surdez (trecho de diário retrospectivo, setembro de 2002).

Por esta época ainda não havia discussão mais aprofundada sobre a Língua de Sinais Brasileira² (LIBRAS daqui para frente) e, em geral, só os surdos mais velhos (e menos escolarizados) a conheciam ou dominavam, de acordo com a postura vigente de que a língua de sinais era o recurso para quem fracassa na aprendizagem da fala. As crianças, filhas de famílias ouvintes, para se comunicar, não usavam a LIBRAS e, na maior parte dos casos, nem mesmo a fala. Dentro do centro de estudos, por essa época, já era facultado aos alunos surdos o uso de gestos e sinais, mas as famílias não aceitavam – ou aceitavam com muitas ressalvas – esse tipo de comunicação, com o temor de que seus filhos deixassem de aprender a falar, o que ainda acontece hoje em dia.

O uso da LIBRAS era restrito, nessa época (1988), àquele surdo já adulto que não havia alcançado sucesso no desenvolvimento da linguagem oral, por isso a LIBRAS nesse momento era vista como um fracasso do surdo que não conseguiu falar e, portanto, relegada a um plano inferior. Algumas mães freqüentemente diziam que seu filho surdo não precisava ‘falar como macaco’ quando era indagada sobre a razão de não utilizar LIBRAS no seu contexto familiar, outras diziam que o filho usava ‘mímica’ apenas para se comunicar com outros surdos que não falavam, mas de qualquer modo a LIBRAS era muito rejeitada pela família e pelos profissionais da área como uma possibilidade de língua para o surdo pois compartilhavam a crença de que, se o surdo usasse os sinais, eles regrediriam ou teriam prejudicado o desenvolvimento da fala conseguido a duras penas (trecho de diário retrospectivo, novembro de 2002).

Dentro das escolas, o desconhecimento de LIBRAS era total e, para se fazer entender, muitas vezes, o professor utilizava unicamente a fala (pausada) para interagir com o aluno surdo. Alguns que tinham mais paciência criavam com seu aluno surdo um sistema gestual que servia para possibilitar um mínimo de entendimento para a realização das tarefas escolares. Aliás, é o que acontece mesmo nos dias de hoje.

A escola para o aluno surdo se transforma em uma grande arena de ‘lutas’ lingüísticas e antes de o professor chegar a perceber os problemas do aluno em história, geografia ou Matemática, ele nota sua própria incapacidade de se comunicar com esse aluno via linguagem, o que deixa sempre escamoteada a questão escolar do surdo propriamente dita e enfatizada a dificuldade de comunicação (“apesar de ter adquirido algum conhecimento [sobre LIBRAS] não domino ainda muitas expressões, palavras que se

² O termo Língua de Sinais será utilizado também para contrapor à Língua oral ou quando estiver sendo utilizado de forma genérica.

encaixem em determinadas explicações”; “estou estudando língua de sinais através de uma apostila”; “a comunicação [entre surdos e ouvintes] é muito mais vivencial que técnica, por isso perde-se muito tempo”. Esses professores não sabem que o aluno surdo ‘fala’ uma outra língua e para eles a LS utilizada, ainda que de forma restrita, pelos surdos na escola comum é vista mais como um código que facilita a comunicação e não como tendo estatuto de língua. A professora não domina nem parcialmente o sistema lingüístico da LS e, via de regra, o que sabe e utiliza é o alfabeto digital ou datilologia que consiste em desenhar com as mãos as letras do alfabeto e cuja presença na língua de sinais é apenas marginal. As tentativas comunicativas da professora com a criança surda se dá prioritariamente pela fala, junto com dramatização, uso de recursos como o desenho, pistas de leitura labial, uso de pistas visuais (desenho, figura, etc.) e quase nunca por meio de LS. As poucas professoras que relatam ter conseguido aprender um pouco da LS com o seu aluno surdo no decorrer de sua interação com ele dentro da sala de aula dizem que os ‘sinais’ aprendidos se relacionavam a situações de vida diária (como por exemplo, sinal para COMER, BANHEIRO, PROIBIDO, etc.) e que sinais novos foram sendo criados junto com a criança surda para satisfazer a necessidade de comunicação de certas atividades. Achei muito engraçado a fala de uma professora sobre essa situação toda. Essa professora disse que, um dia, na hora do lanche, sua aluna surda perguntou sobre o que ia ter no lanche e ela não sabia como explicar que seria cachorro quente. Ela não se apertou: lançou mão do sinal já conhecido de cachorro + o sinal que usava para quente (que ela já havia aprendido no Curso de LIBRAS feito no Programa) e juntou os dois vocábulos numa tradução literal, nada parecido com o sinal utilizado pelos surdos quando pedem um cachorro-quente para comer (trecho de Diário de campo, maio de 2000).

Quando estava observando os alunos surdos nas escolas, era comum ser chamada para resolver problemas como casos de crianças com distúrbios de aprendizagem, criança com baixa visão, crianças oriundas de famílias não estruturadas e outros casos de *deficits* de aprendizagem. A idéia que tinham de mim era de uma pessoa ‘especialista’ – chamavam-me assim em muitas ocasiões – e por isso capaz de resolver ou encaminhar esses casos para setores especializados fora da escola. Assim, sempre que ia à escola ou recebia no programa onde atuo, professores da escola regular para orientação, ficava frustrada comigo mesma por não ter condições de ajudar nem ao aluno surdo, nem a escola e, ao mesmo tempo me angustiava pela maneira como a maioria dos professores encarava a situação dos surdos no ambiente escolar.

Ficava cansada de ver a situação problemática dos surdos dentro da escola regular retratada de forma tão ‘natural’ pelos próprios professores ou por seus pais e ao mesmo tempo me sentia impotente diante dessa realidade, achava que pouco fazia para remediar a situação. Algumas vezes até para me confortar dizia para mim mesma “não é problema meu que o MEC adotou o modelo de inclusão” ou “que culpa posso ter se as famílias com todos

esses problemas escolhem levar o filho para o ensino regular?”. Outras vezes, mais animada, arregaçava as mangas e pensava em algo que podia mudar para melhor esse espaço para o surdo. O que poderia ser modificado nesse contexto? Como posso ajudar o surdo na escola? Essas questões me fizeram pensar que, naquele momento, ajudaria criar um programa que pudesse receber os surdos que estavam na escola regular para um trabalho mais significativo com a leitura e a escrita.

Assim, nesse momento nasceu o Programa Escolar para Surdos³ (doravante apenas Programa) em um centro de estudos ligado a uma universidade pública do interior que, mesmo com todas as suas limitações, visando fazer algo mais significativo por aqueles surdos que estavam na escola regular naquelas condições precárias, visto que mudar a escola parecia uma tarefa muito difícil. Na verdade o que propunha o Programa era dar condições aos alunos surdos, de entenderem muitas das informações da escola, num ambiente que lhe fosse lingüisticamente favorável, e com a presença de um surdo, fluente em LIBRAS.

Tais questões, mais tarde, me fizeram sentir a necessidade de voltar à academia e desta vez dentro da Lingüística Aplicada, pois desejava entender novos conceitos que entravam na área da surdez, principalmente através de literatura estrangeira, os quais ainda estavam misturados, para as pessoas da área, a muitas interpretações equivocadas sobre o que é ser um sujeito bilíngüe e o que significa pertencer a minorias lingüísticas. “O que é isso afinal?” Perguntava-me enquanto continuava meu trabalho com os surdos incluídos.

Para entender melhor essas questões retorno, então, ao campo, dessa vez para minha pesquisa de doutorado, impulsionada pela vontade de saber mais sobre todas as questões acima, algumas apenas delineadas e outras já mais estruturadas, mas todas ainda confusas e misturadas ao desejo de fazer algo em relação ao surdo no campo escolar. Como membro daquela equipe de uma instituição que atendia a surdos que freqüentavam a escola

³ O Programa Escolar para Surdos será descrito mais adiante. Tal programa estruturou-se com o intuito de dar apoio escolar aos surdos incluídos. De início contou com a participação de uma assistente social, de uma psicóloga, de uma fonoaudióloga e de uma lingüista. Essa equipe foi acrescida de outros profissionais e a partir de 1991, graças ao apoio financeiro de um fundo de pesquisa, ligado à Universidade, o Programa conseguiu inserir em sua equipe um surdo adulto com o objetivo de apresentar LIBRAS para os alunos surdos e seus familiares. Com o passar dos anos, esse Programa se tornou uma referência para as famílias que levam seu filho surdo para a escola regular, bem como para os professores da rede regular de ensino que recebem esses alunos.

regular, praticamente todos os meus dias eram preenchidos com questionamentos da família ou da escola sobre esses sujeitos.

Como o surdo pode conseguir realizar seu processo escolar dentro do ensino regular, apesar de todas as barreiras lingüísticas e ideológicas lá existentes? Como os professores lidam com o surdo na escola, mesmo sem saber LIBRAS e como as famílias vêem esse processo do filho surdo e dele participam? Em resumo, como se realizam, as práticas de letramento com o aluno surdo em casa e na escola e, como o próprio surdo se vê nesse sistema, uma vez que a escola não é uma janela neutra, ela tem relações com o entorno social maior?

A perspectiva do meu trabalho agora é diferente daquela época em que fazia tais questionamentos. É a de um estudo de cunho etnográfico que visa desnaturalizar certos (pré-)conceitos já tão enraizados na área da surdez e no interior da nossa sociedade envolvente. Estou me propondo, nesse momento, a me aproximar do contexto escolar do surdo, esse espaço já tão conhecido, com outros olhos, com os quais pretendo estranhar o familiar e, ao mesmo tempo, tentar me familiarizar com as diferenças que convivem nesse espaço, de certa forma escondidas de um olhar menos atento, recobertas que são por nossa rotina e nossa conformidade e pela familiaridade que muitas vezes nos cega para detalhes que são importantes para a compreensão mais profunda do funcionamento de certas estruturas.

Depois de tantas idas à escola e tantas conversas com professores, por exemplo, acaba-se assimilando a idéia de que realmente a escola já tem muitos problemas com os ouvintes para poder lidar também com os problemas do aluno surdo. Assim, corre-se o risco de se aceitar a idéia de que, se a escola não consegue absorver esse contingente é por culpa deles próprios. Por isso, se um aluno surdo estiver lá, deve mesmo se adaptar à escola, de modo a não dar muito trabalho para os professores que, já estão atolados de problemas – que, aliás, é a premissa não só de muitos dos professores envolvidos da rede pública como também de muitos outros profissionais comprometidos com a área da surdez.

Com esse encaminhamento de pesquisa, retomo como profissional da área da linguagem alguns dos questionamentos desenhados durante minha trajetória como professora do programa e como pesquisadora, tentando descrever melhor o contexto complexo que é o da surdez e dos surdos como parte de minorias lingüísticas.

1.2. As justificativas para a realização deste estudo

A primeira justificativa para a realização deste estudo tem relação com a visão que as pessoas em geral têm do sujeito surdo e da surdez. Nesse caso trata-se de desvelar como a realidade multilíngüe se configura nesse contexto complexo que é o da surdez. Para os professores e para os pais, a realidade bilíngüe do surdo é ainda pouco compreendida e há pouca consciência por parte dos professores e dos pais de que estão diante de sujeitos que usam uma língua diferente e, por isso, devem acionar o mundo de uma forma também diferente. O mito do português como língua única no Brasil, ademais, pesa na avaliação do surdo e da surdez e, por isso, é tão difícil para as pessoas perceberem a situação de bilingüismo e de biculturalismo existente nesse contexto, como pretendemos demonstrar no decorrer deste trabalho. É preciso abandonar o “processo de colonização do surdo” – para usar a expressão de Skliar (1998) – ou o processo de “normalização” que se opera nesse espaço, entendendo normalização como uma operação de ajustes de um indivíduo ou de uma sociedade a determinadas normas (Silva, 2000).

A segunda justificativa reside no fato de este estudo lidar com um grupo minoritário e há poucos trabalhos que incidem sobre as minorias lingüísticas que são em geral desconsideradas e ignoradas em nível nacional e, por isso mesmo tão estigmatizadas na escola e na comunidade maior. Os surdos são posicionados na escola como pessoas menos capazes porque o produto que apresentam se mostra diferente (inferior) em relação aos dos outros alunos. Por isso as práticas de letramento com as crianças surdas, dentro da escola especial e mesmo dentro da escola regular, costumam ser diferenciadas, ou seja, o currículo escolar, na escola especial, passa a ser duplicado ou triplicado, como se o surdo aprendesse mais devagar e, na escola regular, espera-se que ele supere sua ‘deficiência’ e acompanhe o conteúdo no mesmo ritmo que o aluno ouvinte. Como isso não acontece, o que se vê é que, de uma forma ou de outra, sempre levam a culpa pelo fracasso em seu processo escolar. Considerar uma alternativa social de letramento para esse contexto pode ajudar aos professores a perceberem a importância do multimodal para esse grupo de alunos, afastando-se assim o ensino de uma visão grafocêntrica da escrita (Barton, 1994 e

Souza, 2000). Enfim, desvelar essa realidade é imperioso para que ela possa vir à superfície, ter visibilidade e, quem sabe, ser superada (Cavalcanti, 1999).

E a terceira justificativa é a de que, embora este trabalho particularize filhos surdos de famílias ouvintes de uma cidade no interior do Estado de São Paulo e algumas escolas regulares, nas quais esses alunos surdos estudam, as realidades são semelhantes ao de famílias e escolas regulares de todas as regiões brasileiras. O acesso desse grupo de alunos à escola é marcado por inúmeras lutas e sua inserção ao sistema escolar vigente ainda requer muitos ajustes e boa vontade. Por estarem (in)visibilizados dentro de uma construção já pronta sobre a surdez, como o sujeito deficiente, não podem reivindicar outros espaços que não aqueles que foram historicamente construídos para eles. Apesar de já terem o direito e desejarem estar na escola comum – que aparece como resposta de um movimento de contra-estigmatização mais geral em relação aos diferentes – paradoxalmente esse espaço ainda é resistente a eles.

A quarta justificativa para a tese é a de que uma descrição das relações sociais de uma comunidade poderá auxiliar na viabilização do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001). Este documento propõe que a escola, ao ensinar, por exemplo, a língua oral e escrita “tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”. Trata-se de um objetivo comum para todo o Brasil e, para ser alcançada essa meta, deveria haver conscientização de que a escola recebe alunos de diferentes espaços sociais. Mas não há garantia, pelo que se observa, de que ela seja alcançada pelos grupos de minorias. Trazer mais luz a este contexto e delinear melhor o papel dessas línguas com as quais os surdos lidam e constroem conhecimento durante o processo escolar pode alterar a maneira como esses alunos são vistos pela escola e pela família (de deficiente/incapaz para diferente). Além disso, estudos dessa natureza podem certamente contribuir para a área de ensino/aprendizagem de crianças surdas por trazer mais informações sobre a utilização de uma língua minoritária no contexto escolar dentro de uma perspectiva bilíngüe e bicultural.

Assim, nosso foco de pesquisa estará voltado para a maneira como a construção de conhecimentos se realiza no processo educacional do aluno surdo e para o papel relevante da língua de sinais nesse processo, pois ao significar o sujeito se significa, uma vez que a construção de sentidos se dá dentro do sujeito e os mecanismos de produção de

sentidos, por isso, são também mecanismos de produção de sujeitos. Sentidos e sujeitos se configuram ao mesmo tempo e nisto consistem os processos de identificação (Orlandi, 2000).

Em suma, todas as motivações e as justificativas permitem formular a seguinte pergunta de pesquisa:

Que representações são construídas por pais, professores e pelos próprios surdos sobre a surdez, o letramento e a língua de sinais? Esta pergunta é subdividida como se segue:

- a) Que práticas de letramento são realizadas com os alunos surdos em casa e na escola? Como os surdos vêm essas práticas?
- b) Qual o papel da língua de sinais nas práticas de letramento/escolarização do aluno surdo?
- c) Como a família, os professores vêm o aluno surdo e a língua de sinais? Como o surdo vê a língua de sinais?

1.3. Um desenho do relatório etnográfico

Procurando responder às perguntas de pesquisa deste estudo, organizo o relatório etnográfico da forma descrita a seguir.

Nesse primeiro capítulo, apresentei o problema, as justificativas e a pergunta de pesquisa. No segundo capítulo, como ponto de partida para esta tese, discuto alguns conceitos básicos, como os de língua materna e língua estrangeira no campo da surdez e, em seguida, como esse tema se relaciona com as questões relativas à educação bilíngüe e contextos bi/multilíngües de minorias.

No terceiro capítulo, trago à discussão conceitos importantes para a análise das questões que apresento como pergunta de pesquisa, como aqueles de representação e discurso, emprestados à Análise Crítica do Discurso e, considerando a interface da

Linguística Aplicada, incorporo ainda conceitos provenientes de outras áreas de conhecimento como a Antropologia, os Estudos Culturais e a Sociologia, além da visão de letramento como práticas sociais (Barton, 1994). Definidos os conceitos norteadores do trabalho, apresento, no quarto capítulo, os princípios da metodologia etnográfica relevantes para a pesquisa e, em seguida, descrevo o modo como realizei o trabalho de campo, a análise dos registros e a redação do relatório etnográfico.

No quinto capítulo apresento as crenças e os valores que as pessoas envolvidas na pesquisa têm sobre a escrita e sobre o uso da língua de sinais, bem como a forma como as famílias vêem as práticas de letramento realizadas pela escola com seus filhos surdos, e como a escola lida com a questão de letramento do aluno surdo ao descrever algumas dessas práticas realizadas com alunos surdos em casa, no Centro ou na escola.

No sexto capítulo apresento como as escolas, as famílias e os próprios surdos constroem as identidades surdas e como as representações sobre o surdo e a surdez aparecem ainda calcadas num modelo hegemônico de identidade ditado por uma narrativa linear sobre a surdez. No sétimo capítulo apresento as considerações finais da pesquisa, apresentando os resultados deste estudo e as suas implicações para a prática educacional de surdos.

2. O CONTEXTO MULTILÍNGÜE DA SURDEZ

Este capítulo é composto de três partes. Na primeira parte trago a discussão sobre a ‘língua materna’ do surdo com o intuito de apenas lançar luz às questões de aquisição de linguagem de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que conduz, a meu ver, a posições dicotômicas entre língua oral e língua de sinais, excluindo toda a gama de gestualidade e de outras linguagens que estão nesse interstício. Não é objetivo esgotar o assunto, mas apenas mostrar como essa visão pode deixar de lado aspectos importantes da aquisição da própria língua de sinais pela criança surda. Na segunda parte, apresento um panorama dos estudos que permitem relacionar o sujeito surdo a grupos de minorias lingüísticas bilíngües e biculturais e, na terceira parte, busco refletir sobre as questões escolares do surdo na escola inclusiva.

2.1. A língua ‘materna’ do surdo: ainda muitas questões

Em estudos anteriores (Silva, 1998, 2001 e 2003) procuro indicar que o sujeito surdo, filho de pais ouvintes, lida com alguma forma de língua, à qual a família se refere, muitas vezes, simplesmente como “linguagem gestual”, “comunicação caseira”, “mímica”, etc., enquanto entra em contato com o português escrito, via escola. Por essa razão, a produção escrita de escolares surdos mostra várias marcas: da língua de sinais com a qual ele tem vários níveis de contato, da língua oral, que ele aprende a conhecer principalmente via leitura labial, e que sua família e seus professores usam no seu cotidiano, e da própria escrita, que a escola lhe apresenta durante o seu processo de alfabetização. Meu objetivo nesta sub-seção é apontar como alguns conceitos como primeira e segunda língua, presentes na educação bilíngüe, ainda estão pouco claros e misturados a preconceitos e mitos que foram se acumulando na história da surdez.

Historicamente, a aquisição da linguagem por crianças surdas tem sido palco de calorosas discussões devido às dificuldades acarretadas pela falta de uma língua em comum entre mãe ouvinte e criança surda. A não compreensão é a primeira barreira que os adultos ouvintes apontam como dificuldade no seu convívio com a criança surda, esquecendo que a fala de qualquer criança pequena, inclusive a da criança ouvinte, dá margens ao equívoco e a mal-entendidos.

Ao contrário do que se observa em geral em relação à criança ouvinte, o ‘erro’² e os equívocos existentes na relação da criança surda com os adultos que a rodeiam assumem outras proporções, pois entra em cena, nesse caso, a surdez como algo patológico e por isso mesmo representada como o lugar de ‘erros’ ou um lugar em que o ‘erro’ é até certo ponto esperado, já que um fala e o outro não ouve.

Assim, o ‘erro’, que é visto como algo até pitoresco no caso da criança ouvinte em fase de inicial aquisição de linguagem, é visto como algo inaceitável quando se trata da criança surda e, por isso mesmo, a correção ou a cobrança por um modelo correto é sempre incentivada por se acreditar que não há outro caminho para essa criança aprender a língua de seu grupo familiar. Em suma, ao surdo é negado o direito de errar, uma vez que seu erro evidencia sua diferença (ou ‘deficiência’) em relação a seus pares ouvintes e denuncia aquilo que seus pais e a sociedade, como um todo, querem apagar.

Por ser ainda misterioso, principalmente para os pais, como a criança surda adquire a linguagem, há ainda muitas questões que cercam a relação comunicativa entre familiar ouvinte e criança surda. Há, no entanto, muitos estudos que já se debruçaram sobre a problemática situação de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, e algumas dessas pesquisas preocuparam-se em mostrar como ocorre a interação/comunicação entre criança surda e familiares/adultos ouvintes (cf. Tervoort, 1961 e Pereira, 1989).

Nesses trabalhos, focalizou-se a conversação ou trocas lingüísticas entre criança surda e ouvintes e um dos aspectos discutidos foi o modo particular como a criança surda, filha de pais ouvintes, se apropria da linguagem e interage com os adultos ao seu redor. Tal interação, segundo os estudos, se dá por meio de um número variado de recursos como a

² Há na literatura trabalhos que tratam dos ‘erros’ da fase inicial da aquisição de linguagem da criança como ocorrências anedóticas. Figueira (2001:27) examina essas ocorrências durante o processo de aquisição da linguagem de duas crianças brasileiras de 2 a 6 anos de idade e trata essa produção “estranhamente divergente” como mudanças de posição em relação à língua: “de interpretada para intérprete de sua própria fala ou da fala do outro”.

fala, a leitura labial, os gestos naturais, alguns signos da LIBRAS e mesmo a dramatização e a pantomima, isto é, não há apenas uma língua em funcionamento (o português ou a língua de sinais) nas trocas lingüísticas entre crianças surdas pequenas e os adultos ouvintes.

2. 1. 1. O simbolismo esotérico

Tervoort (1961), em seu clássico estudo da década de 60, foi um dos primeiros autores a se preocupar com a aquisição da linguagem por crianças surdas, e já trazia algumas conclusões de suas pesquisas que ainda estavam em andamento nos Estados Unidos, na Bélgica e na Holanda com o objetivo de caracterizar a ‘fala’ da criança surda. Esse autor cunhou o termo “esotérico” para denominar aquela linguagem criada entre criança surda e adultos ouvintes por necessidade de comunicação e definiu-a como qualquer meio de comunicação utilizado pela criança ou adolescente surdo para produzir algum tipo de significação. Tervoort (*op. cit.*) via uma função simbólica ligada ao gesto na comunicação das crianças surdas e, para ele, era um conjunto de recursos comunicativos/expressivos que se cristalizam na relação da criança surda com os pares ouvintes na infância.

Embora nenhuma das crianças surdas observadas por Tervoort (*op. cit.*) nessas pesquisas iniciasse suas conversas sem gesticulação ou sinalização, algumas delas, segundo o autor, “contavam mais com suas mãos e dedos do que outras”, mostrando a opção por utilizar mais a sinalização, enquanto outras preferiam usar menos esse recurso. O uso da fala e da leitura labial naquela época era o objetivo principal da maioria das escolas e, embora os meios esotéricos de comunicação aparecessem mesmo nessas condições, principalmente no seio das famílias ouvintes, eles eram rechaçados ou apenas tolerados pela escola ou pela família³. Esse desejo da família pode ser interpretado à luz da premissa

³ Tervoort (1961) menciona a existência da proibição do uso da ‘comunicação esotérica’ pelas crianças surdas pela crença de que essa forma de comunicação poderia inibir o aparecimento da fala e essa premissa ainda é válida nos dias atuais em que muitas mães, fonoaudiólogas e professoras de surdos fazem um investimento grande no desenvolvimento da linguagem oral e, só posteriormente, quando a criança não responde à ela ou quando estão bem mais velhas é que a linguagem de sinais é permitida, como um recurso para a comunicação.

foucaultiana⁴ como tendo uma função normalizadora da surdez e aprender a falar, por outro lado, é aquilo que torna o filho surdo um seu semelhante, um igual.

Tervoort (1961) já argumentava, naquela época, contra a premissa muito cristalizada dentro das metodologias oralistas de que as crianças surdas deveriam aprender a língua oral como a chave para a sua integração à comunidade ouvinte, pois, se fosse permitido a essas crianças utilizarem-se de gestos/sinais, dizia ele, a comunicação delas com o mundo a sua volta poderia até se tornar mais eficaz, uma vez que poderiam utilizar as palavras que conheciam e sabiam falar, emprestadas da linguagem oral a sua volta, acopladas aos sinais que usavam mais fluentemente, com as pessoas ao seu redor. Apesar disso, poderiam ocorrer, como o autor alertou, construções sintáticas não muito corretas do ponto de vista da língua oral, pois a sintaxe dessas crianças estaria misturada com os sinais, produzindo articulações por vezes mais ou menos confusas, do ponto de vista da correção gramatical: as marcas da surdez, de que falarei, mais tarde, ainda neste trabalho. Embora com essa preocupação, esse autor argumenta que a linguagem esotérica teria mais sentido para a criança surda do que o uso da língua oral na forma artificial, apregoada pelas metodologias orais.

Uma observação pertinente do autor é a de que a criança surda usa primeiramente seu corpo (suas mãos, dedos, boca, cabeça, movimentos do tronco, posturas diferenciadas, mímica, ritmo) quando quer comunicar algo. Muito embora o mundo ao seu redor possua um sofisticado sistema de comunicação ou, segundo ele, uma língua convencional, a criança surda usa seu corpo como primeira ferramenta de comunicação. Isso afeta o outro/Outro⁵ com o qual ela tem contatos e certamente permite que ela seja afetada pelo outro/Outro, por meio de uma outra língua, a oral.

Em suas conclusões gerais, Tervoort (1961) afirma que seu estudo não tem como foco os sinais em si, mas o sentido simbólico que eles carregam. A fala e a soletração digital são menos esotéricas e pertencem menos ao sistema visual privado desses sujeitos na medida em que são introduzidas pelo mundo fora da escola e por adultos, ou seja, para

⁴ Dentro da proposta genealógica de Foucault (1998) ficam evidenciadas as rupturas, os fragmentos e as dispersões encontrados na história que denunciam ora o processo de sujeição e controle ora o processo de resistência presentes nas vozes dos sujeitos.

⁵ Para De Lemos (1996) o 'outro' ocupa o papel estruturante no processo de aquisição de linguagem da criança, não como mediador, interlocutor empírico, mas enquanto lugar de funcionamento lingüístico. O 'Outro' – tesouro dos significantes – é a dimensão da alteridade remetida ao simbólico, à linguagem.

esse autor, o 'simbolismo esotérico' tem uma estrutura semelhante à de uma língua e sua importância se deve ao fato de fazer possível a comunicação na ausência de uma língua comum entre mãe e criança surda. Esse foi o grande achado de Tervoort. Embora ele não se tenha aprofundado nessa questão, chamou a atenção para esse fenômeno como algo positivo, algo raro naquela época.

A esse momento inicial de descoberta da linguagem gestual e de sua função na comunicação da/com a pessoa surda surgiram muitas pesquisas, principalmente nos EUA, com o intuito de mostrar primeiramente que a língua de sinais é uma língua natural (Fischer, 1978, Siple, 1978, entre outros) e não um sistema como o código Morse, por exemplo, e depois para enfatizar a importância da língua de sinais na vida social, cognitiva e afetiva da criança surda (Bellugi & Klima, 1990, Behares, 1993, entre outros). Muitos desses autores alertavam para o desenvolvimento precoce da língua de sinais como um indicador confiável do êxito acadêmico da criança surda, baseados em pesquisas que apontavam um grupo de crianças surdas mais preparado para a tarefa escolar e para o desenvolvimento da língua oral da comunidade ouvinte: crianças surdas, filhas de pais também surdos.

Nos Estados Unidos, as pesquisas iniciadas por Stokoe (1960) sobre a Língua Americana de Sinais (ASL) têm norteado todos os estudos nessa área de Linguística Aplicada à Língua de Sinais. Assim, a partir da década de 60, graças a esses estudos, as pesquisas sobre as línguas de sinais cresceram abundantemente, principalmente entre os estudiosos no campo da Sintaxe Gerativa. Muitos pontos positivos foram conseguidos graças ao esforço desses pesquisadores, entre eles: a mudança do estatuto das línguas de sinais no cenário mundial, que passou a ter estatuto semelhante às outras línguas naturais.

Mais recentemente, surgem discussões em relação ao papel do adulto na aquisição da linguagem por crianças surdas, em trabalhos inseridos dentro de uma perspectiva sócio-interacionista, fundamentados em pesquisas da área da aquisição de linguagem. Em termos de Brasil, o trabalho de Pereira (1989), por exemplo, deteve-se na comunicação entre mães ouvintes e crianças surdas, inspirada por autores como Wallon, Vigotsky e Mead, dentro de uma abordagem sócio-construtivista. Em sua análise, observou o desenvolvimento da comunicação gestual de crianças surdas na interação com mães ouvintes e com seus pares surdos e, embora seu foco de atenção não tenha sido a

construção dos gestos pelas crianças surdas, seu trabalho mostra como o gesto adquire o estatuto simbólico a partir da imagem ou da representação do outro/Outro como interlocutor. Em suas conclusões, relativamente à interação das crianças surdas com suas mães ouvintes, a autora argumenta que as crianças surdas apresentaram um “desenvolvimento comunicativo, embora de graus e tipos diferentes” e que as diferenças “parecem estar diretamente relacionadas à representação ou imagem que cada uma das mães vai construindo do filho como portador de uma deficiência”.

É importante notar que a pesquisa de Pereira enfatiza a importância da interpretação do outro (da mãe) para o estatuto simbólico (ou comunicativo) seja das vocalizações das crianças, seja dos gestos que as mesmas apresentam na interação com a mãe e outras crianças surdas. Vê-se, então, que a indeterminação da fala inicial da criança surda tem criado um espaço para intensos debates. De um lado, há os inatistas, que vêem a linguagem da criança como um resultado da boa ou má exposição ao *input* de sinais e, de outro lado, os seguidores de Vygotsky (1989), por exemplo, para os quais o papel do adulto na mediação da linguagem é importante, defendendo que os modos de ser e agir são construídos e reconstruídos nas relações sociais.

A crítica de Behares (1997), no entanto, é que nenhuma dessas posições teóricas discute profundamente como a criança surda sai da condição de não usuária da linguagem para a de “ser da linguagem”. Por isso, ao se debruçar sobre o tema da aquisição de linguagem pela criança surda, Behares (*op.cit*) faz uma análise retrospectiva, questionando a forma como o simbolismo esotérico foi visto pelas pesquisas feitas até então na área da surdez. São importantes as contribuições desse autor e uma delas incide sobre o que denominou “interpretações empiristas de orientação ‘interdisciplinar’ aplicada” e “interpretações inatistas ou da ‘preformação’ e sobre os “estudos construtivistas”. Para Behares (*op. cit*) nenhum dos estudos citados anteriormente trata adequadamente a questão do simbolismo esotérico por relacionarem esse fenômeno apenas à comunicação. Segundo o autor, para se compreender o simbolismo esotérico “é imprescindível se colocar ao nível da língua, enquanto funcionamento, e pensar suas características como efeitos desse funcionamento”.

Embora o trabalho de Tervoort (1961) tenha tentado com esforço relacionar simbolismo esotérico e língua (oralidade, escrita, alfabeto digital, ASL, etc.), o que o levou

a afirmar que o ‘simbolismo esotérico’ tem uma estrutura semelhante à de uma língua (*language like*), ele não conseguiu atingir o grau de aprofundamento que requeriam essas discussões.

Para ir além, como já propôs Behares (1997) é preciso pensar no simbolismo esotérico como efeito do funcionamento da língua e da interpretação de um falante (a mãe/outra), pois só nesse sentido o sujeito aparece como um efeito de uma realização do simbólico, no sentido que De Lemos, 1992; 1996, dá ao termo. Diz Behares (*op.cit*):

O simbolismo esotérico é o efeito da interpretação da mãe a partir de sua língua (oral), mas não é nem dá por resultado a língua oral. A língua da mãe e a língua da criança vão diferir sempre. A questão da língua materna tem a ver com o assujeitamento: ela é aquela língua na qual e em relação a qual o sujeito é determinado como efeito. A criança surda é o efeito de uma língua que ela não fala, ou melhor, na qual ela não poderá se espelhar, não poderá se escutar. Embora seja falada numa língua oral determinada, esta não se tornará “sua língua”, não será “língua materna. (Behares, 1997:22)

O autor enfatiza essas implicações para mostrar a importância que a língua assume na relação das pessoas, o que não pode ser diferente, na relação das mães ouvintes e seus filhos surdos. Behares (*op.cit*), então, destaca que o “simbolismo esotérico” *per se* não se transforma em linguagem oral ou língua de sinais, mas ele é uma possibilidade por ser efeito de um funcionamento de língua. Em outras palavras, esse autor explicita que não é por meio do “simbolismo esotérico”, ou seja, dos gestos e das vocalizações, que a criança surda adquire a língua oral de sua mãe ouvinte, mas por meio dele a criança surda é colocada no funcionamento de uma língua, com “as marcas da pluralidade dos fios ideológicos de que é tecida a palavra oral” (Souza, 1998:58). Creio que há efeitos dessa relação entre línguas para a criança surda, não importando se ela irá falar ou usar a LIBRAS, e por isso é relevante pensar na comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos.

2.1. 2. A comunicação entre surdos e ouvintes

A dor e o conflito gerados dentro de famílias de crianças surdas foram também retratados por vários trabalhos, especialmente aqueles cujo objetivo era o de narrar a

situação dos pais ouvintes de crianças surdas perante o diagnóstico da surdez, ou de discutir formas de atuação/comunicação com a criança surda dentro das famílias. De um modo geral, essas pesquisas revelam o choque que a certeza da surdez causa às famílias e como elas se (des)estruturam para a convivência com o filho surdo e propõem formas atenuantes de lidarem com essa criança, incluindo as formas alternativas de comunicação.

Sabe-se que a dinâmica familiar se altera depois do diagnóstico da surdez, e que esse é um momento de luto para as famílias, pois a surdez representa a morte de um projeto de vida idealizado pelos cônjuges de forma consciente e também inconsciente, mesmo antes do nascimento da criança.

Rossi (1994) faz relatos dessa situação em sua pesquisa. Tendo acompanhando famílias de crianças que acabavam de receber o diagnóstico da surdez e se apresentavam para um trabalho de orientação, a autora pôde constatar esse momento difícil para muitas dessas famílias, as quais terminavam, em alguns casos, por se desestruturar pela culpa, dor e pela falta de planos futuros para a sua criança surda. Em muitos casos, a reação da família, relatada pelos pais por ela atendidos, era cessar as trocas lingüísticas com aquela criança, já que a mesma “não podia ouvir”. Diz ela:

Desde o nascimento até a suspeita e diagnóstico da surdez, a relação da família com a criança é, em geral, livre de ‘culpas’, embora reconheçamos que o nascimento de uma criança em uma família é seguido por um período de *stress* e necessárias adaptações. Nesse período verifica-se o fluxo de forte carga afetiva entre pais e a criança, expressa por beijos, cantigas e ‘conversas’. Tudo isso, os sons e as expressões, se constituem numa linguagem e faz parte da relação comunicativa que se estabelece entre pais e filho. Com o diagnóstico da surdez essa relação muda quase radicalmente. Os pais passam a sentir pena do filho e o olham com tristeza, tendendo a se culparem e passando a se sentirem ridículos ao cantar ou falar com o filho que não escuta. Todo o contexto muda, passa a ser carregado de tensão e até sofrimento, mas principalmente torna-se **silencioso** (grifo meu) (Rossi, *op.cit.* 67).

Essa mudança, por si só, pode marcar uma grande diferença entre os pais de crianças ouvintes e os de crianças surdas, porque os primeiros, mesmo sabendo que a criança ainda não é capaz de responder verbalmente aos seus estímulos lingüísticos, interagem com essa criança, ocupando os turnos que a criança deveria ocupar na conversação e lidam com ela por meio dos jogos de linguagem próprios desse período, diferentemente daquela maioria dos pais ouvintes de crianças surdas, que desistem da comunicação com o filho (mesmo que seja apenas por um período) por não verem nessas

crianças a possibilidade de compreensão e esse posicionamento poderá ter sérias conseqüências lingüísticas e emocionais no futuro dessas crianças, conforme veremos no decorrer deste trabalho.

Discutir melhor essas questões, além de revelar como a criança surda usa a linguagem para atingir seus objetivos mais imediatos, como fazer solicitações, dar respostas, resolver problemas que se colocam no seu dia-a-dia, atingir o interlocutor, etc., poderá indicar novos aspectos a respeito da própria aquisição da linguagem por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. Não se pode esquecer que a criança surda de lares ouvintes, em grande número de casos, pela própria condição da surdez e de seu *déficit* auditivo passa a ser significada como interlocutor inexistente.

Por isso, nesses casos, a superação da deficiência está vinculada à superação da surdez, e a ‘fala’ da criança surda em constituição deixa de ser, em vários momentos, um lugar de sentido para os pais (ou adultos ao seu redor) e há, nesse momento, um grande empenho por parte das famílias e dos profissionais da área em ensinar aquela criança a falar, já que ouvir é algo impossível. Por isso, o trabalho com a criança surda é, via de regra, fadado ao fracasso, visto que ele reforça, exatamente, a condição na qual a criança surda se encontra, ou seja, negligencia-se a necessidade primeira de a criança surda ser ouvida e há ainda uma inversão de posições: é o outro que ensurdece, que se mantém surdo à ‘fala’ da criança.

Entendendo que a criança surda, que está inserida em lares ouvintes, está perpassada pela linguagem oral da família, é necessário se pensar como a fala (ou a oralidade) do outro incide sobre a ‘fala’ da criança surda, seguindo a orientação proposta por Behares (1997:18) de que “não é possível caracterizar o simbolismo esotérico *per se* dentro da teoria da comunicação e da instrumentalidade significativa, mas é necessário pensá-lo enquanto efeito do funcionamento da língua.

Outro fato importante é que a criança surda já é significada pela mãe mesmo antes de seu nascimento, por isso é tão difícil para a mãe (e a família) superar o diagnóstico da surdez. Portanto, alguns autores acreditam que falar sobre a aquisição da linguagem pela criança surda envolve, antes de tudo, falar da mãe (do outro), “ou seja, da posição em que este outro é situado por esta fala e frente a ela”, uma vez que “o outro e sua relação com a

fala da criança ocupa, necessariamente, lugar central para os estudos que têm compromisso teórico com a noção de interação (Lier-de-Vitto e Arantes, 1998:7).

Dessa forma, parece certo supor que a criança surda, mesmo antes de nascer, já é falada pela família, como alguém semelhante a ela, assim como não há como negar que a fala ou o silêncio da mãe afeta a criança surda, não no sentido de que a criança surda pode ou não ouvir a fala da mãe (Bergés, 1988), mas no sentido de que a incidência dessa fala se faz presente na vida desse infante de modo a significá-lo e de modo a ser significativo para ele. Não se pode esquecer, inclusive, como aponta Lacan, de que a “fala vem do outro” e é do/no outro que encontra significação. Diz ele: “mesmo que não comunique nada, o discurso representa a existência da comunicação: mesmo que negue a evidência, ele afirma que a fala constitui a verdade, mesmo que se destine a enganar, ele especula com a fé no testemunho” (Lacan, 1998:253).

Dito de outra forma: mesmo que não haja coincidência entre o que a criança fala e aquilo que a mãe interpreta, uma vez que o descompasso é próprio da língua, há uma língua em funcionamento também entre mãe ouvinte e criança surda (constituída de gestos, palavras, gritos, expressões faciais etc.), isto é, a fala da criança surda demanda um lugar na fala do outro para que possa constituir-se.

Além disso, não é a mãe aquela que ensina a língua para a criança – até porque não se trata de um processo de ensino-aprendizagem – mas é aquela que se coloca como um lugar de funcionamento da linguagem, e essa diferença é fundamental para se entender também o processo de aquisição de linguagem das crianças surdas. Dentro dos pressupostos interacionistas:

O adulto é aquele que sabe a língua que a criança também virá a saber, mas a sua posição não é a de quem transmite linguagem, ou é capaz de transformá-la em objeto modelar para a aprendizagem. A sua característica é a de ser o lugar de funcionamento da língua constituída (cf. de Lemos, 1992) com tudo o que implica a posição de ser falante ou de se ter constituído como um ser de linguagem, dela indissociável (Pereira-Castro, 1998: 248).

Dentro das famílias ouvintes, o papel assumido pela mãe ou outros adultos que estão em interação com a criança surda é muito similar ao apontado por Pereira-Castro anteriormente. Apesar de a criança ser surda, a mãe ouvinte vai representar/ocupar um

papel de funcionamento de uma língua (não importando aí se essa língua seja oral e se a criança surda não vai ouvi-la) já constituída, nesse caso, o português oral. Além disso, é preciso enfatizar que a criança não **aprende** a língua com a mãe (não se trata de ensinar, mas de ser colocada em um funcionamento), mas estará sofrendo os efeitos dessa língua de alguma maneira.

Quero marcar com isso que não se pode deixar de lado que a criança surda que nasce em lares ouvintes está em contato com uma língua em funcionamento e marcada por ela. É a língua que pais, irmãos, tios e adultos em geral usam - a língua oral - e é partir dessa realidade que essas pessoas irão significar aquela criança surda que acabou de nascer, sendo por isso difícil para a criança surda entrar no fluxo da linguagem em funcionamento de forma tão eficaz, como faz a criança ouvinte.

A importância da língua de sinais (que existe de fato) usada pela comunidade surda para o desenvolvimento lingüístico, psicossocial e afetivo da criança surda, nesse caso, não se pode confundir com a noção de língua materna, pois tal fato não ocorre. Segundo De Lemos (1996), a criança é colocada num funcionamento lingüístico, que é anterior a ela, através de um outro/Outro, ou seja, é a mãe ouvinte quem coloca a criança na língua em funcionamento. Além disso, ela será a responsável pela mudança da criança no processo de aquisição da linguagem, sendo essa mudança definida como mudanças de posição da criança em uma “estrutura cujos pólos são o outro (primeiro momento), a língua (segundo momento) e o próprio sujeito (terceiro momento)”. Assim, pela interação com a mãe ouvinte, a criança surda poderá ter a oportunidade de mudar de posição em relação à língua, ocupando posições antes ocupadas apenas pela mãe.

Por isso, concordo com Behares (1997), que sugere a distinção entre línguas naturais e língua materna ou primeira língua. Diz ele:

A distinção entre uma língua natural e uma segunda língua neste caso está calcada na experiência psicolingüística de outras situações, a saber, aquelas em que uma pessoa que fala uma língua (a qual se chama materna, ou primeira língua, ou simplesmente L1) adquire uma segunda língua (estrangeira, de instrução, de imersão em outra comunidade falante etc.) (Behares, *op. cit.*: 24).

Ainda, segundo Behares (1997), o conceito de primeira língua faz referência a fatores temporais ou cronológicos: seria aquela com a qual o infante tem contato num

primeiro momento, ao nascer, e “quando se afirma que a língua de sinais é a língua materna do surdo faz-se referência ao fato de que, na presença dela, o acesso do surdo é imediato”, seja porque sua estrutura viso-manual lhe facilita a compreensão, seja porque essa é a língua da comunidade surda. Assim, continua ele, no caso da surdez, os conceitos de língua natural e de primeira língua (ou língua materna) parecem sobrepor-se sem maiores dificuldades, mas não deveria ser assim.

Em trabalho intitulado “Memória da língua. Imigração e Nacionalidade”⁶, Payer (1999) desnuda, de forma bastante interessante, a discussão de uma língua interdita – o italiano – que tem paralelos com o processo pelo qual a criança surda está submetida em casa ou na escola: ter que lidar com uma língua ‘estrangeira’, isto é, o português falado pelos ouvintes à sua volta.

Da “integração forçada” – que segundo Payer (*op.cit.*) se caracterizou por uma forma particular de exclusão da língua e dos estrangeiros – a que os imigrantes foram conduzidos na cruzada Vargas restou, segundo ela, a memória da língua interdita, que funcionou como “memória social, repetida de maneira ritualizada, para a sociedade”. Diz ela:

A inserção do sujeito imigrante no português enquanto língua pública e nacional, língua oficial, língua do exercício do direito, se dá ao lado do silenciamento obrigado da outra língua, sem que este processo seja, entretanto, sempre explícito (formulado, dizível) pelo/para o sujeito. (Payer, 1999:50)

Por isso, a pesquisadora considera que se deve deixar clara a relação entre as diferentes materialidades do português nacional e dos dialetos (vênetos) que ocorria naquela época, e a situação do português padrão afetado por esses dialetos, o que ocorreu mais tarde, pois a convivência entre essas línguas foi mediada por entrecruzamentos/atravessamentos e por contradições que necessitam, segundo Payer (*op.cit.*), serem consideradas por não serem da mesma ordem da relação existente nos

⁶ Payer (*op.cit.*) faz uma reflexão interessante sobre a memória discursiva oral de imigrantes italianos no contexto republicano – Governo Vargas – quando a língua materna desses sujeitos foi oficialmente interdita pelo Estado Novo e nessa discussão apresenta o que ela denominou de os “resquícios” desse silenciamento encontrados nas gerações seguintes. A autora denomina essa resistência da língua italiana de Memória da Língua Interdita e argumenta que essa memória marca a história desses sujeitos e traz os reflexos da clandestinidade a que foi submetida essa língua na era Vargas.

contatos interculturais entre aprendizes de língua estrangeira e falantes nativos, ou seja, do sujeito que aprende uma segunda língua na escola, por opção⁷.

A preservação da língua, apesar da proibição, era feita às escondidas, denotando a resistência dos italianos à violência a que eram submetidos e, ao mesmo tempo, uma maneira de apropriação da língua do outro, a meu ver, no sentido autorizado por De Certeau (2003). Tudo isso, segundo Payer (1999), está na “memória da língua”, que vem a ser a presença constitutiva de traços de uma língua presente em sua ausência, na configuração do imigrante como uma posição no discurso e que se configura materialmente, segundo ela:

De modo bem mais fugaz, através de indícios muito discretos da sua materialidade, escorregadios, não apreensíveis, misteriosamente presentes, não somente mas também na voz, no ritmo, no acento – seja na duração das vogais, das sílabas, seja na marcação dos ‘pés’ presentes na musicalidade das frases e dos textos, que vão nos aproximando da particularidade ‘estranha’ dessa língua (Payer, 1999:87)

É nesse ponto que vemos similaridades entre a discussão feita sobre língua estrangeira de que trata Payer (*op. cit.*) e a nossa própria questão, pois, mesmo quando o surdo é oralizado, ele não consegue falar como o ouvinte e, além disso, mesmo falando, o uso dessa língua ‘estrangeira’ será diferente em muitos aspectos daquele que fazem os ouvintes. Ou seja, para Payer (*op. cit.*) não há como dividir as funções de uma língua e da outra, no caso dos imigrantes italianos, pois as duas se ajustaram – de forma não passiva, é claro – para uma convivência que ocorre mesmo nos dias atuais, e a interdição de uma língua não deixa de funcionar como uma espécie de interdição de um “certo modo de constituição do sujeito por essa língua”.

De certo modo, as questões discutidas no trabalho de Payer (1999) remete-me às minhas próprias questões, fazendo-me pensar na criança surda que nasce em lares ouvintes e que está imersa ou marcada por uma língua da qual não pode se servir – por não ouvir – de maneira muito similar aos italianos quando chegaram ao Brasil e não conheciam a língua portuguesa, mas necessitavam ter contatos com brasileiros que, por sua vez, não sabiam o italiano. Com os imigrantes italianos ajustes foram sendo feitos, tanto de um lado como de

⁷ O mesmo ocorre com sujeitos surdos, uma vez que os alunos surdos não escolhem aprender uma segunda língua, no caso o português, por opção (como no bilingüismo de escolha), mas por força de contatos interculturais, considerando as diferenças culturais entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

outro para que a linguagem pudesse, de alguma forma, fluir. O trecho a seguir que traz a narrativa de uma descendente italiana sobre a avó que não falava o português, retirada de uma das entrevistas feitas por Payer (1999) parece muito semelhante à situação do sujeito surdo dentro de sua própria casa quando não há nesse ambiente predisposição para o uso da língua de sinais:

Ela (a sogra) sentia a maior dificuldade em falar português **igual'a** nós. Quando a gente ia lá **enton** ela, **tadiiinha**, ela gostava de conversar muito, mas quando chegava uma pessoa mais assim, **difereente**, que ela tinha vergonha, **enton** ela quase non conversava, que ela não sabiiia conversá português, só conversava italiano. E por final eu falei assim: ô vovó, comigo pode conversá do jeito que a senhora conversa italiano mesmo que eu entendo tudo. Eu só não sei fala **ma** eu entendo tudo (Payer, *op.cit*: 113).

Pode-se fazer um paralelo entre o trecho acima e a situação dos surdos, filhos de famílias ouvintes, que em muitos casos só têm a mãe a entendê-los, já que muitas vezes apenas ela se esforça para trazê-los para o mundo da linguagem – de uma língua já constituída, não importando aí se essa língua é o português oral ou formas mistas de comunicação, em que entram os gestos, os sinais, a fala e a expressão corporal – pois, em geral, só a mãe compreende “sua língua” e, por vezes, apenas com ela eles podem conversar dentro de casa. A mãe assume a função de intérprete da criança surda para o resto da família (pai, avó, tios, etc.), como pode ser observado a seguir, em que fica evidente que a participação da mãe é mais efetiva do que a de outros membros da família quando funciona como um recurso para facilitar a comunicação entre o filho surdo e os outros familiares.

Quando perguntadas sobre como é a comunicação com os filhos surdos em casa algumas mães confirmam uma desconfiança nossa dizendo que em casa todos se comunicam por meio da fala. Quando questiono se isso basta para que elas entendam o filho surdo em todas as situações, elas lembram de citar a LIBRAS como um recurso facilitador para algumas ocasiões em que o filho não se faz entender. Uma das mães, que usa LIBRAS fala que está cansada de ser ‘intérprete’ para a família toda, nem o pai sabe se comunicar com o filho surdo e todos precisam dela para todas as situações em que é exigida uma interação entre filho surdo e familiares ouvintes: “André e o pai só se entendem sem a minha presença quando estão assistindo futebol, de resto tudo eu tenho que explicar, falando e fazendo gestos” (trecho Diário de campo, 2000)

Serrani (1998) também aponta diferenças entre a língua materna e aquela língua que é falada pela mãe. Para ela a língua materna não é – necessariamente – aquela falada pela mãe, mas um “instrumento da estruturação simbólica”. Faz essa separação para deixar claro que uma coisa é o simbólico e sua função estruturante da linguagem, essencial ao sujeito, e outra é a materialidade dessa língua.

Percebe-se, no caso dos surdos, que a interdição da LIBRAS se inicia em casa com a família, mas apesar disso há uma comunicação entre mães ouvintes e crianças surdas e a ‘língua’ utilizada nessas situações é marcada pela materialidade, para usar o termo de Serrani (*op.cit*) dessas duas línguas: a oral e a língua de sinais.

É preciso notar que, no caso da criança surda, há, sem dúvida, outras questões importantes que devem ser levantadas para se discutir a questão da língua materna, mas não há como negar que a língua da mãe e dos adultos ouvintes, em geral, é para o surdo, de certa maneira, uma língua estrangeira (estranha) a cujo funcionamento ele talvez não venha nunca a ter acesso de maneira completa, como no caso da senhora italiana do exemplo citado anteriormente, mas é algo que o atravessa e a cujo funcionamento ele almeja entender. Deixar isso mais claro para as mães e seus professores seria uma forma de fazê-los entender melhor que a ‘fala’ do surdo não deve ser compreendida como da ordem do oral somente e nem como indício de que a criança vai falar, mas simplesmente como um processo natural quando estão envolvidas línguas em contato.

Também no caso dos surdos emerge, no momento de aquisição da linguagem (e quiçá pelo resto de suas vidas), um entrelaçamento de línguas que envolve pelo menos dois sistemas (o de sinais e o da comunidade maior) em um processo complexo que já vem sendo abordado por alguns autores (Góes, 1996, Lacerda, 2000), mas que ainda demanda outras análises.

Pode-se fazer um paralelo entre o que as mães ouvintes de surdos ou seus professores falam em certas ocasiões com o depoimento do jovem de origem vietnamita que reproduzo a seguir (retirado do texto “Sobre o (im)possível esquecimento da Língua Materna”, da Profa. Dra. Maria Fausta Pereira de Castro, 2003).

Nasci na França, em Paris, em 1960. Eu falava francês. Ia à escola francesa. Meus pais falavam francês. Mas entre eles falavam o vietnamita. Por exemplo, com minha avó, eles só falavam em vietnamita. Ao passo que eu respondia em francês. Eu compreendia

um pouco. Eles usavam o vietnamita para os temas tabus. Mas, bem, como eu sou curioso, eu tento captar as palavras, procuro reconstituir o contexto.

O vietnamita é meu jardim secreto. Mas nele não posso realmente entrar. Na França, as pessoas não percebem imediatamente que sou vietnamita. Eles dizem: “é um asiático”. Eles realmente não estabelecem diferenças. Quanto a mim, eu rejeito meu lado vietnamita porque nasci na França. Eu costumo dizer: “não, eu não conheço a vida de lá”. É complicado. Eu uso algumas palavras. Às vezes deixo cair uma coisa e, em vez de dizer um insulto em francês, eu o digo em vietnamita. Mesmo se ele é muito mais grosseiro. Eu direi em vietnamita palavras que eu não posso me permitir dizer em francês porque soam vulgares. Eu sei o que querem dizer em vietnamita, mas não estão em mim. Ao mesmo tempo estão em mim. Não se trata realmente de mim, mas de alguma forma sou eu.

Outro dia tive uma experiência que realmente me abalou. Minha avó paterna estava gravemente doente. Ela estava no hospital. As enfermeiras vêm me ver. Elas me dizem: “você fala bem o francês, estamos surpresas”. “Mas por quê?” “Porque sua avó não entende o francês”. De fato, ela tinha perdido esta língua desde a hospitalização. Eu chego e a vejo. Ela fala em vietnamita. Eu estava com o meu irmão, que tem dezoito meses menos que eu. Eu fiquei hiper surpreso... Eu me pus a lhe responder em vietnamita. Com palavras que eu conhecia. Eram coisas simples. Mas eu não sabia que eu as sabia. Não me dei conta imediatamente. Era preciso que eu falasse com ela porque ninguém falara há dois meses. Até mesmo seu marido. Ele é francês, não fala uma palavra de vietnamita. Ela urrava à noite em vietnamita. Eu não tinha escolha. Ela estava mal e precisava de ajuda. E eu precisava que ela falasse comigo para que eu transmitisse a meus pais o seu estado. Quando cheguei, eu não pensei em nada. Eu mergulhei. Foi saindo do hospital que meu irmão me disse “e então o que você disse a ela e o que ela lhe disse?” Eu não podia acreditar. Não apenas eu falei em vietnamita como não disse qualquer coisa. Eu disse alguma coisa que fazia sentido para a cultura da minha avó. Se eu tivesse dito algumas palavras aleatórias em vietnamita, só porque eu as conhecia, ela não teria entendido nada. Porque as palavras, se você não as põe no lugar certo, fica artificial. Eu não fiz como no caso da palavra *minoï*⁸. Não foi exotismo. Isso me marcou. Agora, sei que irei ao Vietnã. Estou certo disso. Eu me livrei dos cadeados. Eu sei que o vietnamita está em mim (Pereira-Castro: *op.cit.*: 12).

Pereira-Castro (2003:12), traz a narrativa acima para se referir ao entrelaçamento de línguas que são vivenciadas por pessoas em situação de bilingüismo e entendendo sua argumentação como contrária àquela do mito do bilingüismo perfeito: “o que o sujeito sabe delas [das línguas] nem sempre coincide com o reconhecimento deste saber e muito menos com um uso que caracterizaria o chamado bilingüismo”. Trata-se de considerar que o bilíngüe de minorias nem sempre tem o domínio equilibrado das duas ou mais línguas que estão em sua volta, mas essas diferentes línguas o marcam, de alguma forma.

⁸ Trecho em que o relato se refere ao uso de palavras vietnamitas isoladas: um palavrão para nomear o gato - *Kiddit* (*mon cul*, em francês) e *Minoï*, “querida” em vietnamita, para chamar a namorada. A mesma palavra em francês, *chérie*, era considerada “boba” (cf. Pereira-Castro, 2003:12).

No campo da surdez, pais e professores de surdos dizem, de forma até jocosa, com muita frequência que, quando o aluno (ou filho) está bravo e vai dizer algum xingamento, a palavra vem certinha na língua oral, ou “quando ele está bravo, ele xinga e fala certinho, palavra ‘feia’ ele aprendeu direitinho”, que, nessa mesma linha de raciocínio adotada por Pereira-Castro (*op. cit*), não quer dizer que o surdo seja bilíngüe⁹ ou não, mas que ele está afetado por essas línguas presentes ao seu redor e o fato de saber dizer um palavrão de forma correta não implica que ele saiba o português (a gramática e seu funcionamento), mas que está marcado por essa língua, de algum modo.

Espero ter deixado claro nessa discussão que minha posição é aquela que pretende colocar mais luz sobre o processo de aquisição de linguagem pela criança surda, filha de pais ouvintes e, ao mesmo tempo, mostrar que a língua oral está sempre atravessando/cruzando a língua de sinais, adquirida, muitas vezes, tardiamente pela criança surda e vice-versa. Por isso não condeno, na ‘fala’ dos surdos, a mudança de código, que é freqüente, principalmente quando seus interlocutores são pessoas ouvintes, mas vejo essas ‘misturas’ de línguas como processos naturais próprios de pessoas bilíngües.

Além disso, nossa concepção de bilíngüe de minorias adotada nesta pesquisa apresenta a situação dos surdos como pertencentes a grupos lingüísticos minoritários, cuja língua, por ser minoritária, estará sempre em conflito com a do grupo majoritário. E esse é o tema da próxima sub-seção.

2.2. O surdo como minoria lingüística

Os anos 90 foram, sem dúvida, aqueles que trouxeram um novo alento para a área da surdez em termos de Brasil. É que nesse período começa a ser difundida entre nós a idéia do surdo como alguém diferente e não mais deficiente, principalmente, pelas mãos de lingüistas como Brito, 1989, Behares, 1997, Souza 1998; educadores como Skliar (1998) e

⁹ Nas vozes de professores e das famílias, esses enunciados querem marcar muito mais a capacidade de o surdo usar a língua oral do que mostrar o seu potencial bilíngüe. Esses argumentos, muito presentes nas vozes de pais e professores, denunciam, a meu ver, o desejo que o surdo venha a se utilizar somente ou preponderantemente apenas da fala e que talvez, por isso, não seja necessário nenhum investimento na língua de sinais.

psicólogos como Góes (1996), entre outros. Precisamente, nessa época, as velhas certezas¹⁰ da área começam a ser discutidas e redimensionadas em função do novo olhar que surge sobre o surdo e a surdez.

Tem-se acentuado, nas últimas três décadas, um conjunto novo de discursos e de práticas educacionais que, entre outras questões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia dominante na educação dos surdos (Skliar, 1998:7)

Esse autor refere que não há como negar na atualidade novos modos de ver a surdez e os efeitos nefastos das práticas escolares tradicionais com indivíduos surdos. Ressalte-se, além disso, que há na atualidade, “nas práticas cotidianas que vivemos, um questionamento constante de modos de viver a vida social, que têm afetado a compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça, da nacionalidade etc.”, em resumo, de “quem somos na vida social contemporânea” (Moita Lopes, 2003:15).

Na área da surdez esse questionamento se inicia a partir dos estudos que procuram desmascarar os efeitos devastadores do oralismo na vida acadêmica, social e afetiva do surdo (cf. Skliar, *op.cit*). Tais estudos, por conseguinte, trazem à área um conceito que até então estava mais associado à línguas de prestígio, como o inglês ou o francês: a educação bilíngüe, conforme será apontado em seguida. Essa questão teve sua discussão iniciada pelos suecos já em meados da década de 70, quando, naquele país, as questões lingüísticas do surdo saíram pela primeira vez, desde que a língua de sinais foi banida no século passado, da alçada médica para serem tratadas como questões próprias de minorias lingüísticas. Depois de algumas décadas, conforme apontou Skliar (*op.cit*), tais questões começam a ser incorporadas ao universo brasileiro e o fracasso escolar do surdo começa a ser visto de um outro lugar, não mais como algo inerente à surdez, mas como uma questão que afeta as minorias em geral, cuja língua materna não coincide com a do sistema escolar.

Como eram conceitos novos, eles ainda não estavam assimilados pela prática escolar, mas, nessa época, vários trabalhos já apontavam a importância da língua de sinais

¹⁰ Deve-se ressaltar que essas velhas certezas podem ser caracterizadas, também, por posturas de pais e profissionais em relação ao surdo. Por exemplo, era muito comum ouvir professores especializados da área da surdez utilizarem enunciados como “para o surdo poder aprender a escrever é preciso primeiro ensiná-lo a falar”, para justificar o atraso escolar do surdo em relação ao ouvinte, ou seja, o fracasso no processo de alfabetização do aluno surdo era colocado sobre seus próprios ombros, já que era ele que não conseguia aprender a falar.

na vida do indivíduo surdo e a necessidade de os professores aprenderem mais sobre essa língua, muito embora a prática ainda fosse aquela preconizada pelas metodologias oralistas. Afinal, ninguém sabia direito como operacionalizar e incorporar esses novos conceitos dentro dos programas existentes com a criança ou o adolescente surdo, com as famílias e com as escolas. Mudava a perspectiva de muitos profissionais em relação à surdez, porém não havia ainda mecanismos práticos para que a situação pudesse ser inteiramente modificada. Um exemplo disso era a dificuldade de muitas escolas para surdos – as chamadas escolas especiais - de terem verba para contratar professores surdos ou viabilizar cursos de LIBRAS para seus professores ouvintes.

Por ser um campo de pesquisa ainda bastante recente, a educação bilíngüe na área da surdez, ainda não se tem muita clareza sobre seus objetivos¹¹, os modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e principalmente sobre sua eficácia e isso se torna um empecilho na difusão desses novos conceitos dentro das escolas e junto às famílias ouvintes que têm filhos surdos.

Segundo Hornberger (1991), pode-se dizer que tecnicamente a educação bilíngüe corresponde àquela em que duas línguas são usadas como meio de instrução, de modo que não se pode chamar de ‘educação bilíngüe’ o modelo fomentado pelo MEC nas escolas regulares de todo o Brasil, simplesmente porque nessas escolas não está em discussão o meio de instrução pelo qual a criança ou o adolescente surdo terá acesso ao conhecimento, sendo este sempre o português escrito ou oral.

Mesmo considerando essa característica das escolas regulares há, nesses espaços, uma tendência de o aluno surdo usar a língua de sinais com seus colegas ouvintes em situações mais informais (parque, recreio), muito embora essa condição seja negligenciada pela escola. Nessas situações não se distingue o uso de LIBRAS de quaisquer outros gestos ou sinais que são usados pelos alunos surdos na comunicação entre eles e seus pares ouvintes e há ainda, com isso, uma postura de negação da existência dessa língua quando argumentam que o aluno surdo “fala mal [e que] sempre precisa usar muitos gestos” para

¹¹ Estou afirmando que devido ao pouco conhecimento sobre o funcionamento de programas bilíngües de minorias – desta vez para surdos – há mais dificuldade de se difundir esses programas para a comunidade mais ampla. Além disso, como não há muitas estruturas desse tipo em funcionamento em nossa realidade não há como oferecer aos alunos surdos oportunidades de participarem de escolas que comungam esses princípios e mostrar o resultado desse trabalho diferenciado. Diante desse quadro, a expectativa das famílias e dos professores da escola regular é de que esse grupo de alunos deve aprender a falar melhor e, por conseguinte, suas dificuldades escolares são vistas como produto dessa fala ‘imperfeita’.

facilitar os contatos comunicativos, explicitando assim a dificuldade de comunicação com o aluno surdo, nesse espaço, e o estatuto lingüístico da língua de sinais. LIBRAS, nesse sentido, no entorno escolar é permitida, mas vista como algo exótico e tolerada enquanto a criança surda ainda não sabe falar direito. E essa idéia é, em muitos casos, compartilhada pelos familiares do aluno surdo.

Assim, embora muito se fale, na atualidade, sobre o surdo bilíngüe, são muitos os profissionais que ainda não têm idéia do que isso significa e como isso muda a perspectiva do trabalho com o aluno surdo. Por meio dos cursos¹² e das leituras solicitadas dentro da disciplina “Educação Bilíngüe”, fui deparando-me com esse ‘novo’ fenômeno e passei a compreender melhor o que essa nova perspectiva em relação à surdez propunha para o ensino de surdos. Romaine (1995) mostra que o bilingüismo dentro de uma concepção mais social é tratado ou visto como um fenômeno coletivo para contrapor-se a bilingüismo como fenômeno individual, pois, nesse âmbito, discute-se esse fato e suas conseqüências sociais e lingüísticas para os membros de uma dada comunidade.

Ao discutir essa questão, a autora alerta para o modo como as diferentes línguas são associadas às diferentes nações e que essa visão, que relaciona entidade nacional com integridade lingüística, procura dar invisibilidade à heterogeneidade lingüística existente no interior dos países e age como um movimento de ‘colonialismo interno’, empurrando o fenômeno do multilingüismo que efetivamente ocorre dentro dos países, em geral, apenas às suas fronteiras, transformando-o em algo local e periférico e, por isso mesmo, sem importância. Segundo a autora, se pensarmos em termos mundiais, o multilingüismo é a situação lingüística que mais ocorre, sendo o monolingüismo algo que não representa a norma. Além disso, para essa autora, a avaliação negativa que tem tido muitos programas bilíngües pode ser vista como resultado da idéia equivocada de que o grau de competência numa língua tenha sempre como parâmetro monolíngue ideal, daí os bilíngües serem considerados como pessoas semilíngues, deficientes ou bilíngües incompletos.

¹² Optei pela realização deste trabalho dentro da Lingüística Aplicada porque queria entender melhor o que era o bilingüismo na surdez, mas durante os cursos sentia-me, muitas vezes, incomodada com certas noções ligadas ao ensino de minorias, pois para mim mesma ainda era confusa a idéia de sujeito surdo bilíngüe. Eu mesma não me sentia bilíngüe porque a língua de sinais que utilizava nos meus contatos com os surdos parecia ‘imperfeita e incompleta’. Na verdade, compartilhava nessa época, com o senso comum, que define o sujeito bilíngüe ou o bilingüismo como “o controle de duas línguas de maneira semelhante à do nativo”, tal como apregoa (Bloomfield, 1979:56)

Não é apenas no Brasil que essa imagem de “cenário monolíngüe” predomina, por isso é crucial fazer-se a distinção entre bilingüismo de elite e de minorias, pois que o primeiro grupo, para tornar-se bilíngüe utiliza o sistema educacional e escolhe aprender essa ou aquela língua de prestígio, já o segundo grupo, composto de falantes de minorias lingüísticas, tornam-se bilíngües por necessidade, para sobreviver em condições de adversidade – os surdos estariam nesse último grupo.

Afinal o que é educação bilíngüe em contextos de minorias? Segundo Cavalcanti (1999:386) no Brasil, representam essas minorias os grupos indígenas que ocupam quase todo o território nacional, principalmente as regiões norte e centro-oeste; as comunidades imigrantes (descendentes de alemães, japoneses, italianos, entre outros, que vivem na região sul e no sudeste e mantêm ou não sua língua de origem), comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes; comunidades que ocupam as regiões de fronteira do país, em sua grande maioria, com países de língua hispânica e, mais recentemente, também foram reconhecidos como minorias a comunidade de surdos que ocupa escolas públicas ou instituições especiais em todo país e que necessitam lidar com a língua portuguesa na escola e com a língua de sinais em contextos mais informais.

É preciso lembrar ainda que tais contextos bilíngües também envolvem falantes de variedades consideradas de baixo prestígio do português do Brasil e são, portanto, também denominados bidialetais, uma vez que a maioria, em termos absolutos, faz parte daquele grupo que utiliza uma variedade desprestigiada do português. Claro está, então, que a imagem de país monolíngüe, muito cultivada no Brasil, foi construída à custa de grandes conflitos, principalmente aqueles pelos quais passaram os nativos brasileiros, nos idos de 1500 que foram submetidos paulatinamente a uma língua franca – a língua geral – e com isso foram obrigados a aprender a “língua da nação” enquanto suas línguas ficaram esquecidas ou utilizadas apenas em situações familiares. Isso sem falar nos africanos, escravos, que vieram de várias partes da África – cada qual com sua bagagem lingüística – e à duras penas tiveram que se adaptar à língua do colonizador português. (Cavalcanti, 1999).

Fica então mais fácil entender as dificuldades relacionadas a esse fenômeno na área da surdez, uma vez que o bilingüismo de minorias é algo que não é ainda muito aceito

ou conhecido e que, em relação à surdez (e outras áreas de conhecimento), os estudos sobre contextos bi/multilíngues¹³ são ainda muito recentes (Cavalcanti, *op.cit*).

Soma-se a isso o fato de o Brasil ser considerado um país monolíngüe mesmo contando com variadíssima composição étnica e as dimensões continentais. Esse e outros aspectos de nossa realidade fazem com que seja mais difícil compreender-se e encorajar-se práticas bilíngües em contexto de minorias e a consequência disso é o apagamento das línguas faladas pelas minorias étnicas e sociais tornando possível, entre outras coisas, que se delineie apenas um tipo de bilingüismo - o de escolha - e o aparecimento do mito do bilingüismo perfeito, ou seja, a visão de que o sujeito, para ser bilíngüe, deve buscar aprender uma língua de prestígio e, ao fazê-lo, possuir uma proficiência simétrica das quatro habilidades básicas, ou seja, falar, entender, ler e escrever nas duas línguas, o que possibilitará ao aprendiz uma posição melhor dentro da sociedade em que vive.

Bortoni-Ricardo (1984) também discute essa questão e descreve um contínuo que pode representar a variação lingüística do português do Brasil. Nesse contínuo estariam, num extremo, os vários dialetos falados em zona rural e no outro, a variedade culta da língua falada nos centros urbanos por grupos sociais com nível de instrução mais alto.

Segundo essa autora, a escola vê o aluno como alguém que deve aprender o português e esquecer de vez a língua “corrompida”¹⁴ que trouxe de casa, adotando um conceito de língua padrão relacionado à classe de prestígio, que promove o uso da língua de uma minoria de falantes como sendo a melhor, a única que tem valor e exclui a da grande maioria, considerada inferior.

Entende-se, portanto, porque é tão difícil reconhecer ou encorajar a necessidade de ensino bilíngüe em contexto de minorias. No Brasil, à exceção das comunidades indígenas, que foram inseridas na Constituição de 88 como necessitando de um ensino bilíngüe, as demais minorias não têm ainda o direito assegurado por lei de terem uma educação que respeite suas diferenças lingüísticas.

¹³ De acordo com Cavalcanti, M. contextos multilíngües referem-se àqueles contextos em que mais de uma língua é falada e não necessariamente escrita.

¹⁴ Essa noção de ‘língua corrompida’ está, também, relacionada à teoria do déficit muito em voga entre os americanos nos anos 60 que admitia que o ‘déficit’ lingüístico apresentado por um grande número de crianças (em geral crianças pobres, negras, hispânicas, etc) estava relacionado à privação cultural e lingüística, com considerável consequência negativa para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças. Labov (1972) se opôs severamente a essa teoria porque, segundo ele, “o conceito de privação verbal não tem nenhuma base na realidade social”.

De certa maneira, isso se explica pelo desconhecimento do que seja uma proposta de educação bilíngüe. Freeman (1998) confirma os conflitos e a confusão que domina a área de educação bilíngüe e argumenta que uma discussão adequada sobre essa questão deverá ultrapassar o sentido mesmo do termo educação bilíngüe e refletir, parar além disso, como são esses programas, para que servem e por que são indicados. Segundo essa autora, tecnicamente educação bilíngüe significa usar duas línguas para propósitos instrutivos, mas esse termo é utilizado para recobrir uma gama extensa de programas que podem ter orientação ideológica diferente tendo em vista a diversidade lingüística, cultural e a população a que se destina.

Hornberger (1991) faz distinção entre modelos de educação bilíngüe e tipos de programas de educação bilíngüe. Segundo essa última autora, modelos são definidos em termos de seus objetivos de planejamento de linguagem e orientação ideológica para a diversidade lingüística e cultural em sociedade e tipos de programa são definidos em termos do contexto específico e das características estruturais que estão em discussão. Os três principais tipos de educação bilíngüe, ainda segundo essa autora, são os seguintes: 1) Modelo de transição, 2) Modelo de Manutenção e 3) Modelo de Enriquecimento. Em linhas gerais, pode-se dizer que no modelo transitivo se inserem todos aqueles programas cuja proposta bilíngüe é motivada pela maior oportunidade de os alunos assimilarem a língua e os costumes da sociedade majoritária; no de manutenção estão aqueles que, apesar de estimularem a aquisição da língua majoritária, conseguem encorajar a manutenção da língua minoritária dos alunos. Já o terceiro, o de enriquecimento, consiste daqueles programas de educação bilíngüe que estimulam o desenvolvimento das línguas minoritárias nos níveis individual e coletivo e o pluralismo cultural na escola e na comunidade.

Como argumenta Hamel (1989), as discussões acerca do tema “educação bilíngüe” devem incidir, sobretudo, em torno de duas dimensões: uma delas se refere à possibilidade real de se constituírem nações multilíngües e multiculturais, ou seja, trata-se, em primeiro lugar, da dificuldade de se conciliar a construção de uma identidade nacional preservando-se a diversidade lingüística e cultural das minorias e, em segundo lugar, do papel da linguagem na educação. Segundo o autor, é preciso observar também quais as conseqüências da aprendizagem de uma segunda língua para o desenvolvimento de uma

língua materna. Neste sentido, sua preocupação está voltada para os efeitos que o uso de duas línguas poderia ter sobre a identidade psicossocial do indivíduo.

Hamel (1989,1983) observa que há uma diglossia conflitiva e de dominância entre línguas nacionais e línguas minoritárias nos contextos bilíngües e, por conta disso, crescem as resistências à criação de programas bilíngües/biculturais e, em seu lugar, aparecem políticas implícitas e explícitas de integração social por meio principalmente da "erradicação etnolingüística", que tende a se agravar pela falta de métodos, materiais e professores especializados no ensino de minorias.

Ao discutir a política lingüística e educativa dos grupos indígenas no México, Hamel (1989) menciona ainda o conflito lingüístico existente entre a língua nacional e as línguas minoritárias, destacando uma região do México central onde se concentram cerca de 80.000 falantes do grupo indígena otomí. É possível observar, nessa região, na relação entre o espanhol (língua majoritária) e o otomí (língua minoritária) a existência de diglossia substitutiva¹⁵ com bilingüismo parcial, responsável pelo crescimento da língua da comunidade maior (o espanhol) e o deslocamento do otomí (língua da minoria) para contextos muito específicos.

E isso não aconteceu repentinamente. Segundo Hamel (*op. cit*) essa situação foi resultado de um longo processo histórico durante o qual o espanhol foi deslocando o otomí em vários níveis: 1) em seu âmbito geográfico (sendo empurrado para regiões cada vez mais periféricas), 2) em seu valor funcional (a língua nacional vai substituindo a língua indígena em situações comunicativas com freqüência cada vez maior), 3) em sua estrutura lingüística (a língua indígena vai perdendo, em parte, sua capacidade de inovação morfo-sintática e léxica).

Para Hamel (1989), a escola bilíngüe indígena, nessa situação de conflito e mudança histórica, tem papel preponderante por permitir a observação da convivência das línguas (L1 e L2) no ambiente escolar, reproduzindo, de certa forma, as relações das pessoas com essas línguas na comunidade maior.

É preciso salientar, como aponta Hamel (*op. cit*), que no México as escolas denominadas "bilíngües" já existem há mais de 40 anos, mas sempre utilizando material

¹⁵ Diglossia substitutiva vem a ser, segundo Hamel (1989), a relação conflitiva, assimétrica e não estável entre a língua dominante e a língua dominada.

didático, pelo menos para os níveis iniciais, destinado às escolas não bilíngües, cujos alunos aprendem o espanhol como língua materna. A única diferença que essas escolas bilíngües têm das outras é o fato de aproveitarem para seu corpo docente professores indígenas bilíngües, que utilizam a língua vernacular como meio de instrução e comunicação, fator considerado altamente positivo, mas que não funciona sem que outras medidas sejam tomadas em conjunto.

Há, nessas escolas bilíngües do México, um trabalho pré-escolar que visa introduzir o aluno à língua da comunidade maior, pois a maioria das crianças dos grupos indígenas chega à escola com escassos conhecimentos da língua nacional. Hamel (1989) nota, entretanto, que isso não é decisivo para o sucesso escolar de tais programas uma vez que as crianças são submetidas a seguir – da 1ª série em diante – à aprendizagem formal da língua nacional, ainda com conhecimentos muito reduzidos em L2, sendo praticamente impossível para elas seguirem os programas delineados para crianças monolíngües cuja primeira língua é o espanhol.

Uma das causas, segundo esse autor, pelo não sucesso desses programas bilíngües no México – que contam com professores bilíngües nativos e que usam a língua indígena como meio de instrução – é exatamente o fato de os alunos terem contato de forma apenas assistemática e não consistente com o espanhol. Assim, apesar de não deixar de louvar a atitude dos professores bilíngües nativos, a qual permite aos alunos de grupos minoritários o acesso ao conhecimento através da sua língua materna, tais programas acabam por não funcionar porque os professores alternam uma língua e outra no processo de ensino, aleatoriamente, trazendo à baila a velha controvérsia da área de educação bilíngüe que trata da aceitação ou não do uso de mesclas nesses contextos.

Há, sem entrar no mérito dessa polêmica, ainda de acordo com Hamel (1989), a necessidade de essas alternâncias obedecerem a uma estratégia pedagógica sistemática¹⁶, que deve relacionar tanto os objetivos do ensino como também as características sociolingüísticas das línguas da comunidade. Essa é também uma discussão dentro da área da surdez: afinal, a mistura entre a língua oral e língua de sinais pode acontecer ou não na

¹⁶ No caso da surdez, situação semelhante pode ser observada em relação à língua de sinais. Quando há exposição do aluno surdo à língua de sinais, ela é assistemática e não há garantias de que seja utilizada em casa pelos familiares nas comunicações mais rotineiras. Além disso, não há preocupação com metodologias de ensino de português como L2 nas escolas em geral e mesmo em escolas só para surdos e o português é, portanto, considerado como a L1 do surdo.

conversação entre surdos e ouvintes¹⁷? Acredito que sim, porque elas são próprias de sujeitos bilíngües e obedecem a certas estratégias, que deverão ser mais estudadas para que essa situação não seja vista como prejudicial ao surdo ou à comunicação.

Vemos, assim, que mesmo em programas de educação bilíngües existentes há muito tempo, como o do México, existem vários aspectos negligenciados que impedem mudanças satisfatórias nessa área. Como era de se esperar – devido ao antagonismo existente entre as línguas majoritárias e as minoritárias e o maior poder das primeiras – os modelos de transição são os mais utilizados dentro da educação bilíngüe, pois são aqueles cujo objetivo é permitir uma rápida mudança no repertório lingüístico do aluno pertencente aos grupos minoritários, de modo a fazê-lo, em um período de tempo o mais curto possível, alcançar a língua falada pela sociedade majoritária. Neste caso, a língua materna do aluno aprendiz é tolerada até que o mesmo adquira de forma suficiente a língua da maioria e, quando isso acontece, esse aluno será incluído nas salas comuns, onde a sua língua materna não será mais usada como meio de instrução.

Esse modelo remete à situação do aluno surdo, quando o mesmo era mantido em escolas especiais – e sendo oralizado – até o momento que adquirisse uma fala funcional e pudesse seguir sua vida acadêmica junto aos ouvintes em escolas regulares ou mesmo propostas bilíngües mais atuais, nas quais o surdo pode até receber instrução por meio da língua de sinais, mas o objetivo a ser alcançado é sempre um bom desempenho na língua oral. Se pensarmos na escola regular, então, posso afirmar que se trata de um programa monolíngüe, cuja língua de instrução é apenas o português (oral ou escrito), mas que poderia ser visto como bilíngüe por abrigar minorias – como a de surdos – e por desejar assimilar esse contingente de alunos, tal como fazem os programas de submersão, muito em voga nos Estados Unidos e que atendem a minorias étnicas que têm como língua materna o espanhol.

Hamel (1989:38) também confirma esse estatuto para os programas de transição, por ele chamados de “assimilação”. Segundo ele, a maioria dos programas de educação

¹⁷ As misturas de línguas que se evidenciam no falar bilíngüe é um comportamento lingüístico inadequado que deve ser evitado para os que acreditam no princípio do “bilingüismo perfeito”, porém, mais recentemente, essa noção de bilingüismo equilibrado é colocada de lado por ser um conceito idealizado. Segundo Maher (1997) os dados empíricos dizem que o sujeito bilíngüe é sempre capaz de desempenhar-se melhor em uma língua do que em outra a depender dos locais onde as línguas são usadas (pátio x recreio), dos tipos de atividades propostas, do contexto e do grau de intimidade entre os interlocutores.

bilíngüe existente atualmente se encontra nesse lugar por pretender "restituir um suposto equilíbrio social perdido pelos alunos provenientes de minorias etnolingüísticas", dando-lhes igualdade de oportunidades por meio de sua inserção individual ao sistema cultural da comunidade majoritária.

Os programas dessa orientação compartilham, em geral, traços muito semelhantes, mas Hamel (1989) faz entre eles a seguinte distinção: 1) submersão total, 2) submersão parcial, 3) transição sistemática para a L2 e 4) preservação lingüística e emancipação cultural. De maneira geral, o primeiro refere-se àqueles programas monolíngües que estão preocupados em saber se todos os seus alunos dominam a língua de instrução da escola, o segundo não exclui totalmente o uso da língua materna do aluno, mas, de certa forma, nega a língua e a cultura minoritária. O terceiro acata algumas funções básicas para a língua materna das minorias, mas se propõe a desenvolver as funções principais, sobretudo as acadêmicas, em L2, e o quarto trata do desenvolvimento igualitário das duas línguas envolvidas. Penso que esse último é o mais desejável dentre os modelos de orientação bilíngüe, por permitir a transição para a língua nacional, dando ao aluno de culturas minoritárias a chance de fortalecer e consolidar a sua língua materna em todas as suas dimensões.

Freeman (1998) também se coloca a favor do modelo que proporciona um bilingüismo aditivo para os alunos das minorias e para aqueles pertencentes às comunidades majoritárias, pois as metas desse programa estão ligadas à instrução acadêmica – feita por meio das duas línguas – e o pluralismo cultural, ou seja, à demarcação de espaços para que as duas línguas apareçam dentro do currículo escolar integrando as famílias e a sociedade maior dentro desse espírito de valorização e respeito pelas línguas e culturas que estão em contato. Tudo isso, segundo Freeman (*op.cit.*) pode proporcionar competência acadêmica em duas línguas para os dois grupos em questão.

Dentro da educação de surdo, percebe-se que, historicamente, a controvérsia existente entre a utilização da linguagem oral e da língua de sinais foi sempre resolvida por meio de programas de submersão total do indivíduo surdo à linguagem oral, por meio de treino intenso da fala e leitura labial e mesmo a proibição dos sinais (isso desde o

Congresso de Milão, em 1880)¹⁸, sendo a assimilação indireta, por meio de programas de transição, bem mais recente.

De forma semelhante ao que acontece no México com os falantes de otomí, onde a diglossia substitutiva com bilingüismo parcial vai permitindo um deslocamento gradual da língua da comunidade indígena em relação ao espanhol, com a comunidade de surdos isso pode também estar ocorrendo.

Apesar de se denominarem bilíngües, muitas práticas de ensino utilizadas com crianças surdas em nosso país, o material de que o professor se vale dentro da sala de aula é, exatamente, o mesmo material utilizado com crianças ouvintes, cuja língua materna é o português, tal como acontece com os otomí no México, e os surdos iniciam sua alfabetização sem ter, muitas vezes, noções mínimas da língua portuguesa. Dentro das escolas regulares, esses conceitos são ainda mais opacos e não há nenhuma prática escolar que possa ser apontada como sendo orientada por uma visão de surdo como um sujeito bilíngüe: dentro desse espaço, como será visto nas discussões deste trabalho, há mais a visão do surdo como sujeito que deve ser modificado e incorporado pela comunidade maior, ou nem isso, pois há escolas que nem se preocuparam ainda com esse aluno que aparece esporadicamente em seus quadros. Assim, como bem apontou Hamel (1989), a falta de confluência entre o objetivo de alfabetizar das escolas e a aquisição da L2 faz a grande diferença no projeto de educação bilíngüe de minorias.

Lima (2004) pesquisou o contexto escolar do aluno surdo em escolas da rede pública que trabalhavam com a proposta da inclusão com o objetivo de observar a “prática de bilingüismo” nessas escolas. Para tanto, focalizou três tipos de situações interativas: 1) Instrutor surdo e aluno surdo; 2) Professora ouvinte, aluno surdo e alunos ouvintes; 3) Professora ouvinte, instrutor surdo e aluno surdo. Seus resultados explicitam a dificuldade do aluno surdo em sala de aula, “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”. Para Lima (*op.ci*) um grande problema para o aluno surdo na escola inclusiva diz respeito ao:

¹⁸ O Congresso de Milão, realizado em 1880, foi fortemente influenciado por questões políticas que determinaram os rumos da educação para surdos, em nível mundial, e favoreceu o oralismo como o objetivo principal da integração da pessoa surda à comunidade ouvinte. Outra consequência danosa desse Congresso foi a demissão de professores surdos das escolas de surdos para impedir o uso das línguas de sinais do espaço escolar (Sacks, 1998).

Modo como se concebem língua e linguagem no ensino da língua de sinais e da língua portuguesa. Como verificado [...] 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 “aprender ”ou “conhecer”a língua de sinais ou 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 (Lima, *op.cit*: 200).

Percebe-se, pelo exposto acima, que há ainda muito a fazer em relação à educação bilíngüe para minorias no Brasil. Por outro lado, há muitos mal-entendidos em relação ao surdo dentro desse contexto bilíngüe de minorias. O que se nota, na verdade, é que o conceito de bilingüismo, para as famílias de surdos, para seus professores da rede regular de ensino e mesmo para muitos profissionais da área da surdez é aquele mesmo utilizado pelo senso comum na comunidade maior, ou seja, algo como bilingüismo de escolha – aprender uma segunda língua (inglês ou francês – línguas de prestígio) como segunda língua.

Está também presente nessa visão de bilingüismo, “o mito do bilingüismo perfeito”, isto é, espera-se que o surdo seja tão proficiente em português quanto na língua de sinais. Além disso, para alguns, o bilingüismo refere-se ao fato de o surdo usar duas línguas ao longo de sua vida, não importando aí a ordem da aquisição da língua oral ou da língua de sinais. Para outros, o bilingüismo é necessariamente um fenômeno que implica a aquisição da língua de sinais como língua materna do surdo (ver discussão feita anteriormente) e a aprendizagem da língua oral, só a partir da idade escolar, na forma escrita ou oral – isso raramente ocorre sem uma estrutura planejada, a fim de que a criança surda adquira a LIBRAS de forma efetiva, visto que a grande maioria dos surdos nasce dentro de famílias ouvintes.

A situação dos surdos é bastante peculiar, pois, apesar de esses sujeitos não conseguirem adquirir a língua oral de maneira espontânea como as crianças ouvintes, e de utilizarem a língua de sinais da comunidade surda, precisam lidar, de alguma forma, com o português oral e escrito na escola. No entanto, não existe uma alternância desses dois sistemas na prática escolar do aluno surdo, havendo, portanto, a necessidade de se pensar em estratégias de ensino que obedeçam a alternância de línguas (língua oral e língua de sinais no caso da surdez) ligadas a uma estratégia pedagógica sistemática, que relacione

tanto os objetivos do ensino como as características sociolingüísticas das línguas da comunidade minoritária, conforme apontou Hamel (1989). Apesar de já aparecerem no cenário da educação, algumas tímidas mudanças, que aceitam que a língua de sinais possa ser a língua de instrução¹⁹, não há esforços por parte das autoridades competentes no sentido de alterar ou mesmo minimizar esse quadro. Isso acontece, por um lado, pela falta de maiores informações sobre o que, realmente, ocorre com os alunos surdos no ensino regular e, por outro, pela própria história da construção do português como língua nacional, que remonta à época do descobrimento do Brasil e que trata as diferenças lingüísticas como inexistentes.

Não há iniciativas, por parte do governo, de criar espaços para as minorias lingüísticas, exceto às indígenas por isso representar – entre outros fatores, – maiores investimentos na preparação de professores (que deveriam ser fluentes em línguas de sinais, no caso dos surdos) e na adequação de metodologias, as quais deveriam ser específicas para aprendizes de segunda língua.

De forma semelhante ao que ocorre em outros contextos bi/multilíngües – em que a diglossia substitutiva com bilingüismo parcial vai causando um deslocamento gradual da língua da comunidade minoritária em relação à língua da comunidade majoritária em relação ao grupo de surdos, um silenciamento da língua de sinais em favor do uso da língua da comunidade ouvinte ocorreu desde quando a língua de sinais da comunidade surda foi interdita oficialmente no congresso de Milão de 1880. Nos dias atuais, reflexos dessa interdição podem ser vistos na constante tensão entre o uso de sinais e da língua oral dentro das escolas e das famílias e os surdos que estão inseridos em escolas regulares, comprovam essa situação, pois não há, nesse espaço, o reconhecimento da LIBRAS – apesar de sua oficialização pelo MEC – e nem mesmo a aceitação dos surdos como minorias lingüísticas.

É o que detecta, por exemplo, Góes (1996, 2000) em estudos que focalizam o uso da linguagem escrita pelo sujeito surdo e as experiências da criança surda na interação com interlocutores que usam sinais. Segundo ela, o discurso pedagógico de alguns educadores

¹⁹ Lacerda (2000) traz sua experiência com a inserção de um intérprete de LIBRAS numa escola em que havia uma criança surda incluída. Ela relata alguns pontos positivos em relação ao intérprete, como a divulgação da LIBRAS no contexto escolar, a valorização do aluno surdo que a utilizava, mas coloca que nem sempre essa solução é adequada porque o papel do intérprete concorre com o do professor e nem sempre o primeiro tem condições de passar determinados conteúdos para o aluno surdo, já que muitas vezes ele não tem uma formação superior – o que aponta para a discussão da profissionalização dos intérpretes de LIBRAS e também para o espaço que ele realmente deve ocupar dentro de uma sala de aula de ouvintes.

com envolvimento recente nessa orientação bilíngüe pode minar as consequências positivas dessa proposta ao encararem o espaço de interlocução por meio dos sinais apenas como um meio facilitador para o aparecimento ou desenvolvimento da linguagem oral.

Lacerda (2000) é outra pesquisadora que se deteve sobre a dinâmica de interlocução em sala de aula, focalizando a atuação de um intérprete de LIBRAS junto a um aluno surdo, dentro do ensino regular. Suas conclusões mostram que o aluno surdo está “à deriva” em meio às adversidades da sala de aula, embora a presença de um intérprete em língua de sinais tenha contribuído de maneira positiva para a aceitação desse aluno surdo dentro da escola inclusiva.

Aspectos importantes trazidos por todas as pesquisas acima mencionadas revelam a importância de repensar a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. O fato é que a Constituinte de 1988, ao mesmo tempo em que revela certo acolhimento em relação a algumas minorias – como a indígena – marca que a história não muda muito para as outras. Essa indecisão é vista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996), que, em seu capítulo V, faculta a inclusão de todos os ‘portadores de necessidades especiais preferivelmente’ na rede regular de ensino. Portanto, apesar dessa ‘inclusão’²⁰ já estar acontecendo de maneira mais ou menos esporádica no Brasil, já há muito tempo, nesse momento ela é vista como uma importante concessão feita aos direitos dos ditos ‘deficientes’ pela política educacional vigente²¹ e uma importante conquista para as famílias, que não precisam mais “implorar” uma vaga para o filho surdo nas escolas regulares.

A despeito disso a inclusão, nesse momento, apresenta-se na contramão daquilo que se esperaria como alternativa para a educação de surdos e dos movimentos em prol de um ensino plural. Além de sacramentar a assimilação deles pela educação de um modo

²⁰ Teixeira (2004) traz, em sua pesquisa, depoimentos de uma surda adulta que estudou em escolas regulares quando ainda não existia a obrigação legal por parte da escola de aceitar ‘deficiente’. A autora mostra que, para que isso ocorresse naquela época, eram feitos acordos entre família e escola, por meio dos quais a família se comprometia com o acompanhamento do filho surdo na escola regular. Esse acompanhamento era, em geral, feito por fonoaudiólogos e professores particulares.

²¹ “A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino parte do pressuposto da própria natureza da escola comum, segundo a qual todos os meninos e meninas de uma comunidade têm o direito de estudar juntos na mesma escola. É importante ressaltar que a escola não pode exigir requisitos, nem selecionar as crianças para realizar a matrícula” – retirado de Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC, 2001.

mais amplo, deixa de estimular iniciativas que visem a uma educação diferenciada, calcada no conceito de minorias e com vistas a suprir as necessidades diferenciadas de um grupo como o de surdos.

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam em parcerias efetivar equiparação de oportunidade para todos. Por isso é tão difícil ir contra a idéia da inclusão.

Para Kauchakje (2003), a inclusão está ligada ao direito à igualdade que, desde o século XVIII, baliza as lutas sociais e um ideal político e de sociabilidade fundados nas relações democráticas. Diz ela:

É somente a partir de meados do século XX que ocorre a guinada, trazida em especial, pelos novos movimentos sociais. Que vincula os movimentos pela inclusão ao direito à diferença. Ora, como veremos[...] isso é uma grande e problemática novidade, pois a afirmação da diferença até então tinha mais afinidade com ações e ideais conservadores que mantêm desigualdades e exclusões, e anulam ou restringem as possibilidades de relações políticas e sociais democráticas (Kauckakje, *op.cit*: 67).

Talvez por isso, continua a autora, uma sociedade calcada na igualdade entendida como homogeneização é “excludente tanto no sentido de poder vir a excluir os considerados diferentes como no sentido de coibir a manifestação das diferenças”. Apesar disso, nesses últimos anos, percebe-se a presença cada vez maior de surdos dentro das escolas comuns e, ao mesmo tempo, o despreparo das escolas para oferecer aos surdos, e aos diferentes de modo geral, uma educação de qualidade. É o que verifica Souza & Góes (1999:179): “a inclusão: é economicamente barata, já que um mesmo professor pode atender, se treinado/capacitado, 30 crianças ou mais que, no final das contas, não terão mesmo muitas perspectivas de ascensão social.

Silva (2000) é outra pesquisadora que se deteve sobre os reflexos da escola inclusiva. Argumenta que há nesse espaço uma grande distância entre o que o professor diz sobre o aluno surdo e o que ele realmente pensa sobre ele. Em sua pesquisa ao discutir a imagem que o professor faz do aluno surdo nas escolas regulares observou que, de forma geral, as professoras vêem o aluno surdo como alguém menos capaz, embora a maioria delas considerem seus alunos surdos inteligentes. Essa imagem dúbia que o professor faz

do aluno surdo, segundo a pesquisadora, pode interferir na auto-imagem do aluno, confundindo-o.

Embora haja posições contrárias à inclusão, há, por outro lado, outras que vêm na inclusão uma experiência positiva para os surdos e é isso que afirmam Bortoleto *et al.* (2002) ao pesquisar pais de alunos surdos incluídos na escola regular. Essa pesquisa apresenta pais que estão “satisfeitos com a inclusão de seus filhos no sistema regular de ensino, tendo clareza do que precisam para melhorar seu desempenho nela”. Os autores prosseguem, como abaixo:

Após a colocação dos seus filhos na classe regular, a maioria dos pais relataram sentimentos positivos com relação a esta decisão, sentindo-se realizados. Os pais relataram, também, que achavam que foi bom para seus filhos e que eles se achavam **iguais aos outros** e que estão felizes, aproveitando muito do conteúdo acadêmico apresentado (grifo meu) (Bortoleto et al. *op.cit*: 47)

Para Mantoan (1998), a inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. Para ela, baseada no princípio democrático da educação: “inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação – e assim diz a Constituição!”.

Como se vê, a inclusão revela-se como algo bom e democrático, sendo muito difícil ir contra essa idéia, como afirmam as autoras abaixo:

Parece ser consensual o anseio de ver integrados aqueles que têm ficado à margem do processo de formação escolar e, mais geralmente, do acesso efetivo aos bens culturais. Esse é o caso das pessoas cujos corpos ou mentes não funcionam segundo os anseios das sociedades ocidentais que, em geral, tendem a caracterizar o *ser* a partir do quanto possa produzir ou *ter*. Apesar de algumas divergências quanto ao que possa significar a *inclusão* dessas pessoas, nota-se nos discursos hoje predominantes, uma tentativa de se reduzir o complexo processo de integração social à experiência educacional, entendida como mera contigüidade física dos *diferentes* com aqueles ditos *normais* (como se a normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma *realidade* monolítica (Souza & Góes, 1999:163).

Quero destacar, nesse momento, que se observarmos como a história da educação dos surdos tem sido apresentada, veremos que os surdos e os diferentes, de forma geral,

sempre estiveram numa situação de desvantagem em relação à norma e ao ‘normal’, pois sempre foram vistos sob a ótica da inferioridade e sob a perspectiva da normalização. É o que confirma Teixeira (2004):

Os surdos são marcados por essa normalização, desde a criação dos asilos, hospitais, internatos até a criação de instituições denominadas de reabilitação, centros terapêuticos de estimulação da audição e fala, centros educacionais, escolas especiais, etc. com o objetivo de deixar essas pessoas em um lugar visível para que fossem observados todos os seus ‘passos’. Da escola especial, à inclusão escolar, passando pela classe especial e sala de recursos, encontramos na educação e na pedagogia, a utilização destes dispositivos para o esquadramento destes indivíduos (Teixeira, *op.cit*: 84)

Na verdade, para ela, cujos estudos foram feitos dentro de uma perspectiva foucaultiana, a situação do surdo sempre foi marcada pela exclusão, por isso vê a nova fase da inclusão apenas como um nova maneira de exercer os velhos preceitos, traduzidos como a necessidade de vigiar, aprender sobre e normalizar.

Veiga-Neto (2001) em cujos trabalhos Teixeira (*op.cit*) também se apoiou, discute a questão da inclusão ‘dos anormais’ a partir das contribuições de Foucault, trazendo que essa é uma vontade que caracteriza a modernidade e, por isso mesmo, “uma categoria discursiva e socialmente construída que está envolvida no reconhecimento do próprio normal”. Em outras palavras, o autor afirma que essa não é uma categoria nova, mas a mesma que tem sido construída em relação aos ditos ‘anormais’ através dos tempos e que caracterizou, assim, a modernidade e por isso mesmo está tão enraizada no nosso senso comum. E quando se trata de tematizar se é mais fácil ou não ensinar o surdo nas escolas de ouvintes ou se basta vontade política e competência técnica para se resolver a situação dos ‘excluídos’ no sistema inclusivo, o autor mostra que há uma lógica por detrás desse sistema, que tem por objetivo fixar quem somos **nós** e quem são os **outros**:

Em suma, aquelas dificuldades não são ontologicamente necessárias, isto é, elas não advêm de uma suposta natureza das coisas, de alguma propriedade transcendental que presidiria o funcionamento do mundo. Vejamos um exemplo disso. Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais* não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um

crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre a normalidade e anormalidade. (Veiga-Neto, 2001:25)

Portanto, vejo a inclusão de surdos no ensino regular uma maneira de tornar o surdo um ‘ouvinte’, se não pela condição da audição, pelo próprio enquadramento dos alunos surdos num modelo ouvinte de ser – “falar melhor, não ser tão distraídos, escrever melhor, etc.” – que é o que pais e professores esperam do surdo, como veremos na análise, mas adiante.

Como já apontou Hamel (1989) o conflito lingüístico existente em contexto de línguas minoritárias pode resultar no deslocamento dessas línguas e mascarar a questão educacional desses alunos de tais grupos. Deve-se atentar, ainda, que no caso dos surdos enquanto grupo de minorias o conflito de línguas poderá resultar na maior circunscrição da questão educacional do surdo apenas dentro do pólo da educação especial e da patologia.

A situação do surdo é dramática porque, apesar de esse aluno dificilmente assimilar (no sentido literal) a língua dominante perante as dificuldades inerentes à surdez, pode introjetar valores que a sociedade considera como relevantes para todos os seus membros, fatores que provocam a assimilação das minorias e a invisibilidade de suas diferenças (Kleiman, 1998; Signorini, 1995, entre outros).

Considerando o percurso teórico apresentado até o momento que servirá de contraponto à análise, procuro destacar que o contexto da surdez tem sido negligenciado – como contexto de minorias – pelo apagamento da língua de sinais na escola e na família e pela dificuldade de se representar o surdo como um sujeito bilíngüe.

3. CONSTRUÇÃO SOCIAL E NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS

Neste capítulo tenho como objetivo discutir na primeira parte de que forma algumas correntes teóricas – como a Análise Crítica do Discurso e Sociolingüística Interacional, a Etnografia Escolar e os Estudos Culturais – concebem a noção de identidade e representação e a relação delas com a linguagem. Essas noções poderão ajudar a compreensão de como se dá a construção das identidades surdas no interior das escolas e no seio das famílias. Apresento posteriormente os conceitos de assimilação/apropriação; estabelecidos/*outsiders* e normalização, com a finalidade de articulá-los ao conceito de identidade para a melhor compreensão da construção do lugar social do surdo na escola e na família. Além disso, trago, na segunda parte do capítulo, o conceito de letramento dentro de uma visão mais social, com o intuito de relacionar à representação cultural da escrita para esse grupo de alunos, considerando os relatos que temos das mães, dos professores e dos alunos surdos.

3.1. Abordagens e instrumentos utilizados

Para a análise proposta neste trabalho, é fundamental o conceito de identidade. No entanto, para a compreensão desse conceito, também se tornam importantes os conceitos de interação e discurso, tal como são articulados no interior da Análise Crítica do Discurso, da Etnografia Escolar e da Sociolingüística Interacional e mesmo no interior dos Estudos Culturais, uma vez que os estudos nesta perspectiva assumem um ponto de vista interdisciplinar, procurando subsídios em conceitos pertencentes a várias ciências. Considero esse movimento positivo para estudos que estão inseridos no interior de cenários complexos, como o da surdez, na medida em que tornam disponíveis diversas ferramentas de análise.

De acordo com Fairclough (1989, 1995 e 2001), a Análise Crítica do Discurso insere-se numa problemática representacional e interpretativa pelo fato de entender que as representações sociais e suas práticas discursivas são resultantes das estruturas e processos sociais e históricos nas quais estão situadas, formando assim grupos sociais.

A perspectiva da Análise Crítica do Discurso é aquela embasada teoricamente pelas considerações de Fairclough (1989, 1995) que enfatiza a importância do desenvolvimento de uma análise do discurso que, além da descrição de fenômenos puramente lingüísticos, como quer a lingüística tradicional, considere os aspectos históricos, sócio-políticos e culturais.

Fairclough (*op.cit.*), na sua teoria social do discurso, focaliza a linguagem e as relações de poder, discurso, transformação social e conscientização crítica de linguagem. Segundo esse autor, a linguagem ao mesmo tempo determina e é determinada pelas relações sociais e, por isso, todo tipo de discurso revela o controle de determinados participantes sobre outros, indicando assim uma relação estreita entre discurso, poder e ideologia. Posso entender, desta forma, a Análise Crítica do Discurso como uma teoria social do discurso que, nos termos de Fairclough (*op. cit*), centra-se não só em pressupostos lingüísticos, mas também em teorias sociais críticas. Ela compromete-se com temas e fenômenos relativos aos estudos do poder, dominação e desigualdade e, por meio das noções de ideologia, poder e hegemonia, entende-se o discurso como produtor e reproduzidor de desigualdades sociais.

Para Fairclough (1989:11) representações são procedimentos de interpretação, baseados na linguagem e conhecimento de mundo das pessoas, suas crenças, seus valores e pressuposições, ou em outras palavras, imagens construídas a partir da interpretação do sujeito em relação a pessoas, conceitos, fatos e objetos com os quais entra em contato no mundo.

De acordo com a Sociolingüística Interacional – que tem suas origens na Antropologia, Sociologia e Lingüística e cujo objetivo é o estudo da língua nas interações verbais, isto é, a análise da organização social do discurso em interação – as pessoas produzem e negociam identidades sociais por meio da comunicação, como identidade de gênero, de classe social e identidade etnolingüística entre outras, ou seja, para os autores que seguem essa abordagem (Goffman, 1964/1998, entre outros) a situação social que

engendra uma situação de comunicação face a face deve ser observada pela complexidade das variáveis sociolingüísticas envolvidas na interação e ao valor atribuído a essas variáveis pelos participantes durante uma dada situação social. Dito de outro modo, o que esses autores apontam é que os “eventos de fala” são precedidos por uma complexa rede de negociações sociais que ratificam os participantes de uma maneira ou de outra.

A conversa é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem e em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social (Goffman, *op.cit.*:14)

Nessa mesma direção, Gumperz (1982/1998) trata as pistas de contextualização¹⁷, para ele um importante ponto para a compreensão das implicaturas conversacionais baseadas em expectativas convencionalizadas de co-ocorrência entre conteúdo e estilo de superfície. Para esse autor, as pistas de contextualização constituem-se em todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais e podem aparecer sob diversas manifestações lingüísticas, a depender do repertório lingüístico historicamente determinado de cada participante e seu objetivo é, então, determinar as “normas” que funcionam na comunidade, no sentido de definir quais variações são usadas, onde, por quem e sob quais circunstâncias.

Portanto, deve-se destacar que o discurso tem importância fundamental para mostrar como as pessoas pensam sobre determinados temas e, além disso, a maneira como dizem determinados enunciados marcam sua inserção dentro de uma perspectiva, já marcada historicamente ou não. Respalhada por essas perspectivas o objetivo deste trabalho é a operacionalização com métodos que permitam fazer ligações entre práticas lingüísticas locais e os processos de estruturação social, com o intuito de identificar as práticas discursivas que têm consequência para a construção das relações de diferença e desigualdade.

¹⁷ Gumperz (*op.cit*) procura mostrar que pistas de contextualização podem ser compreendidas como “quaisquer traços da forma lingüística que contribuem para a sinalização das pressuposições contextuais” que, colocado de outra forma, significa quaisquer sinais (uma escola fonética, lexical ou sintática, o uso de um dialeto, um registro, uma expressão formulaica ou uma outra língua) que permitem aos interlocutores sinalizar uma informação.

Além disso, filio-me, neste trabalho, ao campo dos Estudos Culturais na medida em que vou aderir ao conceito de identidade como algo relacional, construído nas práticas discursivas com o outro e imbricada, portanto, aos conceitos de interação e discurso.

A seguir, será apresentada síntese da discussão sobre o conceito de identidade proposto por Hall, (2000); Moita Lopes (2002, 2003), Maher (1996), Cavalcanti (1996, 1999) entre outros para depois acrescentar as contribuições de De Certeau (2003); Elias & Scotson (2000) e Canguilhem (1943/1995) com a finalidade de delinear os conceitos de identidade, identificação e subjetividade.

3. 2. Narrativas e identidades

A questão das identidades tem merecido muito destaque no momento atual e atraído grande número de estudiosos, tanto nas Ciências Sociais como nas Ciências Humanas, visto que é um fenômeno geral, reflexo das grandes mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas que vivemos nos dias atuais. Essas mudanças trazem à tona muitas questões que não tinham foco em outros tempos, como por exemplo, as questões dos gêneros, das nacionalidades, dos territórios, das subjetividades, das diferenças, das identidades profissionais nos vários espaços institucionais em que se atua: escola, hospitais, família, igreja, mídia, etc. (cf. Moita Lopes, 2003).

Para Moita Lopes (*op. cit*) essa nova maneira de pensar o outro e se pensar implica em uma nova maneira de inserção do indivíduo na sociedade a qual proporciona um novo mundo de diferenças acarretado pela globalização, que chega até nós de forma inexorável, afetando a organização da família, da escola e de outros locais de construção identitária. Um exemplo disso é o papel conquistado pelas mulheres na sociedade contemporânea, que promoveu também uma mudança em relação aos espaços ocupados pelos próprios homens na vida pública, uma vez que há um redimensionamento do espaço antes ocupado pela mulher no âmbito familiar – para não destacar apenas o caso dos indivíduos surdos, nosso tema nessa pesquisa, que reivindicam uma nova posição na sociedade globalizada.

Para entender melhor a construção das representações sobre o surdo e a surdez no âmbito familiar e escolar, é preciso trazer à discussão o conceito de identidade, uma vez

que a identidade e a diferença são produzidas cultural e socialmente e estão em estreita conexão com as relações de poder, conforme já dito anteriormente. É preciso concluir, inclusive, que as “velhas identidades” estão em declínio e sendo rediscutidas, por isso não faz mais sentido pensar no indivíduo como se ele fosse um sujeito unificado uma vez que, pela própria natureza do mundo moderno, como apresenta Hall (2000), novas identidades surgem a todo momento e fragmentam esse indivíduo.

A noção de identidade relaciona-se ao conceito de representações por estarem ambos numa relação de interdependência no sentido de que a construção de identidade se deve, em grande medida, a determinadas representações construídas e, de outro lado, as representações construídas estão relacionadas às identidades “sustentadas” pelo sujeito (Hall,2000).

Portanto, reconhecendo que a identidade é fruto dessas relações complexas de mudanças que têm deslocado as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas, a noção de identidade será entendida aqui como algo que não é uno e que não está pronto de antemão. É fragmentária por não ser nunca singular, “mas multiplamente construída ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (Silva, 2000: 108).

Hall (2000) distingue três concepções de identidade, a saber: a) **sujeito do iluminismo**, que está baseada numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência, de ação, cujo ‘centro’ consiste num núcleo interior que emerge no nascimento e permanece essencialmente o mesmo para o resto de sua vida. Essa visão mais individualista de sujeito é contraposta à b) visão do **sujeito sociológico**, que já reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo não é autônomo ou auto-suficiente, mas é formado na relação com outras pessoas importantes para ele ou com a cultura e c) **sujeito pós-moderno**, que não tendo identidade fixa, essencial ou permanente, passa a noção de estar sempre em formação ou transformação, a depender dos sistemas culturais que estão à volta.

Segundo esse mesmo autor, o que ocorreu à concepção de sujeito moderno não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento causado por tensões e rupturas nos discursos do conhecimento moderno, em função de grandes avanços na teoria social e nas

ciências humanas ocorridos na segunda metade do século 20, cujo maior efeito, segundo Hall (2000) foi o “descentramento final do sujeito cartesiano”. Para esse autor:

As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. (Hall, 2000:17)

Essa nova visão do sujeito foi enriquecida pela descoberta do inconsciente, feita por Freud, para quem “nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formados com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da razão” (Hall, *op.cit.*:36).

Ainda de acordo com o autor, os principais avanços sociais relacionam-se com as redescobertas do pensamento marxista e sua reinterpretação segundo a qual os homens fazem a sua história, mas dependem das condições históricas que lhes são dadas; com as teorias de Freud sobre o inconsciente, em que o sujeito é retratado como formado por diversos núcleos, “especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre criança e as poderosas fantasias que ela tem das figuras paterna e materna” (Hall, 2000:36). Para este último autor, o sujeito cresce “dividido” e permanece assim a vida toda, embora haja a fantasia da unidade formada na fase do espelho, o que propicia a origem contraditória da identidade.

Outra força do pensamento moderno que abalou a visão do sujeito do iluminismo, segundo Hall (*op. cit*) foi, sem dúvida, o trabalho de Saussure, o qual argumentava que não somos, em nenhum sentido, autores das afirmações que fazemos, uma vez que a língua é um fato social e não individual e, portanto, pré-existe ao sujeito. Além disso, Saussure deixou claro em sua teoria sobre a linguagem que os significados das palavras não são fixos, mas surgem nas relações com as outras palavras – uma palavra só é em relação à outra. Essa idéia de significado instável, de que as palavras “sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento”, por fim mostra a idéia, também presente no conceito de identidade mais atual, de que “o significado (de uma palavra) procura o fechamento, mas ele é constantemente perturbado (pela ‘diferença’)

Ainda segundo Hall (*op.cit*) outro fator para o descentramento da identidade e do sujeito ocorre a partir dos trabalhos do filósofo e historiador francês Michel Foucault, que produziu uma série de estudos que o ajudaram a delimitar a chamada “genealogia do sujeito moderno”. A partir dela, Foucault destaca o “poder disciplinar”, que se desdobra ao longo do século 19, chegando ao seu desenvolvimento máximo durante o século 20, responsável “em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo”. Os locais de disciplina seriam as novas instituições que se desenvolveram ao longo do século 20 como as escolas, as prisões, os hospitais, os quartéis (Foucault, 2001). Dentro dessa “nova ordem”, o sujeito é tido sob estreita vigilância para se transformar em um “corpo dócil” e uma das consequências disso é a criação de um poder e de um saber que individualiza ainda mais o sujeito.

Um quinto descentramento do sujeito cartesiano, ainda segundo Hall (2000), seria o impacto da posição feminina no mundo moderno. O feminismo, nessa visão, seria um novo movimento social que surgiu durante os anos 60 e que teve grande importância em relação ao deslocamento do sujeito cartesiano, principalmente por questionar a distinção entre o ‘dentro’ e o ‘fora’, o ‘privado’ e o ‘público’ e que fez ruir os grandes pilares da família moderna e o espaço do homem e da mulher dentro das famílias e dentro do mercado de trabalho.

A perspectiva foucaultiana de que fala Hall (*op.cit.*) nos interessa, em especial, por articular noções como o processo de sujeição e controle sobre o outro e, em contrapartida, os processos de resistência que ocorrem a partir disso. Trata-se de ver os processos de reabilitação em relação ao indivíduo surdo, por exemplo, como corolário desse processo de sujeição e controle de que fala Foucault, cujos objetivos seriam a ‘normalização’ do sujeito surdo sob a ótica do outro: da medicina, da escola especial, do ouvinte enfim.

A surdez está fortemente enraizada, na sociedade em geral, como algo circunscrito à área médica e os médicos, por sua vez, reivindicam a responsabilidade pela ‘cura’ da surdez. E por isso, tanta insistência de enviar crianças surdas para a ‘reabilitação’ dos ouvidos, como se isso fosse resolver todos os seus problemas. O conceito de normalização (Canguilhem, 1943/1995) está muito vinculado à área clínica e, no campo da surdez,

aparece principalmente relacionado à reabilitação clínica e por isso comumente ligado a noções como treinamento e desenvolvimento. Apesar dessa conotação, o termo ‘normal’ tem sido bastante debatido nos Estudos Culturais (Foucault, 2001; Silva, 2000; Veiga-Neto, 2001, entre outros) que trabalham com essa noção a partir de uma outra perspectiva.

O significado do termo ‘normal’ foi amplamente discutido por Canguilhem, (1943/1995) filósofo e médico que escreveu o ensaio ‘O Normal e o Patológico’ e cujas idéias foram mais tarde retomadas por Foucault (2000). Esse último se serve desses dois conceitos para evidenciar aspectos históricos e metodológicos dos conceitos de norma e normalização que ele associa em sua obra à idéia de poder disciplinar – uma técnica ou política que se inicia a partir do século 17 e cujos efeitos foram sentidos nos campos da medicina, da educação, da produção industrial e até do exército.

Canguilhem (1943/1995) em seu ensaio já antecipava que o conceito ‘normal’ não é estático ou pacífico, mas um conceito ‘dinâmico e polêmico’. Para ele, norma é definida por “aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar” e ‘normal’ significa “o que está em conformidade com a norma”. Seu ensaio consiste numa reflexão filosófica sobre os métodos e técnicas da medicina para melhor compreensão dos fenômenos patológicos humanos. Quando diz que “os fenômenos patológicos são idênticos aos fenômenos normais correspondentes, salvo pelas variações quantitativas” ele quer discutir o que entende pelos conceitos normal/anormal.

já que a norma significa esquadro – aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo; daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser, e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável (Canguilhem, *op.cit*: 95).

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social, sendo sua definição sujeita a vetores de força e a relações de poder. A marca da normalização, pois, aparece como um desses vetores que impulsionam a fixação do sujeito surdo de acordo com um padrão: o ‘normal’ (Silva, 2000).

A normalização é, portanto, um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta ao eleger uma identidade e a ela atribuir todas as características positivas possíveis, ficando as demais identidades sempre em um nível inferior. Por isso, a identidade

‘normal’ é tão desejada, por ser considerada como única e natural. Sua força é tal que a identidade normal não é considerada como **uma** identidade, mas como **a** identidade (Silva, 2000:83).

Portanto, por serem estreitamente dependentes, os conceitos de identidade e de diferença se ligam intimamente ao conceito de representação que, segundo Silva (*op.cit.*), é um sistema lingüístico e cultural arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Interessa-me uma reflexão sobre esses conceitos porque há sempre presente a idéia de que o surdo precisa ser normalizado, tanto em casa, pelas famílias que procuram os centros de audiologia e reabilitação – algumas, inclusive, com a esperança do implante coclear – quanto pela escola, que tem a esperança de “enquadrar” o surdo, se não pela cirurgia, pelo menos, pela imposição da norma escrita padrão.

Deve-se ressaltar que, por ser complexa, desarticulada e descentrada a posição do sujeito pós-moderno, ela deve ser rearticulada na relação dos sujeitos e nas práticas discursivas, ou seja, as identidades são construídas e projetadas na linguagem, daí a importância do discurso para se perceber as representações que nele são projetadas pelos sujeitos em momentos históricos particulares.

Em sua pesquisa, Maher (1996) faz importantes considerações sobre a fragmentação das identidades ao discutir os conflitos existentes na demarcação das identidades indígenas no momento histórico atual em que, a cada momento, fronteiras identificatórias precisam ser explicitadas e novos limites serem estabelecidos. Segundo ela:

...a construção da identidade implica multifacetamento, já que o outro com o qual interagimos não é sempre o mesmo, o tempo todo, em todas as situações sociais. Logo, a identidade não é um fenômeno unitário que contenha em si qualquer essência definitiva, mas é uma construção feita em múltiplas direções, direções estas muitas vezes contraditórias (Maher, *op cit*:29)

Ao tratar da(s) língua(s) do índio e de sua identidade, Maher (*op.cit*) traz uma questão importante também para a área da surdez. Trata-se da constatação de que as identidades étnicas podem sobreviver à perda lingüística e que há nações indígenas que perderam a língua étnica falada por seus ancestrais e usam o português para sua comunicação e, mesmo assim, seguem sendo índios. Seus argumentos não deixam de

apontar a língua como uma importante marca de identidade, mas insiste que o índio, como todos nós, precisa da linguagem para construir sua identidade e comunicá-la, “porque é o **discurso** – não somente a materialidade lingüística – que cria e faz circular o sentido de “ser índio” (grifos da autora).

Isso pode propiciar melhor compreensão das fronteiras impostas entre o ser surdo e o ser ouvinte na área da surdez. O aspecto da materialidade lingüística (Maher, 1996; Serrani, 1998 e Payer, 1999) é esclarecedor para não se condenar os indivíduos surdos que ainda não desenvolveram a língua de sinais da comunidade surda, por terem sempre vivido junto aos ouvintes, seja na família, seja na escola. Ocorre que a presença ou ausência da língua de sinais – por si só – não transforma surdos em ouvintes ou vice-versa. Discutir essas questões pode, inclusive, desmistificar a estatura que a linguagem oral adquire na surdez, ou seja, não é aprender a falar melhor que faz o surdo se transformar em ouvinte, assim como não é o uso puro e simples da língua de sinais que poderá transformá-lo em um indivíduo consciente de sua surdez e, portanto, portador de uma identidade surda. Essa última situação não impede, por exemplo, que a língua de sinais seja utilizada apenas como suporte nas práticas escolares (Góes, 2000, Gesueli, 2004, Souza, 1998). Há muito mais envolvido nessa questão e, como diz Maher (1996:33), “desconsiderar tal fato é perder de vista que a língua está subordinada à linguagem, que a língua é um instrumento que presta serviço à linguagem e não vice-versa”.

À medida que se vive em constante busca por novas maneiras de explicar os velhos problemas e um grande momento de repensar sobre quem somos e o que nos tornamos a cada momento torna-se necessário discutir aspectos relativos à “reconceptualização do sujeito” e pensá-lo em sua nova posição – deslocada e descentrada – no interior do paradigma (Hall, 2000). E a tentativa de rearticular sujeito e as práticas discursivas traz a problemática da *identificação* e dos *processos de subjetivação* aí implicados, ou seja, “a questão da identificação caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer” (Hall. *op.cit.*: 105).

Uma vez que, dentro dessa visão não essencialista, a identificação é vista como uma construção nunca completa, mas sempre como algo que está em processo, há sempre o deslocamento de nossas identificações. Elas são sempre provisórias, por isso, instáveis e

incompletas. Dentro dessa perspectiva, a linguagem é um importante mecanismo dessa ordem mundial porque impõe novas representações e novos discursos, possibilitando atualizar as identificações momentâneas que ajudam na construção das identidades (Faiclough, 1989, 1995).

Nesse sentido, o estudo das narrativas é um recurso para a visualização das identidades, por ser a narrativa um processo não linear em que não há uma única história, mas múltiplas e até incoerentes. Mishler (2002) vai focalizar e desmistificar a ordem temporal nas narrativas autobiográficas, que se acreditava obedecerem um certo padrão temporal mais rígido (Labov & Waletzky, 1967)¹⁸, como sendo um modelo não linear, no qual é possível revisar de modo contínuo a própria história narrada, a depender do momento em que se vive. Assim, para Mishler (2002), não há uma história única, ela é multifacetada, e sua realização vai depender do momento histórico na qual é posta em ação, ou seja, vai derivar das múltiplas identidades, ligadas a diferentes pontos, de diferentes histórias. Para ele, “expressamos, mostramos, declaramos o que somos – e o que gostaríamos de ser – nas histórias que contamos e como as contamos. Em suma, [ao contar histórias] desempenhamos nossas identidades” (Mishler, *op.cit.*: 19).

Essa concepção está em concordância com a de Hall (2000), que afirma que dentro dos indivíduos há identidades contraditórias que os empurram em diferentes direções e a idéia de uma identidade unificada, que estaria acompanhando os indivíduos desde o nascimento até a morte, seria apenas resultado da construção de uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2000: 13).

Nessa mesma direção de apontar que a narrativa tem o poder de mudar nossas identidades, encontramos Wortham (2001), que descreve que uma das funções da

¹⁸ Para Labov & Waletzky (1967) a superestrutura básica da narrativa constitui-se de resumo (sobre o que vou falar), orientação (quem, o que, quando, onde), complicação (o que aconteceu), resolução (o que finalmente aconteceu) e coda (terminei de narrar). Esses autores levam em a seqüência temporal como uma importante propriedade definidora da estrutura narrativa.

autobiografia é seu poder de transformar o *self* em função da força representacional do discurso narrativo. Segundo ele, os narradores autobiográficos sempre representam a si mesmos numa reconhecível linha histórica e a narrativa pode representar ela mesma uma mudança de perspectiva do narrador de vítima passiva a agente social de mudança, a depender de como ele mesmo se posiciona frente ao seu interlocutor e aos fatos por ele narrados. O discurso narrativo, para esse autor, não apenas representa personagens e eventos, mas também articula relações entre narrador e audiência, que o transforma em um evento interacional de contar história com possibilidades para a transformação do ‘eu’.

Para Wortham (2001), o poder da narrativa está relacionado às suas funções representacionais, ou seja, ao narrar a história de sua vida, um indivíduo pode redirecionar os fatos narrados colocando certos aspectos numa outra perspectiva, modificando-os e alterando o rumo que quer dar a sua história de vida. Assim, ao trazer para um primeiro plano uma ordem particular – certas características positivas, por exemplo – a despeito de outras possibilidades, o narrador poderá ser fortalecido e inspirar nas pessoas confiança nas características destacadas, trazidas no momento em que se narra, e nesse caso a narrativa estaria possibilitando transformações, colocando o narrador numa posição de agente que pode triunfar sobre a adversidade dos fatos narrados.

O poder interacional da narrativa autobiográfica, segundo Wortham (*op. cit*), está relacionado não apenas ao fato de nesse tipo de ação certos fatos serem numa perspectiva escolhida pelo narrador – um conjunto de características coerentes – mas principalmente ao fato de que, ao fazer isso, o narrador tem que manejar, de suas múltiplas experiências, que são parcialmente contraditórias, uma que faça sentido naquele momento da narrativa, deixando em aberto outras possibilidades. Para Wortham (*op. cit*), a explicação predominante para o poder das narrativas autobiográficas é sua função representacional: contando uma história de sua vida, o narrador tem a oportunidade de dirigir sua vida, contando uma história coerente, cujo primeiro plano tem uma certa perspectiva ou direção e, ao fazer isso, ele elege um certo posicionamento em relação aos fatos narrados e em relação ao seu interlocutor e uma voz se eleva em meio às múltiplas vozes que disputam espaço naquele momento.

Deve-se destacar que são vários os trabalhos que se utilizam dessa relação de identidade e narrativa como forma de compreender melhor a fragmentação das identidades

por meio da emergência desse fenômeno a partir das narrativas autobiográficas, fazendo com que identidade e narrativa estejam assim profundamente ligados. (Tannen, 1994; Mishler, 2002; Wortham, 2001; Moita Lopes (1999, 2202, 2203); Tfouni, 2003; Bastos & Dantas, 2003, entre outros).

É necessário levar em conta, ainda, a noção da economia das trocas lingüísticas (Bourdieu, 1998), que se alinha àquelas acima explicitadas e que mostra que toda relação social é marcada pelo poder e todo indivíduo pode exercer graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material demarcado, bem como um conjunto de recursos simbólicos próprios. Segundo Bourdieu (1998), o indivíduo participa de vários contextos sociais em que se envolve com diferentes significados sociais ou mesmo poderá sentir-se a mesma pessoa nesses diferentes contextos, contudo, para esse autor, um mesmo indivíduo é posicionado de maneira diferente em cada lugar social que ocupa por estar à mercê das diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada um dos contextos sociais, o que faz com que ele seja posicionado ou se posicione de forma diferente, a depender do contexto social em que está inserido. É nesse sentido que Bourdieu¹⁹ (*op. cit*) propõe as relações sociais como fazendo parte de um “mercado”, onde a troca lingüística – assim como a de outros bens culturais – é uma troca econômica.

Os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um **mercado**, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências lingüísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis aos seus produtos. Tal capacidade não é determinada apenas do ponto de vista lingüísticos (Bourdieu, 1998:54).

Todavia é importante ressaltar que, para esse autor, a estratégia pela qual a cultura se define como a cultura dominante é um processo político. Num processo de definição da sua própria identidade, por meio da criação de significados para sua clientela, as culturas dominantes determinam não apenas o que é sagrado e o que é profano, mas também quem

¹⁹ Para Bourdieu (1998) *habitus* vem a ser um esquema de disposições duráveis e transferíveis que integram todas as experiências passadas e funciona, a todo momento, como matriz de preocupações, apreciações e ações. O *habitus* torna possível o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciais, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas, da mesma forma, pelas correções incessantes dos resultados obtidos e dialeticamente produzidos por estes resultados.

são os excluídos e os incluídos (Bourdieu, 1998). Assim, ao criar unidade em torno de uma definição da realidade, a cultura dominante estabelece, segundo ele, uma hierarquia do mundo social, definindo o que as pessoas são e devem ser, além de “fazer e desfazer grupos”. Assim, as culturas dominantes, por meio do seu poder simbólico, não só oferecem significados às pessoas, dando sentido às suas vidas, orientando-as naquilo que vêem e no que acreditam, mas ainda constituem fontes de significados para as identidades delas, à medida que definem o que elas são.

Nesse sentido este autor se aproxima das idéias preconizadas por Elias & Scotson (2000) a propósito dos excluídos e os *outsiders*. Para esses autores, o estudo de uma comunidade no interior da Inglaterra a partir da qual foram se agregando, com o passar do tempo, dois outros núcleos habitacionais, chamou a atenção porque havia uma diferenciação entre os moradores mais antigos do local, “os estabelecidos”, em relação aos moradores dos bairros periféricos que emergiam ao redor, tratados como *outsiders*. A pesquisa se inicia com o interesse de ver por que um desses núcleos tinha um índice de delinquência maior do que os outros e, no decorrer dela, há a verificação de que os índices de violência não eram exatamente maiores num ou noutro povoado, mas a imagem de bairro violento se fixara apenas num deles.

O objetivo da pesquisa de Elias & Scotson (2000), se transforma, assim, para a compreensão das razões que faziam com que aquele bairro mais novo continuava estigmatizado pela violência, apesar de ela já não ser mais verificada em seu interior, ou acontecer apenas em eventos bastante pontuais. Acontecia naquela comunidade, para esses autores, uma constante universal daquilo que ocorria em qualquer figuração da relação de estabelecidos/ *outsiders*, ou seja, de acordo com eles:

o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros de outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses contatos era mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa (*praise gossip*), no caso dos que observavam, e a ameaça de fofocas depreciativas (*blame gossip*) contra os suspeitos de transgressão (Elias & Scotson, *op.cit.*: 20)

Desta forma, esses autores explicam a situação de marginalidade a que foi submetida aquela parcela da população de Winston Parva, pelo poder que era atribuído à população local mais antiga e a estigmatização que era feita àquele outro grupo, que não

existia em função de um preconceito individual em relação a um indivíduo do grupo de menor poder, mas por eles pertencerem àquele grupo coletivamente considerado como inferior e diferente. E a eficácia da estigmatização, segundo Elias & Scotson (2000), só acontece quando um grupo está numa posição de poder da qual o grupo estigmatizado está excluído.

Algumas relações desse estudo podem ser verificadas pela posição ocupada pelo indivíduo surdo na nossa sociedade, uma vez que também os surdos são vistos por qualidades que eles não têm (a audição e a fala) que os tornam diferentes do grupo estabelecido (os ouvintes). E essa diferenciação social – estigmatização – imposta àqueles que não têm audição, costuma penetrar na imagem que fazem de si próprios e, com isso, desarmá-los e enfraquecê-los enquanto grupo, de forma semelhante ao que ocorria no povoado de Wiston Parva. A estigmatização da surdez é verificada em diversos níveis dentro das famílias e mesmo na escola e é feita por pessoas que se identificam com o ‘*establishment*’ e vêem o filho ou aluno surdo como algo a ser corrigido pelas leis do grupo majoritário.

Outra noção trazida pelo trabalho de Elias & Scotson (2000) é a de contra-estigmatização, que se torna importante ao observarmos nas relações dos alunos surdos dentro das escolas e das suas famílias, espaços em que há a busca da equilibração, através de leis e de novas posições que deverão ser ocupadas pelos *outsiders* com a promessa de que, de alguma forma, serão recompensados pelo estigma neles projetados no decorrer do tempo. Esse movimento de contra-estigmatização pouco adianta, segundo os autores citados, mas marca um território de discussão. Pouco adianta, pois, como atestam os autores discutidos, mesmo que a diminuição do estigma aconteça, depois de gerações alimentando um sentimento de inferioridade em relação a certos grupos minoritários por grupos de poder, cria-se uma condição inferior, a qual não é diminuída pelos “ajustes jurídicos”. No caso da surdez, vemos surgir hoje leis que dão aos surdos direitos antes negados, como o da inclusão na escola regular, mas essa lei por si só não apaga os séculos de barreiras erguidas contra os que não ouviam por aqueles que ouviam, e a inclusão continua sem solução por ser o grupo de surdos visto, no interior da escola, ainda como “outsiders”, conforme veremos com mais nitidez no capítulo que trata das análises.

A contra-estigmatização, de acordo com Elias & Scotson (2000), é um processo de tentativa de fuga da estigmatização exercida pelo outro através dos tempos e mostra a procura por outra narrativa para si mesmo, para usar os termos de Wortham (2001) e Mishler (2002), e o sucesso dessa empreitada vai depender de muitos fatores, dentre os quais o posicionamento dos interlocutores na interação e o momento histórico em que se vive. É importante registrar que esse processo dá-se pela não conformidade às regras do que já foi estabelecido e pela contestação das verdades absolutas – o que significa desnaturalização de conceitos.

Em “A invenção do cotidiano”, De Certeau (2003:37) busca compreender traços da estrutura social, não daquela que padroniza os sujeitos, mas das ações dos sujeitos reais, ou, em suas palavras, “a pesquisa [...] nasceu da interrogação sobre as operações dos usuários supostamente entregues à passividade e à disciplina”. Dito de outro modo, esse autor mostra que a vida cotidiana não é meramente um lugar de repetição e de reprodução da “estrutura social” abstrata dos dominantes. Segundo De Certeau (*op.cit*), as práticas do cotidiano, para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, esquema e estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras. Trata-se, de considerar, também, o discurso como sendo uma escritura do/no mundo: “um discurso inscrito nos corpos”.

Ao trazer para o centro da discussão aquilo que é periférico ou pano de fundo, esse autor ilumina aquelas manifestações cotidianas da “resistência dos consumidores”, que ela denominou como “maneiras de fazer”:

Assim o espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não o dos conquistadores e subvertiam-na a partir de dentro – não rejeitando-as ou transformando-as (isto acontecia também) mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir. (De Certeau, 2003: 94)

Está dito acima que o “consumo” das regras impostas pelo colonizador pelos indígenas resulta em uma forma de apropriação, ou como o autor coloca, maneiras de fazer

que constituem as “mil práticas pelas quais os usuários se (re)apropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural”.

Dando continuidade ao compromisso teórico desta pesquisa, discuto a seguir o letramento como prática social. Este conceito surge para mostrar que a alfabetização como é realizada nas escolas em geral – um dos tipos de letramento – é apenas uma forma de o indivíduo se relacionar com a escrita, já que em outros domínios da vida desse indivíduo, seja em casa, na rua, na igreja etc., ele poderá familiarizar-se com outras formas de ser letrado e construir um sentido para a escrita.

3. 3. Letramento como prática social

A crise no ensino da leitura/escrita é algo que estamos acostumados a ouvir desde que a escola pública deixou de abrigar apenas uma camada da população e se tornou acessível para todos. Sabemos a importância que a redação assume na escola não só pelo seu papel central na disciplina de Língua Portuguesa, cuja finalidade é ensinar a ler e escrever, mas também por ser usada em outras disciplinas – uma vez que a leitura e a escrita é a forma de avaliar o conteúdo em outras disciplinas. Alguns trabalhos, ao tentar compreender o sentido dessa ‘crise’, mostram que o problema está na nova geração e não no ensino, ficando a escola isenta de culpas e os alunos como os insolentes, preguiçosos, como aqueles que não gostam de ler e escrever.

Há, no entanto, outras versões para essa crise. Vários outros trabalhos têm apontado como causa a maneira como a escola lida com a escrita, como mero exercício de codificação/decodificação e entre eles pode-se citar Pécora (1983), Brito (1983) e Capponi (2000), cujas pesquisas apontam para algo importante: aprender a escrever é mais do que aprender o desenho da letra, é aprender novos modos do discurso (gêneros), novos modos de relacionar com temas e significados, novos motivos para comunicar em novas situações. Soares (2002) salienta ainda que aprender a escrever é construir uma nova inserção cultural, ou seja, não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais. Portanto a

alfabetização centrada meramente na grafia (ortografia) ou na representação gráfica nada tem a ver com a construção da escrita enquanto construção social.

Isso só para marcar que a chamada ‘crise’ no ensino da leitura e da escrita não é nenhum privilégio dos alunos surdos, mas nesse grupo a situação se complica muito por várias razões, mas principalmente pela falta de uma língua em comum entre professor ouvinte e aluno surdo. Na escola comum, o processo de ensino da escrita para esse grupo de alunos não difere em nada daquele que é dispensado aos alunos ouvintes, uma vez que a escola foi tradicionalmente um instrumento de apagamento cultural e de desvalorização das chamadas minorias (indígenas, surdos, pobres etc.). Além disso, esses contextos são ignorados ou apagados e passam a impressão de cenários monolíngues (cf. Cavalcanti, 1999). Alia-se, principalmente em relação ao contexto da surdez, o fato de serem os professores despreparados para receber esses alunos, da falta de material específico e a crença de que o surdo é um sujeito potencialmente ouvinte, agrava imensamente a crise do ensino da leitura e da escrita para esse grupo de alunos.

É preciso lembrar, conforme discussão feita anteriormente, que vivemos hoje numa sociedade moldada de alguma forma pelo colonialismo dos séculos 19 e 20 e por uma nova estrutura de dominação – a era da globalização – em que os movimentos das antigas colônias em relação à educação são marcados por profundas desigualdades (Heller, 1996).

Nesse cenário, continua a autora, a educação é a chave para a construção de identidades sociais e relações desiguais de poder. Para ela, o conceito de legitimação, cunhado por Bourdieu, lança luz sobre essa construção social dos valores e das práticas da linguagem e sobre seu papel central nos processos de dominação simbólica, ou seja, para essa autora, o papel da escola na produção e reprodução de identidades e desigualdades sociais deve ser destacado para compreendermos melhor os contextos multilíngües, onde as práticas lingüísticas das instituições educacionais estão ligadas à legitimação de relações de poder entre grupos etno-lingüísticos.

Para Heller (1996), é importante distinguir que existem duas perspectivas diferentes para que essa situação se mantenha: em primeiro lugar, diz ela, há a participação, mesmo que inconsciente, dos diferentes participantes da estrutura educacional, para a (re)produção das relações hegemônicas através das práticas discursivas monolíngües e bilíngües e, em segundo lugar, há a contestação dos participantes das práticas discursivas

hegemônicas e, portanto, da ordem simbólica prevalente. A escola é, portanto, um dos locais institucionais mais importantes para a manutenção ou mudança das relações de poder e das desigualdades porque mascara as reais fontes de desigualdade e naturaliza relações de poder. Como diz Heller (op. cit.):

Porque as línguas podem ser aprendidas as pessoas acreditam que podem ter acesso ao poder (contudo isso é construído localmente) por entregar-se elas mesmas ou suas crianças a um meio de instrução e modos de aprendizagem da linguagem (Heller, *op.cit.* 116).

Neste trabalho, o letramento será tomado como plural, no sentido de que não há apenas um tipo de letramento – aquele orientado pela escola. Sendo assim, o olhar desta pesquisa será direcionado para o que pensam a família e os próprios surdos e a escola sobre a escrita. Lançar mais luz a essas representações pode ajudar o aluno surdo a trilhar um outro caminho em direção à leitura e à escrita, que lhe seja mais significativo.

Claro está que a função da escola é o ensino da leitura e da escrita, mas a crise que aí se verifica demonstra que algo deve ser revisto para que efetivamente todas as crianças possam entender os mecanismos da leitura e da escrita e deles se servirem para suas necessidades, mesmo aquelas que estão mais distante daquilo que comumente se chama de cultura orientada para o letramento.

Por isso, é necessário entender o letramento a partir de diferentes posições teóricas. Há, grosso modo, os trabalhos que defendem que a escrita seja vista como algo altamente valorizado e que relacionam à escrita ascensão social e bem-estar econômico, ou seja, um código ou uma tecnologia superior (Goody, 1977, Havelock, 1995, por exemplo). Há outros que defendem que a escrita deve ser vista como relacionada aos contextos sociais de uso e ideologias subjacentes (Street, 1984) ou como um fenômeno psicossocial de representação do mundo para nós mesmos e para os outros (Barton, 1994).

Barton (*op. cit.*), por exemplo, ao considerar a ‘crise na educação’ tenta entender os diferentes modos pelos quais as pessoas que aprendem a ler e a escrever têm a respeito da escrita e incorpora esses novos modos de compreender a leitura e a escrita ao conceito de letramento. No mundo atual, diz ele, as pessoas estão em contato, a todo momento, com esse mundo letrado (nas ruas, na TV, ou mesmo quando prepara seu relógio para ser acordado na manhã seguinte) e a pessoa – qualquer que seja ela – se depara com um texto

escrito que está sendo falado, uma vez que o locutor prepara sua fala para a apresentação de seu jornal da manhã, o que demonstra que a) o letramento está presente no cotidiano das pessoas (mesmo daquelas que não foram alfabetizadas) e não apenas na escola ou no trabalho e b) que há várias formas de letramento, ou seja, várias maneiras de se envolver com a leitura e a escrita²⁰.

Barton (1994) propõe uma visão ecológica do letramento que se contrapõe àquela denominada por Street (1984)²¹ como visão autônoma do letramento, que vê as práticas de leitura e de escrita como separadas das vidas das pessoas. Essa última é uma visão ainda muito difundida e bastante associada ao “mito do letramento”, que promulga que há a divisão entre mundo letrado e iletrado e entre pessoas letradas e iletradas e que um grupo – o dos letrados – seria superior ao outro pelo fato de ter acesso ao código que estaria também ligado a noções como mobilidade social e evolução.

Dentro dessa outra perspectiva, a escrita deixa de ser aceita como um mero código de representar uma suposta oralidade para ser compreendida como um conjunto de práticas e eventos culturais e discursivos que se apresenta de forma heterogênea no sentido que representa graus diferentes de interação entre a oralidade e a escrita.

Além de permitir a comunicação – representando o mundo para os outros – letramento é importante para representar o mundo para nós mesmos. É parte do nosso pensamento; é parte da tecnologia do pensamento. Linguagem e letramento são usados para definir a realidade, não apenas para os outros, mas para nós mesmos. Letramento, então, tem um papel na ecologia da mente. Letramento é um sistema simbólico. Como outros sistemas simbólicos tais como o número ele tem uma base cognitiva e uma base cultural. Tanto quanto seus aspectos externos, o letramento contribui para a mente e o pensamento; ele capacita as pessoas a fazer coisas que de outro modo não seria possível (Barton, 1994: 45).

²⁰ Marchuschi, 2001, trata do contínuo entre a fala e a escrita e das consequências nocivas de posições dicotômicas destes dois pólos para a alfabetização.

²¹ Street (1984), ao fazer uma revisão do tema, propõe dois tipos de letramento: a) letramento autônomo e b) letramento ideológico. O primeiro toma a escrita como um ‘ modelo completo em si mesmo, não considerando o contexto de sua produção para ser interpretado. Neste modelo autônomo, o processo de interpretação da escrita estaria determinado pelo funcionamento interno do texto escrito: ato individual, solitário, de decifração entre um leitor/escritor e um texto. Já o modelo ideológico de letramento parte do princípio de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas de uma cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade.

Por isso, para Barton (1994), não se pode aceitar a idéia de a escrita ser uma mera tecnologia, uma vez que, como sistema simbólico, está relacionada à estrutura social, ou seja, ao conjunto de práticas sociais de um determinado grupo.

É disso que trata Souza (2001) ao propor um olhar diferenciado para a escrita dos povos Kaxinawá, ao mesmo tempo em que condena as formas autônomas de letramento, por estarem elas ligadas a uma visão de que a aquisição da escrita por povos agráfos – como os Kaxinawá – possibilita a eles desenvolver capacidades de pensamento abstrato, supostamente, ausentes nas culturas orais. Baseando-se em Barton (*op. cit.*) e em outros autores, Souza (*op. cit.*) faz críticas às teorias reducionistas, que insistem em dividir as culturas orais das culturas escritas e argumenta que o “habitus grafocêntrico” ditado pela dicotomia entre a oralidade e a escrita explicita um olhar sobre as culturas ágrafas sempre pelo viés da cultura escrita – da cultura grafocêntrica – não levando em conta os aspectos complexos das culturas orais “que além de inexistir nas culturas letradas dos observadores, não são representáveis na escrita: os gestos, os ritos, as emoções e o uso dos sentidos como o tato, o olfato e a visão”.

Para este autor, a importância do desenho nos textos escritos pelos Kaxinawá está profundamente enraizada em valores tradicionais caros a essa cultura e deve ser vista como uma resistência dessa cultura à escrita meramente como tecnologia, ou seja, a incorporação da escrita por essa comunidade se realiza, mas não de forma passiva – a incorporação dos desenhos demonstra a resistência (no sentido de De Certeau, 2003) daquela cultura em relação ao sistema de escrita do outro.

Kleiman (1998) – cujos estudos dentro da Linguística Aplicada privilegiam a observação da interação na escola tentando apreender a dimensão instrumentadora e capacitadora que a escrita tem na sociedade moderna – argumenta que o letramento hoje é visto por grande parte dos estudiosos como “maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo”. Segundo Kleiman (*op. cit.*), a escola – como agência principal do tipo de letramento acadêmico – serve de *lôcus* privilegiado para observar os aspectos ideológicos socialmente determinados do fenômeno e que não são aproveitados pelos professores devido à própria concepção de ensino do professor, que está mais ligado “àquela visão de

letramento enquanto código cuja apresentação, mesmo da forma superficial e mecânica, não poderia garantir às crianças uma aprendizagem efetiva”.

Deve-se, salientar ainda que o rótulo de ‘deficiente’ no processo de aquisição da leitura e da escrita não tem sido endereçado unicamente para os alunos surdos, uma vez que o diagnóstico sobre alunos ouvintes com dificuldade aprendizagem os tem levado, também, à clínica e aos consultórios, quando não à evasão escolar. (Tanaka, 2001).

Além disso, há que se destacar as implicações do ‘mito do letramento’, presentes de diversas formas no imaginário popular (cf Signorini, 1995) que têm consequências mais nocivas para a educação de jovens e crianças. Em relação aos surdos, é comum os professores argumentarem que, se o surdo não aprender a ler e escrever bem, não poderão mais tarde arrumar “bons empregos” no futuro, sem atentarem que nem sempre o resultado de uma vida acadêmica de sucesso garante um emprego bem remunerado e vida pessoal satisfatória.

A seguir, passo a apresentar alguns trabalhos sobre a escrita na área da surdez e como se posicionam perante o processo escolar do aluno surdo. Esses trabalhos revelam que os problemas em relação à aquisição da escrita pelo surdo, não é concernente às dificuldades inerentes à surdez, mas estão relacionados à forma como é vista a surdez na escola e a maneira de ensinar o código escrito.

3. 4. Letramento na surdez

Não se poder negar que, sobretudo na década de 90 (e final dos anos 80), no Brasil, surgiram novos caminhos por meio dos quais a surdez foi sendo redimensionada. Reflexões fomentadas por muitos pesquisadores dessa área – como Ferreira-Brito (1989) (1995), Pereira (1989); Behares (1993, 1997), Góes (1996), Quadros (1997), Karnopp (1998), Skliar (1998), Souza (1998) entre outros – que se preocuparam em descrever a língua de sinais da comunidade surda brasileira, compreender as diferenças e as similaridades no processo de aquisição da linguagem por crianças surdas ou ainda descrever as mudanças ocorridas na área da surdez como uma alternativa à concepção clínica-terapêutica que via o surdo sob a ótica exclusiva da patologia. Todas essas são contribuições importantes, mas há muito ainda por ser feito.

No momento atual das discussões – em que o surdo e a surdez têm sido redimensionados e o surdo visto como fazendo parte de minorias lingüísticas e culturais – há vários trabalhos que focalizam a necessidade de o surdo torna-se um sujeito bilíngüe, mas o cenário nacional ainda carece de pesquisas que focalizem mais diretamente os processos de letramento do aluno surdo, o papel da língua de sinais nesse processo e suas implicações em relação ao desempenho escolar. Sendo assim, muitas das dificuldades escolares encontradas pelo surdo, apesar de todas as mudanças de perspectivas já apontadas, permanecem inalteradas.

Desde antes de minha pesquisa de mestrado tenho me detido nas razões dessa situação, por causa da necessidade de compreender mais sobre o processo de letramento do aluno surdo para poder ajudá-lo no programa escolar para surdos no Centro em que atuo e que recebe alunos surdos matriculados no ensino regular.

A concepção de letramento das escolas, de forma geral, é aquela que Street (1984) cunhou de modelo autônomo, pois não se faz uma relação da história da criança (surda ou não) com as práticas de leitura e de escrita mobilizadas pela escola. Por essa razão, o aluno surdo é sempre visto como alguém que não consegue se alfabetizar por não ter os pré-requisitos necessários para a aquisição do código: a fala. Dentro dessa visão, não há espaço para a discussão de outros aspectos importantes, como a falta de uma língua comum (afinal o aluno surdo é um estrangeiro dentro da escola!) e o fato de os surdos serem parte de minorias lingüísticas, como já discutido antes.

Fernandes (1998), por exemplo, na contramão das visões patologizantes sobre a surdez, explica o desempenho do aluno surdo em relação à produção de textos, argumentando que a interferência da LIBRAS nas produções escritas de estudantes surdos de diferentes níveis de escolaridade demonstra que a concepção de linguagem subjacente aos métodos utilizados com surdos para o ensino da língua portuguesa interfere negativamente no aprendizado dessa língua pelos surdos. A análise de seus dados envolveu a transcrição de textos sinalizados em LIBRAS e textos escritos em língua portuguesa por estudantes surdos desde as séries iniciais até o concurso vestibular.

Baseando-se nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1989) e Bakhtin (1990 e 1992), bem como lançando mão das contribuições dos estudos sócio-antropológicos sobre a surdez, desenvolvidos por Sanchez (1990) e Skliar (1998) e, além deles, das pesquisas

sobre a descrição da LIBRAS realizadas por Felipe (1998), Ferreira-Brito (1993, 1995) e Quadros (1995, 1997), a pesquisadora privilegiou os aspectos morfo-sintáticos-semânticos na análise comparativa a que submeteu os textos em LIBRAS e em português. Também ela nota a evidente interferência da LIBRAS nos textos de surdos como já referido por mim (Silva, 1998) e aponta para a inadequação das metodologias de ensino realizadas com sujeitos surdos, que acabam por “gerar um conhecimento lingüístico superficial de língua portuguesa, baseando-se em generalizações inapropriadas ou em manifestações de comportamentos aleatórios ao escrever”.

Apoiando-se nos argumentos de Maher (1996) a propósito da utilização pelos índios brasileiros de uma variedade específica do português, por meio do qual esse grupo constrói e sinaliza sua indianidade, Fernandes (1998) propõe o mesmo para o grupo de surdos, ou seja, um português que possa ser marcado pela surdez. Há, segundo ela, freqüentes paradoxos quando se trata de discutir as bases em que esse processo se constitui. Diz ela:

O primeiro (paradoxo) diz respeito ao aprendizado de uma segunda língua – no caso o português – em que a maioria dos surdos tenha tido acesso à linguagem através de uma primeira língua, as práticas tradicionais que veiculam apenas a escrita ‘código’ ou ‘instrumento’ de comunicação e a leitura como ‘deciframento’ são um outro contrasenso, dadas as discussões desencadeadas a respeito do sentido da alfabetização nas práticas sociais, na atualidade. (Fernandes, *op. cit.* :87)

Vê-se, portanto, a retomada da discussão sobre qual seria a primeira língua do surdo e, apesar de concordarmos com Fernandes (1998) sobre a importância de uma primeira língua para a criança pelo fato de a mesma constituir-se em um elemento fundador de seu psiquismo e de sua vida em um grupo social determinado, percebemos que a língua oral também está, de alguma forma, presente nas trocas lingüísticas do sujeito surdo com o mundo ouvinte, principalmente se ele for oriundo de famílias ouvintes.

Além disso, há um apelo para que as práticas de leitura e de escrita destinadas aos alunos surdos se libertem da visão grafocêntrica da escrita por essa não privilegiar os aspectos culturais e sociais envolvidos na aprendizagem da escrita por grupos minoritários. Isso, sem falar que, para o surdo adquirir a escrita do português, ele deveria ter, necessariamente, uma língua já desenvolvida para com ela fazer as relações e as pontes necessárias para aprendizes de segunda língua. Isso não ocorre. Na continuidade, a autora

relata que dos textos analisados foi possível constatar sua hipótese inicial, a saber: “de que há, efetivamente, tanto a interferência da LIBRAS nas produções escritas dos surdos, fundamentalmente, no que tange a aspectos morfo sintáticos, quanto à influência das “despedagogias” desenvolvidas pela escola”.

Sendo assim, destaca-se que do ponto de vista da proposta bilíngüe a aquisição do português escrito pelo surdo se constitui em uma tarefa altamente complexa por envolver o ensino da leitura e da escrita de uma segunda língua (Gesueli, 1998). Por essa razão todo o processo que envolve a aquisição da leitura e da escrita por escolares surdos preocupa aos pesquisadores da área e provoca questionamentos sobre estratégias de ensino e métodos a serem utilizados (Freire, 1998; Souza, 1998).

D’Angelis (1999), ao considerar a produção escrita de alunos surdos, argumenta que o resultado desviante dos textos de surdos é devido ao modo como o surdo é apresentado à escrita, ou seja, como “vícios do ensino de português na escola brasileira”:

Sendo [a escrita] uma atividade discursiva, como é toda interação lingüística, a expressão do surdo, como de qualquer falante de uma língua é mediada pela imagem, que tem ou constrói de seu(s) interlocutor(es). No caso da produção de textos de crianças ouvintes, já se tem alertado suficientemente para o fato de que o aluno constrói – do que observa nas suas cartilhas e do que observa na valorização/avaliação que faz de seu professor dos textos que ele e seus colegas apresentam – uma imagem do “texto escolar”, próprio para aquele interlocutor “privilegiado” que é o seu professor. Para muitos, infelizmente, essa também fica sendo a principal experiência (distorcida) de relação com a atividade de escrita. (D’Angelis, *op.cit*: 4)

Apesar de não estar explicitado em seu texto, a postura desse autor é coerente com aquela proposta por Barton (1994) que vê as práticas sociais da escrita em grupos sociais determinados como modos diferenciados de se apropriar da escrita. Além disso, D’ Angelis (1999) trata dos ‘equívocos’ da escrita do surdo de uma forma diferente da de outros autores, que enxergam nessa escrita apenas os ‘déficits’ ou os desvios – o que é positivo.

Em minha pesquisa anterior (Silva, 1998), ao observar as narrativas escritas por sujeitos surdos, ficou claro que o ‘desvio’ da produção escrita de surdos era concernente ao uso diferenciado ou à escassez das chamadas categorias funcionais ou gramaticais, ou seja, o pouco domínio que têm das convenções do português escrito, típico de alunos aprendizes de uma segunda língua (cf. Henriques, 1992). Enfatizar essa situação tinha como objetivo

levar a escola e seus professores a uma mudança de postura em relação às diferenças encontradas nos textos escritos por alunos surdos, que devem ser consideradas como sintomas de um sistema lingüístico subjacente e não necessariamente ‘erros’, ou seja, hipóteses do sujeito surdo sobre a língua portuguesa escrita e, além disso, falta de um projeto escolar que leve em conta a surdez como diferença.

A falta de interlocutores adequados fluentes em língua de sinais dentro de suas próprias famílias (Góes, 2000) deve ter contribuído para que muitos alunos não pudessem ter a experiência de estruturar aspectos importantes relacionados, por exemplo, ao gênero narrativo, pois o “arcabouço narrativo” não aparece do nada, mas ele é construído, conjuntamente com o adulto, no período inicial de aquisição de linguagem pela criança (Perroni, 1983). Desta forma, deve-se supor que, quanto mais a criança surda tiver contato com esse tipo de texto durante sua infância, mais ela vai poder elaborar a chamada ‘superestrutura narrativa’ e, mais facilmente, utilizará desse tipo de texto para fins escolares.

Espero ter marcado que o malogro da educação de surdos não está diretamente relacionado ao fato de eles não aprenderem a falar, mas ao fato de sua educação ser pensada exclusivamente dentro de uma orientação oral. Transpondo as reflexões sobre o caráter dinâmico da identidade e das representações ao contexto da surdez acredito estar colaborando com as discussões sobre o cotidiano do aluno surdo na escola e em relação a sua (in)visibilização.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é o de explicitar os princípios que norteiam a etnografia como metodologia para a geração dos registros e análise de dados. Dentre as várias metodologias disponíveis, optei pela realização de um estudo qualitativo de cunho etnográfico, uma vez que, dentro dessa perspectiva, são de fundamental importância os princípios de reflexividade e o estranhamento que visam realçar a preocupação com o todo social e a visão dos participantes no contexto social. Na primeira parte discuto os procedimentos de trabalho de campo e de registro em vídeo adotados, na segunda parte descrevo como procedi à análise de gravações/registros audiovisuais e na última subseção discuto alguns procedimentos de escrita do relatório etnográfico.

4.1. Alguns princípios da etnografia

Foi muito difícil desvencilhar-me de minhas convicções e crenças para tentar ver com olhos mais críticos o que estava acontecendo em meu contexto de pesquisa devido ao longo tempo que venho lidando com alunos surdos da rede regular e ouvindo todas as queixas tanto dos pais, quanto dos próprios surdos e de seus professores em relação aos problemas que ocorrem na escola. Foi difícil também olhar o contexto e tentar me enxergar nele, tão acostumada que estava em discutir essas questões de fora, sem me colocar como parte do problema. Por essa razão, tal contexto parecia-me já tão naturalizado que muitas vezes era difícil ver de outra forma os mesmos fatos presentes nesse meu cotidiano: minha atuação já há vários anos dentro de um programa que recebe alunos surdos que freqüentam a escola regular.

Tenho contato muito freqüente com a escola regular, seja por meio de seus professores, seja por meio dos familiares de alunos surdos e por meio dos próprios alunos surdos que freqüentam o programa. Estou também em constante diálogo com a equipe de profissionais que compõem o programa – em reuniões de equipe, conversas informais, cursos de formação, e outros – sobre a realidade educacional de alunos surdos incluídos na

rede regular de ensino. Foi muito difícil focar esse campo já tão familiar e ver outras coisas que não os pontos já incorporados como naturalizados nesse contexto complexo que é o da surdez, a saber, a recorrência das queixas dos professores sobre como ensinar, avaliar e se comunicar com esse aluno. Isso em relação à escola, pois da parte da família havia outra série de questões, que eram expressas de forma diversa, mas que tinham o mesmo objetivo, isto é, como fazer com que meu filho(a) surdo(a) consiga passar pelas diferentes etapas escolares, desde a primeira série até o final do ensino fundamental.

Fazer a separação entre a pesquisadora e a professora do Centro cujas ações estão ligadas aos papéis institucionais já definidos gerou várias expectativas quanto ao que seria dito nas reuniões com pais, com os meus pares e com professores da escola regular e isso exigiu cuidado para avaliar de forma mais objetiva a situação, seja da pesquisa, seja dos compromissos assumidos pelo programa com o grupo de alunos surdos. Em suma, o que estava em jogo o tempo todo era quem estava falando ali, a pesquisadora ou a professora? Em muitos momentos da pesquisa, minha fala estava mais orientada pelos objetivos da pesquisa do que pelos objetivos do programa e em muitos momentos também esses dois pólos se misturavam. Assim, responder em algumas ocasiões como fazer com que o aluno surdo se adaptasse dentro do ensino regular gerava conflitos, pois parecia que o que via nas escolas era incompatível com respostas que revertissem em soluções ou direções conciliadoras.

Para entender melhor esse conjunto de situações foi importante a leitura de alguns autores como, por exemplo, Erickson (1989) o qual apresenta um vasto panorama sobre o trabalho etnográfico em contexto educacional e de onde pode-se extrair cinco perguntas que devem servir como guia para o investigador durante o seu trabalho de campo. São elas:

1. O que está acontecendo aqui?

2. O que significam essas ações para os atores que delas participaram no momento em que ocorreram?
--

3. Como estão organizados os acontecimentos em padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos na vida cotidiana?

4. Como se relaciona o que está acontecendo neste contexto como totalidade com o que acontece em outros níveis do sistema, fora e dentro dele (por exemplo, a escola, a família dos alunos, o sistema escolar, as decisões do governo em relação às normas)?

5. Como se comparam o modo como está organizada a vida cotidiana com este 'entorno' e com o modo de organização da vida social em um amplo espectro de lugares distintos e de outros tempos?

A partir das perguntas acima Erickson (1989) alerta para enxergar fatos que podem parecer triviais no cotidiano, dado que esse é em grande medida invisível para nós mesmos pela própria familiaridade com que construímos esse cotidiano e devido às contradições existentes nesse espaço as quais muitas vezes evitamos enfrentar. Na verdade, o que esse autor nos faz perguntar é realmente “o que está acontecendo aqui?” E responder a essa pergunta permite fazer com que o familiar se torne estranho e o comum se torne problemático e com isso muitos dados se tornem visíveis e possíveis de serem sistematicamente documentadas. Erickson (*op.cit.*), além disso, argumenta que a ênfase ao significado local é essencial para a definição de etnografia que procura caracterizar o sentido do ponto de vista dos atores, dos participantes, daqueles que estão sendo pesquisados. Para esse autor, como já dito anteriormente, a reflexividade e o estranhamento são de fundamental relevância ao trabalho, uma vez que ao contrário dos trabalhos etnográficos iniciais (cf. Denzin & Lincoln, 1998 a seguir) que olhavam comunidades estranhas ao pesquisador, essa pesquisa optou por olhar um contexto, até certo ponto, já familiar: a inclusão de alunos surdos na escola regular.

Segundo Erickson (1984) a etnografia pode ser considerada como um processo deliberado de investigação guiado por um ponto de vista. O trabalho de campo é pesadamente indutivo, mas não existem induções puras, isto é, o etnógrafo traz para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de questões explícitas ou implícitas. A perspectiva e as questões podem mudar durante o trabalho de campo, mas o etnógrafo tem

uma idéia básica por onde começar sua pesquisa. Para Erickson (*op.cit*) a etnografia literalmente significa “escrever sobre nações”, uma vez que esse significado está implícito, no vocábulo grego ‘ethnos’. Entretanto, com as mudanças ocorridas no campo da antropologia essa unidade de análise não precisa ser compreendida como nação ou um grupo lingüístico, mas qualquer conjunto social que forme uma entidade na qual as relações sociais são reguladas por costumes. E essa noção, nas modernas sociedades, pode ser traduzida como a escola como um todo, uma sala de aula específica ou certo grupo de alunos dentro da sala de aula, entre outros.

Denzin & Lincoln (1998) apresentam a pesquisa qualitativa como um grande e complexo campo de informação. Para eles a ‘pesquisa qualitativa opera em um complexo campo histórico que atravessa cinco momentos que são descritos pelos autores como segue: 1) a primeira fase, aquela que vai 1900 a 1950, período tradicional, mais associado ao paradigma positivista; 2) de 1950 a 1970 (a fase modernista); 3) de 1970 na 1976 (a fase dos ‘gêneros borrados’, momento em que a humanidade torna-se o centro de crítica da pesquisa qualitativa; 4) de 1986 a 1990 (crise da representação) e 5) de 1990 até o presente (período pós-moderno). Para esses autores a pesquisa qualitativa envolve uma grande gama de métodos interconectados e pode ser vista como uma ‘bricolagem’ e o pesquisador como o ‘bricoleur’, ou seja, essa abordagem de pesquisa pode ser vista como um conjunto de peças que o pesquisador vai juntando até formar algo que traga a solução para um determinado problema – como se fosse um jogo de quebra-cabeças – e as conclusões a que chegam os pesquisadores não devem ser vistas como fixas ou finais.

Winkin (1998) apresenta em seu ensaio sobre o trabalho de campo o que ele denominou de as três revoluções da etnografia. Em conformidade com os autores acima citados, Winkin (*op.cit*) coloca que a etnografia do século XIX quer em francês ou em inglês, remete a uma divisão muito nítida do trabalho científico que separa aquele trabalho em que o ‘etnólogo’ de seu escritório enviava, viajantes ou missionários, para o campo munido de questionários ‘etnográficos’. Na verdade, segundo esse autor, essa fase da pesquisa etnográfica era mais uma extração de dados que pessoas – que não o próprio pesquisador – traziam do campo de pesquisa. A primeira revolução na disciplina, segundo Winkin (*op.cit*: 130) aconteceu por volta de 1920 quando Bronislaw Malinowski, um pesquisador polonês formado na Inglaterra foi para o campo ele mesmo coletar dados para

sua pesquisa. Para esse último, o ponto principal da pesquisa etnográfica era “captar o ponto de vista do indígena [...] compreender a sua visão do mundo”. Desta forma, o trabalho etnográfico deixou de enxergar o objeto de pesquisa como algo exótico, como era visto no período anterior, e passou a respeitar essas pessoas e suas vidas cuja reconstrução começou, nesse momento, a ser realizada por observação “às vezes participante”.

A segunda grande revolução etnográfica, segundo Winkin (1998), ocorreu no momento das grandes guerras, ou seja, entre 1390 e 1935. Nesse período os pesquisadores etnográficos deixam de buscar informações sobre o modo de vida de povos desconhecidos para realizar estudos antropológicos em pequenas cidades dos grandes centros mundiais. A ‘Escola de Chicago’ como ficou conhecida essa escola formada por um grupo de pesquisadores americanos, voltou-se para o estudo de pequenas sociedades e para a exploração das cidades. Nessa fase, temos então, a pesquisa etnográfica voltada para dentro do próprio país.

A terceira revolução acontece nos anos 50, quando, segundo Winkin (1998: 131), os antropólogos ‘endóticos’, (por oposição a ‘exóticos’ apoiados em um contexto colonialista) vão aos “poucos se libertando dessa tendência de fazer pesquisa sobre os pobres, os desajustados, os dominados, por exemplo, os índios, os camponeses, os mendigos”. Nesse momento os pesquisadores começam a privilegiar ‘ambientes cativos’, isto é, gente que está mais ou menos isolada que vive num bairro, numa cidade ou num hospital e de onde mal pode sair. Essa mudança foi baseada na mudança do conceito de cultura, que passa a ser vista em tempos mais recentes como “tudo o que é preciso saber para ser membro” e pode ser compreendida como “as regras explícitas e implícitas, qual é o saber latente e manifesto que podem adquirir, de uma ou de outra maneira, para se sentirem membros e para serem, perante os membros dessa cultura, previsíveis”. Um exemplo de trabalho etnográfico dessa fase, segundo Winkin (*op.cit*) pode ser a pesquisa de James Spradley e Brenda Mann publicado em 1975 que trata da divisão sexual de trabalho no interior de uma sociedade ainda muito machista a partir da etnografia de um bar.

Para este autor a etnografia hoje “é ao mesmo tempo uma arte e uma disciplina científica, que consiste em primeiro lugar em saber ver, em seguida uma disciplina que exige saber estar com, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra perante outras pessoas” (Winkin, *op.cit*: 138).

Na continuação, esse autor nos relata três exigências do trabalho de campo. A primeira exigência, segundo ele, é escolher um campo, delimitar o campo de pesquisa, a segunda é fazer uma observação sistemática desse local e a terceira exigência é “fazer ida-e-volta entre a prática que estão vivendo e a teoria que lerão paralelamente”.

Para Winkin (*op. cit.*: 141) nesse tipo de trabalho o diário de campo cumpre várias funções. A primeira delas é a catártica ou função emotiva do diário. Através dela pode-se colocar no diário tudo o que nos vem à mente no momento de observação e que não deverá ser tornado público uma vez que não se trata de algo que foi elaborado e, portanto, refletido. No diário podem ser registrados todos os nossos ‘preconceitos’ sobre o campo estudado e funciona como uma espécie de ‘catarse’ do campo ou trabalho de controle da ‘contratransferência’. Outra função do diário é empírica, ou seja, nele será anotado tudo o que chamar sua atenção no campo, de forma inda muito intuitiva e não reflexiva.

A terceira função do diário seria a reflexiva e analítica, pois ao relê-lo “regularmente e fazer anotações” pode-se notar as primeiras regularidades que os americanos chamam de “*patterns*” e que pode ser traduzido por configurações. A partir disso, têm-se os primeiros relatórios da pesquisa etnográfica nos quais aparecem as primeiras proposições e os enunciados de natureza generalizante.

Esse autor traz igualmente as primeiras reações do trabalho etnográfico, geralmente chamadas de ‘as dificuldades do campo’, que são desde o pesquisador achar que não está vendo ‘nada’ dentro do seu campo, até as releituras com vistas a demarcar um padrão, passando, sem dúvida, pelo risco de não se sentirem bem consigo mesmos, ou seja, estar no campo e se ver como uma pessoa inoportuna naquele contexto.

Segundo Ely et al. (1991), uma questão importante da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico é tornar familiar o que não é, e por outro lado, tornar não familiar o que já se apresenta como familiar e, por essa razão, nos alertam que há em certos momentos na pesquisa qualitativa em que os iniciantes acham que perderam alguma coisa importante, contudo a experiência, segundo eles, ajuda a desenvolver uma percepção mais aguda a respeito dos temas a serem estudados. Além disso, segundo esses autores, a pesquisa qualitativa é um instrumento eficaz não só para investigar o mundo, mas também como metáfora para a exploração de nós mesmos. Esses autores fazem ainda um alerta sobre a necessidade de convivemos com nossas próprias inseguranças emocionais ao fazer

pesquisa etnográfica. Para eles, sentimentos e pensamentos são aspectos integrantes do quadro total do trabalho a ser desenvolvido, ou seja, não podemos desconsiderar a natureza interativa do processo de pesquisa, já que durante o transcorrer da busca de respostas para a pergunta de pesquisa, o cenário é afetado pelo pesquisador tanto quanto o pesquisador é afetado pelo cenário da pesquisa. Daí a importância de considerar os aspectos éticos previstos para uma pesquisa desse tipo.

Ely et al. (1991) aponta, ainda, a necessidade de perceber que em pesquisas qualitativas deve-se levar em conta que o componente afetivo está sempre presente. Segundo esses autores pode-se sentir “amor, ódio, medo, cobiça e uma vasta gama de emoções” ao fazer esse tipo de pesquisa. Além disso, em meio a esse tipo de pesquisa “podemos descobrir a dimensão de nós mesmos que gostamos ou sermos forçados a confrontar certas limitações pessoais”. Desta forma, prosseguem esses autores, cada um vai se tornar uma pessoa diferente do que era no início da pesquisa, não somente porque conheceu mais sobre o fenômeno estudado, mas também por causa do entendimento que foi possível acumular sobre nós mesmos.

Em relação à pesquisa em sala de aula, Erickson (1989) nos ensina que os dados por si só, não dizem muita coisa e devem ser interpretados à luz de certas pressuposições teóricas acerca da natureza das escolas, do ensino, dos alunos e da vida social em geral, já que a escola não está isolada, mas faz parte da comunidade maior. Alerta, também, que pesquisas feitas em sala de aula com alunos provenientes do sudeste asiático, por exemplo, apontam para a evidência de sucesso que muitos desses estudantes filhos de refugiados têm alcançado, só para mostrar que as diferenças culturais, não são necessariamente, barreiras para o sucesso escolar (Erickson 1987).

Mason (1997) ao apresentar as dificuldades da pesquisa qualitativa lista alguns pontos chave que, segundo ele, deveriam ser levados em conta ao se fazer pesquisa qualitativa:

- A pesquisa qualitativa deveria ser sistematicamente e rigorosamente conduzida, apesar de não ser ela uma abordagem rígida ou estruturada dessa forma.
- A pesquisa qualitativa deveria ser estrategicamente conduzida ainda que de forma flexível e contextual. Isso significa que os pesquisadores devem

tomar decisões não somente em função da pesquisa estratégica, mas serem sensíveis a mudanças de contextos e situações novas no cenário da pesquisa.

- A pesquisa qualitativa deveria envolver auto-escrutínio crítico por parte do pesquisador ou auto-reflexão. Isso significa que o pesquisador não deve ser neutro, objetivo ou ficar a parte do conhecimento ou das evidências que estão sendo geradas e que deve entender seu papel no processo da pesquisa, submetendo suas ações ao mesmo rigor com que vê as demais ações dos outros integrantes da pesquisa.
- A pesquisa qualitativa deve produzir explicações sociais para o enigma intelectual – o quebra-cabeça intelectual, de que fala, também, Denzin & Lincoln (1998). Toda pesquisa qualitativa deve ser formulada ao redor do enigma intelectual, a saber, algo que o pesquisador deseja explicar, mas a descrição e a exploração desse material devem ser feitas de modo seletivo e que envolve a interpretação. É preciso que os pesquisadores qualitativos entendam que estão produzindo explicações sociais e que sejam explícitos sobre as lógicas nas quais essas explicações estão baseadas.
- A pesquisa qualitativa deve produzir explicações sociais que possam ser generalizáveis de algum modo para aquele contexto de modo a ter uma ressonância mais ampla.
- A pesquisa qualitativa não deve ser vista como necessariamente uma oposição e como complemento à pesquisa quantitativa. A distinção entre os dois métodos não é inteiramente claro, mas todo pesquisador deve pensar muito cuidadosamente sobre como e por que deve combinar qualquer método seja ele qualitativo quantitativo ou ambos.
- A pesquisa qualitativa deve ser conduzida como uma ‘prática ética’, levando em conta o contexto político.

Em seu ensaio sobre os métodos qualitativos e de observação Erickson (1989) utiliza o termo “interpretativo” para referir-se a todo o conjunto de enfoques da investigação observacional participativa. Segundo ele por três razões: 1) é mais amplo que outros termos como etnografia ou estudo de caso; 2) evita a conotação de não ser uma

pesquisa essencialmente quantitativa, dado que há sempre certo tipo de quantificação em pesquisas qualitativas; e 3) aponta para o aspecto chave: o interesse da investigação centra-se no significado humano, na vida social, em sua elucidação e sua exposição por parte do investigador.

Para Erickson (1989) o uso de narrativas, por exemplo, consiste em uma técnica e não necessariamente que a pesquisa que a emprega seja interpretativa ou qualitativa, em um sentido fundamental, ou seja, para ele o que faz que uma pesquisa seja do tipo interpretativo ou qualitativo tem a ver com o enfoque que se dá a pesquisa e não ao uso de determinada técnica de investigação. Assim, para Erickson (*op.cit*) o que faz um trabalho ser qualitativo é o enfoque interpretativo substancialmente e não o procedimento de coleta de dados. Por exemplo, a técnica de descrição narrativa pode ser utilizada por pesquisadores de orientação positivista que exclui deliberadamente o interesse pelos significados imediatos das ações do ponto de vista dos atores sociais.

Ao apresentarem os conceitos, métodos e perspectivas que são importantes, para pesquisas desse tipo, Jacob & Jordan (1996) resumizam alguns conceitos básicos. Um deles é o conceito de ‘cultura’ que é utilizado de forma variada pelos antropólogos e que, segundo as autoras, deve ser compreendido como aquilo que é aprendido em contraste com aquilo que é geneticamente determinado. Para essas autoras deve-se distinguir entre ‘padrões para o comportamento’ de ‘padrões de comportamentos’.

Os primeiros seriam fenômenos mentais e simbólicos compartilhados por membros de um grupo social, isto é, valores simbólicos que cada grupo social possui e que não são visíveis a olho nu por serem experiências que são vivenciadas no interior dos indivíduos. Já padrões de comportamento são fenômenos que podem ser observados diretamente, como por exemplo, padrões compartilhados em diversas áreas tais como interação social, vestuário, literatura.

Em suma, enquanto os indivíduos são conscientes de alguns aspectos de sua cultura não são conscientes de outros. Um exemplo trazido pelas autoras sobre os aspectos que não são conscientes está relacionado a padrões e regras de interação social face-a-face, tais como, apertos de mão em determinadas cultura, maneiras de iniciar conversas entre outros. Esse tipo de regra, embora não seja muito consciente, pode ter efeitos poderosos na educação, principalmente, quando se lida com grupos de minorias.

Como o trabalho que se pretende desenvolver nesta pesquisa está diretamente relacionado com a compreensão do contexto de minorias – no caso o da surdez considerado como minorias lingüísticas e culturais – em relação ao contexto social mais amplo, o da escola e da comunidade maior, a pesquisa do tipo etnográfico se mostra ideal por poder trazer, ao mesmo tempo, o ponto de vista de todos os participantes da pesquisa, além de deixar vir à tona que algumas questões são anteriores à pesquisa, outras são decorrentes do trabalho de campo e outras ainda são resultado de todo o processo.

Deve-se esclarecer que embora este estudo tenha se valido de vários procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica, não pode ser caracterizado como uma etnografia. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfico uma vez que não realizei um trabalho de campo observacional intenso e de longo prazo, porém, outros princípios desta metodologia de pesquisa, como a reflexividade¹ e o estranhamento, foram de suma importância para o processo interpretativo da pesquisa. Identificar a posição ontológica do participante da pesquisa diante das questões em análise na comunidade investigada é de fundamental importância para apresentar os fatos, segundo o ponto de vista dos participantes.

Embora tenha havido essa limitação de tempo para estar nas três escolas escolhidas como foco da pesquisa², a convivência com as famílias dos alunos dentro do programa onde atuo compensou essa lacuna, de certa forma, e foi mais demorada e durou o tempo todo que durou a pesquisa. Reuniões com essas famílias aconteceram, durante os cinco anos em que estive envolvida nessa pesquisa e elas eram realizadas uma vez por mês ou uma vez a cada dois meses, ocasião em que eu conversava com as mães por cerca de duas horas sobre o que estava acontecendo com o filho surdo, em casa ou na escola.

É importante destacar, por outro lado, que dois alunos foco dessa pesquisa saíram do programa quando já havia definido as escolas a serem observadas e o resultado disso foi que essas famílias deixaram de participar, também, das reuniões do Programa com os

¹ O princípio da reflexividade pode ser compreendido como uma ação sobre o outro e sobre nós mesmos. Dentro da pesquisa etnográfica há que se perceber as alterações do campo sobre o pesquisador, ao mesmo tempo em que o pesquisador altera o campo estudado.

² Meu campo de pesquisa foi o espaço da escola regular que é a realidade dos alunos surdos que freqüentam o Programa onde atuo há mais de 15 anos. Dentre as escolas regulares detive-me, entretanto, em apenas três delas em função dos sujeitos surdos escolhidos para foco da pesquisa. As demais escolas foram observadas em diferentes ocasiões e seus registros poderão aparecer no corpo da análise a depender de sua importância para o fenômeno que se queira destacar em algum momento específico, principalmente por meio das narrativas de pais ou familiares dos alunos surdos que freqüentam o Programa.

outros pais. Essa situação ocorreu com a família de Carla (escola 1) que saiu do programa no final do ano de 2003 e com a pesquisa praticamente terminada e com a família de André (escola 3) que saiu do programa no final de 2001, quando iniciava o percurso no campo. Continuei em contato com esses alunos (Carla e André) uma vez que eles permaneceram no Centro, mas apenas recebendo atendimento fonoaudiológico. Apesar disso, minhas conversas com os familiares de André foram mantidas, principalmente com a mãe, pois sempre que ia a escola fazer observação ou falar com os professores de André ficava em sua casa e tinha muito tempo, durante o período que lá ficava ou no trajeto de volta para o Centro de conversar com a mãe, já que ela me dava caronas nessas ocasiões.

4. 2. Geração dos registros

Nossos registros foram gerados a partir de notas de campo, de reuniões com os familiares dos alunos surdos, de observações das atividades realizadas com o aluno surdo no Centro e ainda de minhas conversas mais informais com os alunos ou com seus familiares nas dependências do Centro, além de minhas próprias anotações de reuniões com a equipe – quando se discutiam pontos relativos aos alunos surdos ou suas mães e professores – e de gravações em fita cassete das reuniões com os pais nas dependências do Centro (cerca de 20 fitas cassete com duas horas de gravação cada uma) e de algumas filmagens feitas dentro do próprio Centro e algumas dentro da escola regular.

Foram feitos, também, registros em diário de campo e gravações em fita cassete durante minhas idas à escola regular para conversas com algum membro da escola por solicitação da própria escola ou por solicitação da mãe do aluno ou ainda por nossa própria iniciativa (falava algumas vezes só com a Orientadora Pedagógica, outras vezes com a Orientadora Pedagógica e Professores, outras ainda só com Professores – havia ainda o registro das aulas observadas dentro da escola regular). Há, também, registros de reuniões solicitadas pela escola que foram realizadas dentro do próprio Centro com a presença de outros profissionais do programa e ainda gravações em fita cassete e registros de campo dos encontros com os professores da rede regular que eram realizados mensalmente no Centro, nos anos de 2000 e 2001.

As dificuldades de registro foram muitas. Na escola regular, por exemplo, não consegui fazer muitas gravações ou filmagem (à exceção de duas ou três em uma das escolas apenas), pois senti, desde o primeiro momento, que não haveria clima de cordialidade necessário para isso e o uso de aparelhos de gravação poderia causar constrangimentos aos professores ou coordenadores, os quais se mostraram pouco à vontade para falarem suas impressões sobre o aluno surdo. Eles se preocupavam muito com o que estavam falando, se suas falas poderiam ser usadas contra eles – por exemplo, em uma sindicância solicitada por algum órgão da Delegacia de Ensino – e, além disso, havia também o fato de um pesquisador sempre suscitar certo estranhamento por representar algo distante da escola e também algo que poderia mostrar os “erros” que estavam sendo cometidos em relação aos alunos surdos atendidos pela escola. Em suma a situação não era confortável para nenhum dos lados, nem o do pesquisador nem o do pesquisado.

Apesar de deixar claro que minhas idas à escola estavam relacionadas a meu interesse de saber como o surdo estava inserido na escola regular e quais eram os problemas encontrados pelos alunos surdos e pelos próprios professores dentro da sala de aula, ficava claro em alguns momentos que eles estavam preocupados em manter uma imagem favorável à inclusão – como se fosse esse o objetivo de minha presença no espaço escolar.

Por outro lado nas entrelinhas, e às vezes até muito explicitamente, deixavam claro que o lugar do surdo não era aquela escola e mostravam que a escola resistia a esse contato com o surdo, em geral por não conhecer nenhum outro aluno surdo – caso da escola da Letícia (escola 2), que será mostrado nesse estudo - e também por não estarem ‘preparados’ para lidar com esse tipo de aluno – caso da escola de Carla (escola 1) que também será apresentado no decorrer deste estudo. Por estar então num terreno ainda muito cheio de conflitos, o uso de qualquer instrumento de filmagem ou mesmo de gravação em fita cassete, praticamente, mostrou-se inviável. O número de observações feitas na escola regular foi bem menor do que eu pretendia, pela dificuldade de conciliar o trabalho realizado por mim no programa com essas idas à escola, uma vez que realizei a pesquisa sem me afastar de minhas atribuições dentro do Programa e sem me afastar das minhas funções de professora da referida Instituição, o que comprometeu um envolvimento de tempo mais prolongado com a escola regular.

Vale ressaltar que as escolas desses alunos, por outro lado, eram longe de meu local de trabalho e não havia condução que facilitasse essa locomoção, de modo que pudesse participar de outros compromissos no mesmo dia. Algumas escolas iniciavam suas atividades por volta das 7h da manhã e finalizavam por volta de 11h o que me dava uma margem pequena de participar de outros compromissos dentro da Instituição no início da tarde nos dias de observação pelo problema já apontado, anteriormente, de distância e de dificuldade de traslado. Cheguei a ir até as escolas em algumas ocasiões com condução da própria universidade, em outras solicitei carona das próprias mães e, ainda, outras vezes fui de ônibus ou de carona com estagiárias e outras professoras.

Para ter mais tempo para a observação dentro das escolas regulares teria que deixar minhas outras atribuições como docente do Centro. Então optei por conciliar pelo menos duas ou três visitas por semestre nas escolas daqueles alunos que participariam como personagens centrais de minha pesquisa durante os três anos em que estive nessas escolas, o que somando daria por volta de 9 observações por semestre e algo em torno de 18 idas às escolas no período de 1 ano. Assim a minha presença na escola não foi feita de forma a acompanhar todas as nuances da escola durante um certo período de tempo – por exemplo, uma semana, um mês ininterruptamente – mas aconteceu em diversas ocasiões durante o período de três anos.

Isso, no entanto, colaborou para observar alguns aspectos recorrentes nas escolas. Por exemplo, ao final de cada ano era decidida em conselho a aprovação ou não do aluno surdo (escola de André e Carla), a cada início de ano os professores novos necessitavam, outra vez, de orientação de como lidar com o aluno surdo por não haver um projeto escolar em relação a esses alunos e o ano escolar para o aluno surdo se tornava sempre um clima de incertezas e dúvidas quanto ao novo professor que teria, pois novamente seria necessário contextualizar questões como comunicação com o aluno surdo e a importância da língua de sinais.

Desta forma o novo ano letivo para o aluno surdo representava sempre um novo recomeçar o que se constituiu um grande problema para a escola, pois o aluno é submetido a cada início de ano a novos professores e novas formas de comunicar são instauradas e novas possibilidades de convivências iniciadas, ou seja, quando começa-se a haver um relacionamento razoável, entre o professor ouvinte e o aluno surdo o ano termina e as lutas

lingüísticas, de adaptação e de negociação entre família de aluno surdo e professor eram novamente iniciadas. Nas outras escolas, dos outros alunos surdos do programa – cujos registros constituir-se-ão no pano de fundo da pesquisa – fui uma vez por semestre e quando isso não foi possível a própria escola veio até o Centro, o que aconteceu algumas vezes no período da pesquisa.

O Programa onde atuo, também foi transformado em meu campo de pesquisa, uma vez que é um espaço procurado por alunos da rede, com o intuito de obter ajuda nas dificuldades decorrentes da inclusão, além de ser é um espaço de discussão do tema aqui pesquisado. Nesse espaço interajo tanto com as mães dos alunos surdos pesquisados, em reuniões formais ou informais quanto com os alunos da pesquisa, que para lá se locomovem cerca de duas vezes por semana depois do horário do ensino regular e ainda com os professores da rede de ensino que me procuram para conversar sobre diversos temas referentes à inclusão do aluno surdo.

Deve ser ressaltado que a experiência com as entrevistas em grupo e individuais feitas com os pais foi muito satisfatória para ambos os lados: o da pesquisadora e o de pais. Devido a minha familiaridade com todos os pais do programa foi mais fácil fazer a transcrição de dados, já que conhecia as vozes de todos os participantes e reconhecia com certa facilidade todas elas ao fazer a transcrição. Mesmo assim esse foi um trabalho árduo porque deixei acumular muitas fitas para serem transcritas para o final da pesquisa o que dificultava a procura pelas regularidades no material analisado.

Nos contatos com as mães e alunos surdos no Centro tive mais facilidade para usar gravadores ou filmadoras, pois os alunos já estavam acostumados com o ambiente de pesquisa naquele local e muitas das mães já haviam inclusive participado de outras pesquisas ali, o que veio a facilitar o uso desses instrumentos nas nossas conversas.

Para que seja melhor compreendido esse meu caminho etnográfico, é importante novamente dizer resumidamente como foram coletados os registros nesse trabalho. Serviram de base para a análise os registros provenientes das notas de campo; diário de campo; gravações em áudio das reuniões feitas com os familiares dos alunos surdos, gravações em áudio feitas com (alguns) os professores dos alunos; os diários de classe das professoras/aprimorandas no Centro; diários de campo das professoras/estagiárias; gravações em áudio feitas durante alguns dos Encontros dos professores da escola regular

que atendem surdos; filmagem de atividades realizadas no Centro com os alunos surdos; filmagens de atividades realizadas na escola comum com um dos alunos surdos, além de documentos enviados pela escola relativos aos alunos surdos, textos produzidos pelos alunos surdos na escola e no Centro e textos produzidos pelos alunos surdos em casa.

4. 3. O contexto da pesquisa

O contexto onde se desenvolveu a pesquisa é a escola regular. Esse espaço foi escolhido porque, indiretamente, venho atuando nele há vários anos por ser responsável por um programa que atende surdos que freqüentam a escola regular desde a 1^a. até a 8^a. série do ensino fundamental em um Centro ligado a uma Universidade Pública do interior do Estado. Nesse programa estou, freqüentemente, em contato com os professores das escolas que recebem surdos da região e para lá me dirijo em muitos períodos, sempre que solicitada pela mãe ou pelos professores da rede para as chamadas “orientações”.

O trabalho desse Centro de Estudo no que se refere à surdez tem como meta dar uma retaguarda à criança ou ao adolescente surdo visando sua inserção na comunidade maior, oferecendo-lhes programas cujos objetivos são o trabalho com a leitura e a escrita como práticas sociais, além de assessoria e supervisão a seus professores do ensino regular e especial da cidade de Campinas e região. O Centro oferece, sobretudo às famílias de nossos alunos, informações/reflexões sobre o que é a surdez, cursos de LIBRAS e a discussão sobre os direitos dessa população junto à sociedade.

Esse Centro divulga seus métodos e conhecimentos por meio de orientação a profissionais das mais variadas instituições, supervisionando entidades, ministrando cursos de especialização e extensão para a formação de pessoal em todo o Brasil, realizando pesquisas e intervindo junto à comunidade por meio de seus programas da área de Assistência, que, em relação à área da surdez, se subdivide em: Programa Infantil de Atendimento à Criança e a Família (crianças surdas de 0-3 anos), Programa Linguagem e Surdez (4 a 7 anos) e Programa Escolar para Surdos (de 7 anos em diante).

Em relação à surdez, o trabalho do programa acompanha as mudanças ocorridas, principalmente nos últimos anos, momento em que o campo da surdez tem sido rediscutido e a proposta de ensino bilíngüe para sujeitos surdos avaliada. Há um novo horizonte que se

descortina na área da surdez, com propostas de mudanças e novas reflexões sobre o surdo e a surdez. Os trabalhos realizados no Centro mostram essas novas tendências no campo escolar com a criança e o adolescente surdo, na orientação à família, na supervisão aos seus professores e em relação à comunidade envolvente, uma vez que o Centro congrega vários profissionais de diferentes áreas de atuação, como a fonoaudiologia, a pedagogia, a lingüística, a psicologia e o serviço social, cujo trabalho interdisciplinar visa atingir não só a criança e o adolescente surdo, mas também sua família e a comunidade maior na qual a criança e sua família estão inseridas.

Nos últimos anos temos sido testemunhas de mudanças na área da surdez. Até alguns anos atrás, por exemplo, a língua de sinais utilizada pelos nossos alunos surdos era designada pela família e mesmo pelos professores como mímica ou apenas gestos, atestando o estatuto lingüístico negligenciado das línguas de sinais entre a comunidade em geral. Somente depois de pesquisas, principalmente de norte americanos, atestarem o papel da língua de sinais junto à comunidade surda e de serem realizadas descrição das línguas de sinais, é que mudanças reais começam a ocorrer. Assim, o surdo deixou de ser o deficiente auditivo para se transformar potencialmente num sujeito bilíngüe e as discussões promovidas pelo Centro retratam, de alguma forma, esse cenário.

Além disso, no que diz respeito à surdez o Centro tem se voltado principalmente para as questões de aquisição e desenvolvimento da linguagem, privilegiando a língua de sinais, a escrita e a oralidade. Desde 1991 o Centro tem contado com a participação de professores surdos inseridos em sala de aula e no trabalho com as famílias, enfatizando o uso da língua de sinais e a constituição da identidade surda. Essa necessidade resultou de um processo de reflexão sobre a identidade lingüística do surdo, ou seja, ao aceitar a língua de sinais como língua natural deve-se voltar, também, para a aceitação da identidade surda, pois língua e identidade estão intrinsecamente aliadas.

O Centro, assim, tem se empenhado em propiciar contexto lingüístico apropriado para o uso da língua de sinais, por meio da inserção do professor surdo em sala de aula, favorecendo o contato das famílias com a comunidade surda e, além disso, realizando pesquisas sobre o uso da língua de sinais na sala de aula e sobre a própria estrutura da língua de sinais. Tais pesquisas, iniciadas na Instituição a partir do início do trabalho com o surdo adulto proficiente em língua de sinais, têm mostrado uma maior conscientização da

identidade surda às crianças e adolescentes surdos que freqüentam nossos programas de atendimento.

No passado, era mais comum, como já dito anteriormente, a falta de percepção de surdos adultos da sua condição de sujeito surdo e as implicações sociais deste processo. Aliás, era bastante habitual o próprio surdo referir-se à sua língua como mímica ou caricatura de linguagem, bem diferente da posição atual a que a língua de sinais foi alçada, no seio de algumas famílias e dos surdos de maneira geral, sejam eles crianças ou adolescentes. Vê-se, hoje em dia, crianças na faixa etária de 8-9 anos já argumentando sobre suas possibilidades e dificuldades diante da sociedade ouvinte sem, necessariamente, se sentirem inferiores aos ouvintes – vide depoimento de Bruna, 9 anos abaixo:

Excerto 1)

Bruna (aluna surda): Eu sou surda e sei LIBRAS e estudo numa escola de ouvintes. Eu gosto de minha escola, gosto muito porque na escola tem matemática tem português tem várias coisas e o professor me ajuda, o professor sabe um pouco de sinais eu já ensinei para ele, eu gosto de escrever muito texto livre, escrevo muito, quando acaba a lição, gosto de ler qualquer tipo de livro, eu também faço a lição na minha casa e leio muito em casa também... eu gostaria que na minha escola tivesse mais surdos para poder brincar com eles, conversar mais, bate papo, tenho amigos ouvintes que eu já ensinei LIBRAS para depois eles me explicarem as coisas da escola e conversarmos, só as meninas sabem, os meninos não sabem.

O contato com a comunidade surda (via surdos adolescentes e adultos que estão inseridos nos Programas do Centro) tem, além disso, propiciado fortes mudanças na imagem do ser surdo. O fato de a LIBRAS começar a circular em espaços educacionais – principalmente em escolas particulares que facultaram a presença de intérpretes de LIBRAS dentro da sala de aula – está contribuindo, inclusive, para maior valorização e melhor compreensão da surdez por parte dos alunos e professores ouvintes e por parte dos órgãos políticos, apesar de serem necessárias, ainda, discussões em âmbito nacional sobre a melhor forma de inserção de alunos surdos no ensino regular e no uso da LIBRAS como língua de instrução no ensino de surdos, nesse espaço.

Por outro lado, o fato de o Centro reconhecer o papel importante da LIBRAS não implica necessariamente que seus profissionais a vejam como a única solução dos

problemas dos surdos dentro das salas de aulas. Faz-se necessário, ainda, uma reflexão sobre a concepção de surdez e as implicações político-pedagógicas subjacentes a ela além de ser necessário, inclusive, se pensar em metodologias para o ensino do português como L2 e a questão língua-identidade, como deverá ser mostrado mais adiante, deve fazer parte dessa discussão.

4. 4. O programa escolar para surdos

Um programa voltado para a surdez foi iniciado como resultado de minha presença nas escolas de Campinas e região desde 1988 e da constatação de que os alunos surdos, inseridos nas escolas regulares, tinham diversos problemas comuns relacionados à própria especificidade da surdez, ou seja, eram alunos surdos dentro de uma escola de ouvintes e por isso antes de terem dificuldades devido à própria forma como a escrita era concebida dentro das escolas – como um código exterior ao indivíduo – tinham dificuldades, em relação à própria língua de instrução da escola – o português – na sua forma oral e escrita.

Dessa forma, o programa tinha como objetivo mais imediato dar ao aluno surdo condições de compreender que lidavam com duas línguas distintas (a da escola e a outra que decorria do seu convívio com os outros surdos). Pensava que com essa conscientização o aluno surdo poderia compreender melhor o funcionamento do português, que para ele passaria a ser uma segunda língua, no sentido de que para aprendê-la teria que relacioná-la com a sua língua de uso: a LIBRAS.

Havia, ainda no programa, a ilusão de que, se trabalhássemos as noções que faltavam ao surdo na escola regular estaríamos dando a ele a chance de continuar naquela escola, com melhor aproveitamento. A dificuldade se configura exatamente nesse ponto: para dar conta das solicitações da escola e das famílias, em relação à aprendizagem do surdo, em relação à avaliação do surdo nas escolas ou em relação ao conteúdo escolar propriamente dito, teríamos que trabalhar em regime de internato (será por isso que os surdos, na época em que vigora o Oralismo, viviam em escolas residenciais?) e assim mesmo estaríamos em falta com eles. A questão que sempre nos espreita é: Será que o

surdo deve permanecer na escola regular? Depois de muitas cobranças, inclusive minhas próprias em relação a esse ponto, resolvi deixar claro para as famílias com quem tinha contato que não poderia e não pretendia dar conta da inclusão do jeito que elas queriam: um das solicitações da família era que fossem adiantadas para o aluno surdo todas as matérias que seriam dadas pela escola regular de forma que ele conseguisse entender quando esses conteúdos fossem dados na escola, para ele conseguir entender, nem que seja minimamente, o que o professor apresentava e para poder passar de ano.

Percebi que isso era impossível, por um lado porque a cada dia escolar, muitas informações novas deveriam ser traduzidas para a língua de sinais e mesmo assim não haveria garantia de aprendizagem, uma vez que aprender e ensinar são coisas distintas e não podem ser vistas como idênticas (ver Cagliari, 1998 a esse respeito). Por outro lado, deve-se pensar que as pessoas aprendem em ritmos diferentes – ouvintes e surdas – e não há garantias de que, se houver um ‘reforço’ de determinado conteúdo, ele será absorvido pelo aluno surdo, quase como por osmose. Esse foi um momento muito difícil para mim e para os outros profissionais do programa, pois algumas famílias retiraram seus filhos do programa, uma vez que nossa proposta não contemplava mais o atendimento individual (leia-se o reforço escolar), em que havia a oportunidade de fazer a lição de casa com o aluno ou ver as questões que iriam ser cobradas na prova.

A partir daí, passei a entender que se desejasse fazer algo pelo aluno surdo que estava inserido nessas escolas, era tentar mostrar que ele é surdo, que surdo é diferente do ouvinte e que sua língua é também diferente daquela que ele usa na escola e que para estar naquela escola, escolhida pela sua família, ele deveria compreender como funciona, minimamente, o sistema da língua que lá os professores e os colegas usam e mostrar as diferenças entre essa língua e a dele. Assim o programa voltou-se integralmente para sua proposta inicial, quando pretendia apenas valorizar situações mais significativas de aquisição de leitura e de escrita do português contemplando para isso a importância da língua de sinais. Começou-se, a partir dessa etapa, dar mais espaço para os surdos conhecerem outros surdos, mais espaço para usarem a LIBRAS nos espaços do Centro, por exemplo, antes de começar as atividades (Hora da Novidade) e no horário do lanche e momentos para conversas sobre assuntos corriqueiros (como namoros, brigas, assaltos etc.)

que aconteciam em volta deles e de que eles nem sempre podiam participar, nem opinar sobre eles ou entendê-los melhor.

Assim, o propósito da estruturação do Programa não era mais ‘garantir’ ao surdo suporte em todas as dificuldades escolares, mas o de levar crianças e adolescentes surdos que freqüentavam a escola regular a ter um ambiente mais propício, a fim de desenvolver a linguagem (oral, escrita e de sinais) e compreender os usos sociais da escrita em sociedade, já que no espaço da escola regular, como eu verificava, era impossível isso ocorrer de forma satisfatória. O grupo possibilitava, além disso, condições mais sistemáticas para acompanhar os registros desses alunos inseridos na rede regular de ensino e observar a maneira como o aluno surdo era incorporado ao sistema regular de ensino pós-constituente.

Desde 1991, inicialmente graças aos recursos provenientes de uma agência de fomento (proc. 533/91), a proposta desse grupo tem sido a de utilizar um instrutor surdo proficiente em LIBRAS nas atividades desenvolvidas dentro do Centro. A presença desse professor surdo favoreceu em muito as atitudes positivas dos escolares surdos e de seus familiares perante à surdez, além de oferecer aos alunos surdos um modelo de língua utilizado dentro da comunidade surda da região. Foi muito curioso, certo dia, um aluno surdo que freqüentava a primeira série do Ensino Fundamental dizer que iria trocar seu sinal (mão em forma de W e encostado na face) para um outro que lhe agradava mais e a interferência do surdo adulto que estava presente na conversa. Ele disse ao aluno que ele não poderia mudar o nome/sinal quando tivesse vontade, sob pena de criar uma grande confusão no mundo surdo.

Eu ouvi com muita atenção, porque até aquele momento não via nenhum problema em que a criança surda mudasse seu sinal, para mim isso não era inconveniente. O instrutor surdo explicou para o menino que o sinal era como o seu nome e perguntou se ele poderia mudar o nome que seus pais lhe deram, assim, sem mais nem menos. Fez o menino compreender que o sinal era como o nome escrito no documento e essa foi uma lição importante para todas as crianças do grupo. Além disso, quando começamos a introduzir um instrutor surdo nas nossas atividades de leitura e de escrita nesse Centro foi possível dar aos alunos uma possibilidade de existência da surdez na vida adulta, isto é, muitos dos alunos surdos de nosso grupo só conviviam com surdos pequenos ou com adultos ouvintes (na escola regular e na comunidade maior) e, alguns deles, tinham a

impressão de que não havia surdos adultos no mundo, trabalhando, estudando. Uma das mães nos falou, certa vez, que seu filho achava que iria morrer cedo porque nunca via outros iguais a ele. Lane (1992) também, traz depoimentos desse tipo, de surdos adultos que também traziam esse temor o que remete a necessidade de dar às crianças surdas mais oportunidades de conhecer outros surdos adultos e com isso sua história.

De acordo com a proposta de ação desse programa, o trabalho pedagógico direcionado aos grupos de alunos inseridos na escola pública regular tem procurado oferecer um modelo de apoio à escolaridade que fuja dos moldes tradicionais de reforço escolar, em que se enfatiza mais o aprendizado mecânico em detrimento do real significado social da aquisição da escrita e da leitura em nossa sociedade. Esse trabalho enfatiza os seguintes pontos: o que é, para que serve, como e quando usar a escrita.

Partindo-se de uma concepção de surdez que se pauta na diferença e privilegia a LIBRAS como a língua mais acessível ao sujeito surdo e o português (oral e escrito) como sua segunda língua, o Programa Escolaridade e Surdez divide suas atividades em três grandes blocos, baseando-se em Geraldi (1984) com ênfase nas atividades de compreensão de textos e de produção da linguagem escrita, em três momentos complementares:

PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS – seu objetivo é levar o aluno surdo a ampliar a capacidade de leitura, assim como resgatar dentro do grupo a relatividade das leituras (intertextualidade) e, a partir disso, possibilitar a esses alunos condições de aprofundar os tópicos polêmicos e atuais (por exemplo, o ataque terrorista ao EUA), de modo a que o aluno surdo relacione a leitura com a realidade a sua volta e que a veja como um canal de comunicação com o mundo.

PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – seu objetivo é possibilitar ao aluno surdo oportunidades significativas de produzir textos e lidar com as condições de produção da escrita (quando se escreve, para quem se escreve, o que se escreve, por que se escreve). Tais atividades pretendem valorizar o aluno como produtor de textos (autor) e, como consequência, fazê-lo entender as funções sociais da escrita em sociedade a partir de diferentes tipos de textos, como injuntivos, informativos, poemas, parlendas, contos, letras de música, e outros.

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA - a partir das práticas de leitura e produção de textos, esse é o momento de instrumentalizar o aluno surdo para a produção e conseqüente autocorreção de seus textos, levando o aluno a familiarizar-se com as regras de convenções da escrita.

De acordo com a proposta pedagógica, nos dois grupos acima referidos recorreu-se ao trabalho com textos diversos: poesia, narrativa, texto de jornal (argumentativo e informativo), história em quadrinhos e outros que fossem interessantes a essa faixa etária e trouxessem pontos para discussão.

Dentro do Programa também são atendidos pela Pedagogia e pela Fonoaudiologia, alunos sem escolaridade sistemática que estão em processo de aquisição de escrita (dentro do chamado Grupo de Alfabetização³). Tais alunos, em média com 18 anos, são oriundos de outras cidades ou da zona rural e, em geral, são posteriormente encaminhados para as FUMECs que funcionam na comunidade mais ampla.

4. 5. Perfil dos participantes da pesquisa

Na impossibilidade de acompanhar mais detidamente cada um dos sujeitos surdos do programa por estarem em escolas diferentes, séries diferentes, turmas e períodos, também diferentes, optei por conversar com todos os alunos surdos do programa e suas famílias, mas focalizar apenas as escolas de três alunos surdos e suas respectivas famílias. No entanto, para a análise considereei excertos em que participam outros alunos e seus pais em razão de a maior parte de nossas reuniões serem realizadas em grupo e, desta forma, contar com a presença de vários pais e não apenas daqueles focalizados neste trabalho. Além disso, em muitas das reuniões estava apenas um dos pais focalizados pela pesquisa, uma vez que uma família se retirou na fase inicial da pesquisa, e sua narrativa era precedida

³ Trata-se de grupos de alunos sem escolaridade ou com passagens assistemáticas pela escola que estão no Programa com o objetivo de serem alfabetizados. A idade desse grupo de alunos é em média de 18 anos e em muitos casos eles desenvolveram uma comunicação caseira e são, dentro das atividades do Programa, apresentados à LIBRAS.

ou vinha depois da de outros pais do grupo de alunos surdos o que dificultava a não inserção desses outros pais na análise.

Passarei agora a apresentar o perfil dos alunos participantes da pesquisa que são nossos alunos surdos de um programa escolar que atende a surdos que freqüentam a escola regular, conforme descrito anteriormente, esclarecendo que haverá, também, a participação de mães/pais desse grupo de alunos e da surda adulta Ana (professora de língua de sinais que atua com esse grupo de alunos surdos no Centro).

Alguns dos alunos surdos fazem parte do grupo foco da pesquisa (Carla, André e Letícia) enquanto outros serão observados, mas seus registros irão constituir-se no pano de fundo. Dois desses alunos foco saíram do programa (André, no final de 2001 e Carla no final de 2003), uma vez que o programa já não atendia mais as expectativas de suas famílias.

1- André (2005): Tem atualmente 16 anos⁴, é surdo profundo e possui perda auditiva bilateral e está atualmente na 5ª. Série de uma escola municipal. A causa da surdez ainda não foi identificada, apesar de exame genético. Está nessa escola desde a 3ª Série, mas passou inicialmente por um breve período (cerca de 6 meses) pela escola especial, depois freqüentou outras escolas públicas regulares antes de ingressar na atual. Participou dos programas do Centro desde aproximadamente dois anos de idade e saiu quando tinha 7 anos para cursar a primeira série numa escola especial, não se adaptou e foi para a escola regular e voltou para o programa com 9 anos onde ficou até o final de 2001, ou seja, até completar 14 anos.

2- Carla (2005): Tem atualmente 17 anos, apresenta surdez moderada em um dos ouvidos e severa ou profunda no outro. Causa da surdez ainda não pesquisada. Freqüenta atualmente o 1º. colegial de uma escola estadual da região. Já está nessa escola desde a 5ª. série. Participou dos programas do Centro desde aproximadamente 4 anos de idade, de onde saiu aos 7 anos para cursar uma escola especial para surdos e voltou ao Centro em

⁴ A idade do aluno surdo não corresponde, em geral, à de alunos ouvintes que estão na mesma série escolar pelo maior tempo que fica retido nas diversas séries do ciclo escolar. Em geral, o aluno surdo cumpre o currículo escolar em dois anos aquilo que o aluno ouvinte cumpre em apenas um ano letivo.

2001, aos 14 anos quando passou a estudar na escola regular que frequenta atualmente. Saiu do Centro novamente no final de 2003.

3- Letícia (2005): Tem 13 anos e está na 7ª. série da escola regular numa escola estadual da região. Tem surdez profunda nos dois ouvidos e chegou ao Centro em 1999 e antes disso só frequentou escolas comuns e fonoaudiólogas particulares. Nunca estudou em escolas especiais.

4- Laura (2005): Tem 12 anos e está na 6ª. série de uma escola particular. Tem surdez bilateral profunda e antes de chegar ao Centro, em 2002, sempre frequentou escolas regulares e fonoaudiólogas particulares. Laura, também, não frequentou escolas especiais.

5- Giovana (2005): Tem 16 anos e está na 7ª. Série de uma escola pública estadual. Frequentou o Centro quando era pequena, saiu aos 7 anos para frequentar a escola especial e voltou para a escola regular para cursar a 5ª. série, ocasião em que retornou ao programa. Tem surdez profunda e bilateral.

6- Paulo (2005): Tem 14 anos e está numa escola particular, onde frequenta a 6ª. série. Tem surdez bilateral profunda. Causa da surdez ainda não identificada. Está nessa escola desde a 3ª. série. Participou dos programas do Centro desde aproximadamente três anos de idade e saiu quando tinha 7 anos para cursar a primeira série numa escola especial. Não se adaptou, foi para a escola regular onde se encontra até hoje. É o único aluno que tem intérprete de LIBRAS dentro da sala de aula, pago pela família.

7- Bruna (2005): tem 9 anos e está numa escola particular de Campinas, onde frequenta a 3ª. série. Tem surdez bilateral profunda e está nos programas do Centro desde que tinha um ano aproximadamente.

8- José (2005): tem 10 anos e está na 3ª série de uma escola pública da região. Tem surdez profunda e bilateral e veio para os programas do Cepre quando tinha aproximadamente 4 anos de idade. Sempre frequentou escolas regulares.

9- Júlia (2005): tem 11 anos e está na 3ª série de uma escola pública. Tem surdez bilateral profunda e está no Centro desde os 3 anos de idade. Sempre frequentou escolas regulares.

10- Hugo(2005): tem 10 anos e está na 3ª série de uma escola pública. Tem surdez bilateral profunda e está no Centro desde os 4 anos de idade. Sempre frequentou escolas comuns.

Todos esses alunos frequentam (ou frequentaram) o Programa Escolar para Surdos do Centro onde atuo enquanto estão inseridos em escolas regulares em um nível de Ensino Fundamental. De todos eles, apenas Laura e Letícia não estiveram no Centro no período inicial de suas vidas e suas famílias só as trouxeram para o Programa quando elas já estavam crescidas, com 11 anos (Laura) e cursando a 4ª. série e com 10 anos (Letícia) e cursando a 3ª. série. Os demais estão dentro dos Programas do Centro há muito mais tempo, pertenceram ao programa inicial do Centro (0 - 3 anos), passaram para o Programa Linguagem e Surdez (4 a 7 anos) onde ficaram até a idade de ingresso na primeira série escolar, quando foram para a escola especial ou regular.

Alguns desses alunos frequentaram a escola especial até o término da 4ª série e só depois buscaram inserir-se na escola comum (Carla e Giovana), enquanto outros desistiram da escola especial já no primeiro ano e foram em busca dos recursos existentes na escola regular (Paulo, André, Bruna), outros ainda só frequentaram escolas regulares desde a pré-escola (Júlia, Hugo, José, Laura, Letícia), com o auxílio de programas de apoio.

Depois de alguns anos todos os que saíram do Centro para o início da alfabetização voltaram para o Programa Escolar para Surdos e todos com histórias semelhantes de fracasso na escola, alguns já com a 4ª. série terminada (como Giovana) e outros ainda na 2ª. série do ensino fundamental (caso do aluno André). A volta ao Programa é sempre marcada por muita emoção, tanto por parte da mãe, quanto do aluno surdo, uma vez que os profissionais do Centro são velhos conhecidos da família e do aluno surdo e eles se sentem muito acolhidos no Programa, que funciona segundo palavras de uma mãe como um “porto seguro” em suas vidas.

Para o surdo é um lugar onde tem a oportunidade de encontrar outros surdos e conversar sobre diversos assuntos como namoros e assuntos da escola e usar a LIBRAS,

uma vez que no Centro muitos são fluentes no seu uso e para os familiares, o programa se transforma em um lugar onde podem desabafar seus infortúnios na busca de solução para as dificuldades do filho surdo e um espaço para a discussão sobre todos os outros aspectos relativos à surdez no cotidiano escolar. É um lugar que procura dar às famílias uma retaguarda para enfrentar os problemas, tanto da escola regular, quanto os familiares como separação e desemprego, e que oferece às mães espaço para discutirem vários aspectos relativos à surdez em encontros quinzenais com a psicóloga do programa, aulas de LIBRAS com o professor surdo em encontros semanais e também um espaço para serem discutidos assuntos relativos à escola com a professora pesquisadora, em encontros mensais, momento em que de forma mais sistemática abre-se um espaço para as famílias relatarem o percurso de seus filhos na escola regular e trazerem dúvidas/dificuldades/anseios e acertos dentro desse processo escolar.

Até o ano de 2001, por solicitação das diferentes escolas que recebem alunos surdos, realizou-se no Centro reuniões mensais com os professores da rede regular, possibilitando, nesses encontros, a apresentação da LIBRAS, utilizada pelos surdos da cidade e região, aos professores que atendiam a nossos alunos surdos na rede comum de ensino, além de dar maiores informações sobre o aluno surdo, suas necessidades e diferenças.

Dentro do programa é realizado há quatro ou cinco anos um trabalho de leitura e de escrita (vide descrição do programa na subseção anterior) com esse grupo de alunos (no período da tarde com os adolescentes e no período da manhã com as crianças surdas) em encontros semanais (dois encontros: às 3ª feiras e às 5ª feiras) e nossas conversas com suas famílias acontecem em encontros mensais ou bimestrais, muito embora isso aconteça, também, de maneira mais informal, nos corredores e nos arredores do Centro. Muitos alunos surdos do freqüentaram os outros programas desse centro de atendimento e saíram, no momento de ingressarem na 1ª. série do Ensino Fundamental, para se aventurarem sozinhos na busca de uma “boa escola” ou de “outros horizontes”. Depois de algum tempo, porém esses mesmos alunos retornaram ao Programa já com uma experiência negativa da/na escola, explicitada pela mãe durante a entrevista feita pela assistente social no momento em que voltavam ao programa.

É interessante verificar que, apesar da trajetória diferenciada em busca da escola ideal há uma história em comum entre eles em relação aos percalços escolares. Por isso, desvelar como são criadas certas idéias, em torno da escola comum ou especial, a partir das narrativas das mães e dos próprios alunos, bem como pelo depoimento dos professores que os recebem dentro do espaço da escola regular ajudaria a compreender esse movimento maior do surdo em direção à escola comum, desde o final da década de 80, quando o governo conferiu a eles o direito de estar nas escolas regulares.

Nesse sentido, as idéias de De Certeau (2003) em relação ao cotidiano serão úteis para desvendar não só as sutilezas ocorridas e nem sempre notadas no dia-a-dia desse grupo de alunos na escola, como também as aspirações familiares em relação a esse cotidiano, mostrando o processo de apropriação do aluno surdo em relação a certas regras aceitas como importantes para o sua permanência na escola e, nesse sentido, a exacerbação da cópia pode ser um exemplo.

Nesse momento, retomo a minha pergunta de pesquisa, passando a respondê-la em seguida:

Que representações são construídas por pais, professores e pelos próprios surdos sobre a surdez, o letramento e a língua de sinais? Esta pergunta é subdividida como se segue:

- a) Que práticas de letramento são realizadas com os alunos surdos em casa e na escola? Como os surdos, pais e professores vêem essas práticas?
- b) Qual o papel da língua de sinais nas práticas de letramento/escolarização do aluno surdo?
- c) Como a família e os professores vêem o aluno surdo e a língua de sinais? Como o surdo vê a língua de sinais?

Para responder a essas questões, deverei levar em conta o que significa a escola para o surdo e sua família com o intuito de entender melhor por que grande número de alunos surdos estão em escolas inclusivas – apesar de todos os entraves apresentados – e de

que maneira chegam até lá, uma vez que as expectativas em relação à escola por parte dos pais e dos alunos surdos e por parte dos professores não são as mesmas e as demandas específicas de cada grupo vêm à tona quando se discute esse contexto. Isso tudo, a meu ver, está diretamente ligado a uma construção sobre a surdez, vinculado ao que as famílias vivem no momento mais atual da inclusão.

Como essas demandas tendem a se chocar, pois, de um lado para o professor, o aluno surdo na escola regular vai exigir dele um conhecimento maior sobre a problemática da surdez (quem é o surdo afinal?), que não lhe foi anteriormente possibilitado pelos órgãos oficiais e uma experiência que não teve em seus anos de magistério e mesmo na sua formação. De outro lado estão as famílias, que agora por direito podem matricular seu filho surdo na escola regular e demandam um compromisso da escola com o processo escolar do seu filho. E os surdos? A demanda do surdo é ainda pautada pelo que a família quer, mas já se pode sentir por parte desse grupo de alunos uma expectativa em relação ao conhecimento da língua de sinais pela escola para com ela aprender o conteúdo escolar e com ela se comunicar. Portanto, haverá sempre conflitos nesse espaço.

Desta forma, as famílias respaldadas pela legislação solicitam um ensino de boa qualidade, os órgãos oficiais (MEC e Secretarias de Educação) solicitam cada vez mais a aderência do professor ao seu projeto, com a qual muitas vezes o professor não concorda e o resultado disso é um grande conflito de interesses, dentro do qual o aluno surdo é o mais prejudicado.

Quando iniciei a análise dos dados desta pesquisa, em vários momentos, senti-me não comungando os preceitos de uma pesquisa de cunho etnográfico ao focalizar predominantemente os outros atores em ação, esquecendo-me de olhar para mim mesma ao fazer a análise dos dados. Essa não é uma tarefa fácil e, por diversas vezes, meus pensamentos me traíam nessa empreitada, que era o esforço de compreender não só o que estava acontecendo no campo da pesquisa, mas como isso refletia em minha prática dentro do programa. Após me dar conta desse fato, retomei os dados esforçando-me para enfocar minha visão e a minha presença no contexto de pesquisa, pois ela também denunciava algo em comum em relação à representação que faziam pais e professores sobre o surdo, à surdez ou a língua de sinais, guiada pela visão etnocêntrica já denunciada por muitos autores (Souza, 1998, Cavalcanti, 2001, Maher, 1996, entre outros) que dificultava poder

ver, por exemplo, que é “normal ser surdo” para o aluno surdo. Antevia respostas, completamente, contrárias a essa, posicionada que estava dentro de uma visão de que a audição é muito necessária para o ser humano. Outro exemplo dessa situação de desconforto pode ser ilustrado pela maneira como via os surdos adultos que trabalham no Programa que eram percebidos com respeito, porém não ocupavam a mesma posição dos outros integrantes do grupo. Algumas vezes sentia-me aborrecida quando era solicitada por eles a participar de alguma atividade ou a dar sua opinião sobre as atividades planejadas pelos professores ou mesmo quando me corrigiam – os sinais – em alguns momentos.

O processo de auto-reflexão que faz parte da pesquisa de cunho etnográfico me ajudou a lançar um olhar crítico para interpretar o que estava acontecendo naquele momento de interação com os surdos e no incômodo que sentia em muitos momentos durante a pesquisa. Ser parte do contexto da pesquisa leva a um conhecimento diferenciado sobre a própria prática e possibilita mudanças que visem a aprimorá-la, pois só se pode mudar aquilo que conhecemos profundamente e a pesquisa etnográfica possibilita esse tipo de conhecimento.

O presente trabalho, desta forma, tem como proposta construir interpretações sobre o contexto da escola regular para que eu possa compreender melhor a situação do aluno surdo que lá está inserido. Com esse objetivo, não posso deixar de lado os meus sentimentos, minhas indagações pessoais e, por que não, meus mitos que foram, também, construídos em relação a esse espaço, em relação aos alunos surdos e tentar entabular com eles um diálogo crítico. Ressalte-se que aquilo que me moveu, inicialmente, em direção a esta pesquisa era entender quem era o sujeito surdo bilíngüe – uma vez que não os considerava bilíngüe ora porque não conseguiam falar ‘bem’ o português ora porque não sabiam a língua de sinais de forma mais efetiva – norteadas que estava, naquele período, por uma noção de bilingüismo perfeito. No decorrer da pesquisa, muitas vezes, tive que expor meus preconceitos em relação a vários aspectos e, ao me expor, sentia-me mais frágil e ameaçada, mas no final (cf. Mishler, 2002) pude sentir o “ponto de virada” em relação ao meu próprio trabalho, quando o sentimento de desconforto foi, paulatinamente, substituído pela sensação de prazer de fazer a pesquisa seguindo os preceitos etnográficos, principalmente porque me dei conta de que não me baseava numa história real sobre o surdo e a surdez, mas em uma narrativa já foi construída através dos tempos.

Por fim, devo esclarecer que para realizar o objetivo da pesquisa, ou seja, investigar nas práticas discursivas de pais, professores e alunos surdos, a construção das representações sobre o surdo, a surdez e a língua de sinais, a análise seguirá a orientação abaixo:

A análise dos processos de construção e (in)visibilização das identidades surdas realizada a partir do capítulo 5 será feita com base nos registros de pais de alunos surdos e de professores de surdos na escola regular. No capítulo 6, levando-se em conta as entrevistas realizadas com os três alunos surdos focalizados na pesquisa, sua família e seus professores.

Todas as conversas, por terem sido realizadas em grupo, na maior parte das vezes, estão sendo consideradas como narrativas construídas nos processos interacionais e, por isso, têm o potencial de contribuir para a construção dos processos identitários dos participantes (cf. Moita Lopes, 2002).

5. O ALUNO SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA

A análise está organizada em duas partes principais: a) na primeira, procuro esboçar as questões do letramento na área da surdez, trazendo os ecos da escola e a partir disso, construir uma análise sobre o que está acontecendo com o aluno surdo naquele espaço e, na segunda parte, procuro desvelar a representação de pais e professores desses alunos surdos em relação às práticas escolares realizadas com esses alunos e em relação à língua de sinais.

5. 1. “A caneta é a voz do surdo”: representação sobre as práticas de letramento do aluno surdo em casa e na escola

Ao construir uma análise das práticas de letramento realizadas com alunos surdos na escola e na família, possibilitada pelos relatos dos professores, das mães e do próprio aluno surdo, objetivo de parte de minha pergunta de pesquisa: Quais as práticas de letramento realizadas com os alunos surdos em casa e na escola? Qual o papel da língua de sinais nas práticas de letramento/escolarização do aluno surdo? Parto do pressuposto de que, para a criança construir o sentido da escrita – entender suas funções sociais – a escrita precisa fazer parte do seu cotidiano. Ocorre que as crianças de meios iletrados ou pouco letrados, caso da maioria dos sujeitos surdos que procuram o Programa, iniciam a aprendizagem da escrita na escola sem ter, muitas vezes, nem mesmo contatos prévios significativos com portadores de textos, dificultando, assim, sua compreensão da escrita como objeto e seus usos e funções dentro da sociedade. Por isso, a importância de, como aponta Barton (1994), observar a ecologia da escrita, ou seja, como esses alunos surdos se apropriam da escrita da língua portuguesa, que sentidos dão a ela e como a usam em casa e na escola.

Para iniciar essa discussão, trago alguns depoimentos: o primeiro (excerto 2), de uma professora que advoga que para o surdo é muito mais importante saber escrever, já que não pode falar, o segundo da mãe de um surdo contando como a escrita é algo distante da

vida do filho (excerto 3) e o terceiro, de dois alunos surdos sobre sua experiência com o português escrito (excerto 4) e, por último, a fala de uma professora da rede regular sobre o seu trabalho com o aluno surdo na escola (excerto 5).

Excerto 2)

Gladis (professora escola regular): Tem um surdo, ele estuda em outra escola e às vezes vem aqui falar com os nossos surdos. Ele aparece aqui na escola e fica tentando falar com o guarda na língua deles, com os professores, mas ninguém entende nada do que ele diz. Ele não fala nada de português, eu acho que a obrigação dele era andar com um lápis e um papel na mão para escrever o que ele quer saber. Se ele não fala português tem que estar com papel e com a caneta, porque a caneta é a voz dele, né? Aí ele pergunta o que ele quer saber, não é?

Excerto 3)

Eliana (mãe): Ah, ó é muito difícil pegar ele assim, escrevendo. Quando ele tá em casa assim, ele a não ser a lição lá da escola. Quando ele tá em casa assim, quer ficar brincando de quebra-cabeça, mas escrever é a coisa mais difícil!

Excerto 4)

André (aluno surdo): Eu conheço só um pouco português, nome de rua, lugar, só, mas não dá pra ler livro Para o surdo é muito difícil escrever..tem que traduzir a palavra pra o sinal aí dá pra entender.
I. Como fazer para ensinar o surdo a aprender português então?
Daniele (instrutora surda) : Primeiro ensinar palavras, é mais fácil, depois eles decoram e já sabem escrever, começar com palavras, a frase é muito difícil.

Excerto 5)

Ângela (professora escola regular): O Alexandre frequenta uma 3ª. série, mas não é alfabetizado. Então eu trabalho com a classe e ele me espera e depois eu sento com ele. Aí estou trabalhando mais figuras, o concreto para ele saber, né. Cansei de construir frases com ele, mas quando ele veio com a história que o sapato comia banana (construção de frases com palavras dadas pela profa) aí a coisa complicou. Eu trabalho uma palavrinha com ele hoje, chega amanhã ela não sabe mais. Ele fala que ta pensando, mas sei que não ta pensando nada. Se você soletrar [datilologia] ele escreve, mas depois não sabe o que escreveu...É uma situação complicada pra gente, que a gente tem de trabalhar de três modos diferentes e acho que às vezes o que eu to fazendo não adianta nada pra ele...Eu não me assustei com o problema, mas tenho uma preocupação muito grande de como vou ensinar essa criança...ela tem uma dificuldade muito grande de concentração, não consegue se concentrar em nada, ela não presta atenção, não pára num canto, não sei o que vou fazer.

Esses depoimentos deixam transparecer a representação da escrita: como salvadora, como algo distante do cotidiano, como um processo exterior ao indivíduo, como algo que é muito difícil de ser compreendido. Na voz da professora (excerto 2) parece estar presente a defesa de um letramento do tipo escolar, denominado por Street, (1984) como “letramento autônomo”, que vê o acesso à escrita como desenvolvimento de competência individual entre um sujeito que aprende e o material escrito, um trabalho de decodificação apenas. Além de essa professora não levar em conta, em sua crítica, que esses mitos sobre a escrita ajudam a discriminar ainda mais o sujeito surdo – que é muitas vezes retratado como sendo incapaz de agir como pessoa civilizada ou como sendo culpado por não sair da condição de surdo – não vê que o fato de ele não conseguir servir-se da escrita para suas necessidades está relacionado, também, com a estrutura escolar vigente, que não consegue acolher os diferentes.

Percebe-se pelos depoimentos acima, que além de ser um dos fatores que mais discriminam o surdo na escola, a escrita é vista como ‘salvadora’, no sentido de possibilitar ao surdo um canal mais efetivo de comunicação com o mundo ouvinte e, por isso, é tão almejada/valorizada pelos professores de surdos e inclusive pela própria família.

Como disse anteriormente, a grande dificuldade do surdo na escola, expressa pelas vozes de pais e professores, é o fato de o aluno surdo não falar a língua da escola e, além disso, não “aprender a escrever português direito” e a soma desses dois fatores convergem para a estigmatização desse grupo de alunos na escola. O fato de não saber falar é algo que é até tolerado pelos professores e pelas famílias – afinal ele é surdo – mas o fato de não escrever e ler como as outras crianças é algo bastante ressaltado pelas professoras e muito almejado pelas mães. Para elas, “escrever bem” seria uma forma de diminuir o estigma da surdez (“não fala, mas escreve e lê”) e, por isso mesmo, algo capaz de resolver as questões relativas à escrita do aluno surdo parece ser o segundo grande objetivo da família – o primeiro seria o desenvolvimento da linguagem oral.

Há, em geral, nos textos de surdos, uma ortografia que é reconhecida como a da língua portuguesa, porém a disposição dessas palavras nas sentenças não é uma construção que se espera de um falante do português. Por conta disso, a escrita do sujeito surdo é vista na escola como um “simulacro” daquilo que deveria ser, de forma muito semelhante à produção escrita de sujeitos pouco ou não escolarizados, outros excluídos, apontados por Signorini (2001), que trabalhou com alunos (ouvintes) que chegavam tardiamente à escola.

A autora argumenta que os textos de sujeitos pouco escolarizados ou não escolarizados que se põem a escrever são difíceis de serem avaliados pelo professor por exibir um ‘hibridismo’ não previsto pelos padrões de teorização e avaliação da escrita, prestigiados nas instituições escolares. Para ela:

Quando o escrevente depende da escola para ser familiarizado com os modelos de prestígio, o modo prototípico de interlocução, ou cena de referência acionado por ele ao escrever vai ser sempre o da tarefa escolar de produção de texto. Sua própria escrita tende, assim, a ser percebida como desvinculada de uma situação real de comunicação social e, portanto, de uma prática sócio-discursiva específica (Signorini, *op.cit.*: 114).

Como o desenvolvimento da leitura e da escrita pela criança é influenciado pela própria orientação de letramento de sua comunidade (Heath, 1983), conhecer a representação das mães dos alunos surdos sobre a escrita é uma maneira de entender mais a respeito desse processo em relação ao grupo de surdos. Isso foi possível, de certa forma, durante as conversas – feitas nas reuniões do programa – quando narravam fatos ocorridos na escola ou em casa em relação às atividades de escrita.

No próximo excerto, por exemplo, mostramos que a mãe de um aluno surdo tem dúvidas em relação às condições de leitura de seu filho. Apesar de ele manusear livrinhos numa atitude de leitura, essa postura não é levada à sério pela mãe, que não atribui a ele papel de leitor. Leitura para ela parece ser a decodificação da letra e não a busca por sentido, valendo mesmo apenas a leitura que se faz dentro da/para escola, não sendo as demais ratificadas como algo que tenha valor – fato corroborado por outras mães e que demonstram que a visão de letramento desse grupo de mães se restringe àquelas atividades mais escolares.

Excerto 6)

Eliana (mãe de aluno surdo): Tem gibi, tem a coleção de historinhas que vem três livrinhos que eu comprei esses dias e tem outros livros de história que a minha irmã é professora e vem sempre trazendo livrinho de história, gibi, essas coisas. Então ele cata e ele fica ali! Não sei se fica lendo [risos] ou fica vendo só [risos]. Dai eu falo: ô José, que é que você tá fazendo aí? Tô lendo, mamãe! A gente se mata de ri [mais risos]

Para muitas famílias dos alunos surdos investigados, a escrita parece não ser relevante no sentido de fazer diferença no seu dia-dia, por isso, embora valorizem o diploma escolar como algo que poderá ajudar a criança surda no futuro, não apresentam, na rotina doméstica, situações em que a escrita seja vista pelo aluno surdo como algo significativo. Isso me remete a uma pesquisa de Griffiths & Wells (1984), realizada na Inglaterra, nos anos 80, cujo objetivo era fazer uma avaliação do letramento encontrado nas sociedades ditas letradas e suas conclusões, de maneira geral, mostram que as pessoas dizem que a escrita é importante, mas não a usam no seu cotidiano, ou seja, há uma diferença entre o que as pessoas dizem e suas ações concretas em relação à leitura e à escrita. A seguir, nos depoimentos trazidos (excertos 7 e 8), há uma ambigüidade em relação à função da escola. Por um lado, a escola parece ter um papel importante na formação do indivíduo, mas por outro, a importância da escola está apenas no diploma e não em relação ao conjunto de conhecimento que transmite:

Excerto 7)

Luzia (mãe): Minha tia faleceu e eu precisava da certidão dela e fui buscar no asilo onde ela morava, o cara lá, um bronco, não queria me dar o papel, mas ele leu lá que minha tia era promotora ele deu na hora, depois que caiu a ficha...e eu morri de ri...o cara lá pensou que minha tia era promotora dessas assim de juiz, mas ela era promotora de vendas..se ele tivesse mais escola ele saberia [a diferença].

No depoimento acima vemos que a mãe atribui à escola um papel relevante. Se a pessoa que a recebeu no asilo tivesse um nível de escolarização maior, segundo a mãe narra, ela teria compreendido o que leu no atestado de outra forma e teria percebido o significado de promotora (de vendas) naquele documento. Contudo, não é sempre esse o valor atribuído à escola, como pode ser visto nos depoimento seguinte, onde o papel da escola aparece marcado de forma diferente na continuação da mesma conversa. Percebe-se que as mães dão grande valor à escola quando “assumem o discurso majoritário sobre a importância da escola, mas que apresenta atitudes contraditórias” (Terzi, 2001), conforme procuro mostrar com o excerto 8:

Excerto 8)

Luzia (mãe de aluna surda): a gente andou conversando lá em casa e a gente acha que, ultimamente o diploma não ta dando assim tanta valorização [...]o que ta dando mesmo é saber aquilo que você ta fazendo...não adianta estudo se chega lá você não sabe, não aprendeu...meu marido conta né, ele fez até a quarta série, tentou voltar a estudar mas não teve paciência, mas ele falou que sabe muito mais que muita gente formada com diploma

Dayse (mãe de aluna surda): Igual meu marido, ele trabalha numa firma, já faz 31 ano que ele ta lá, chega os cara [os engenheiros]com o diploma e quem vai ensinar eles...meu marido né, que não tem diploma nenhum

Acima, o diploma ou a escola deixa de ter tanta importância, pois na vida prática elas vêem que não é o diploma ou a escola que garante o conhecimento no emprego: “tem gente formada, com diploma, mas meu marido que não tem diploma é quem ensina”, mostrando, nesse caso, que a prática vale mais que o conhecimento escolar. Note que as mães trazem outras vozes para demonstrar sua representação do espaço escolar (a do marido, por exemplo), mostrando que essa crença é compartilhada por outros membros da família.

Esses comentários e outros feitos pelos familiares durante a pesquisa parecem apontar que a escola (e, em consequência a escrita) não parece ser algo muito valorizado por essas famílias, pelo menos não da forma como é valorizada naquelas culturas mais orientadas pelo tipo de letramento escolar (Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981) e que os usos culturais da escrita podem ser diversos daquele da cultura escolar, por essa razão é relevante compreender os usos que essa comunidade faz da escrita, conforme demonstrou Barton (1994).

Foi possível perceber, durante nossas conversas com as mães, pouca ênfase em relação ao uso da escrita fora dos propósitos escolares, por serem essas mães, geralmente, de camadas sociais mais pobres e elas mesmas com muito pouco contato com a escrita. Os exemplos que apresento a seguir (excertos de 09 a 13) mostram que as mães levam a sério quando o filho está fazendo a lição da escola ou fazendo cópias no caderno – algo bastante valorizado por elas, mas a ‘brincadeira’ de ler e escrever não é postura incentivada por essas mães, por não verem nesses episódios de escrita/leitura espontânea do filho surdo relações com o processo escolar propriamente dito.

Este tipo de orientação de letramento foi abordado por Heath (1983) em estudo que descrevia os eventos de letramento de três diferentes comunidades. Numa delas o evento de contar histórias na hora de dormir tinha um significado próximo àquele encontrado no letramento escolar, mas as outras duas comunidades analisadas diferiam bastante da anterior. Em uma delas, por exemplo, os eventos de contar histórias eram realizados de forma coletiva e o adulto não era uma referência para a criança, no sentido de levá-la a extrair o significado dos textos (que é a rotina na escola) e, da mesma forma, não assumia o papel de instrutor da criança no ato de ler, que é uma maneira diferente da leitura esperada no ambiente escolar.

Por serem frequentemente posicionados como ‘incapazes’ para a leitura dentro da escola, as mães não concebem que essas atividades lúdicas que as crianças surdas realizam com livros – ou outros portadores de textos em casa – sejam algo que tenha valor, porque para elas a leitura é sempre a decodificação da letra em som, como elas imaginam ser a leitura na escola. Já presenciei esse tipo de atitude quando um dos meus filhos, ainda bem pequeno, pediu à empregada que pegasse o livro que ele queria ler, no alto de uma estante. Sua resposta em tom de gozação foi “E quem disse que você já sabe ler, menino?” Por ser a leitura um hábito já adquirido por essa criança, o episódio acima, porém, não chegou a restringir seu acesso aos livros ou a sua curiosidade em relação a eles muito tempo antes de ir para a escola.

Como demonstrou Terzi (2001), em sua pesquisa com crianças de meios iletrados, a cópia de palavras, sem considerar o significado desse exercício para a criança, não a fará aprender ler e escrever. Para ela, é importante a valorização das hipóteses da criança que está em processo de aquisição da leitura/escrita.

Nas atividades do cotidiano, quando a criança se dirige a um adulto ou a um companheiro em busca de uma informação desejada ...um fator de valoração qualquer funcionou como detonador do comportamento da criança. Entretanto, em outras situações em que a criança não participa da definição daquilo que deve ser aprendido, como é o caso da escola, cremos que, se ela não atribuir, de alguma forma, um valor ao conteúdo introduzido em sala de aula, ela não se envolverá de maneira efetiva na interação. Em se tratando de crianças de periferia, a atenção à valoração é crucial. Oriundas, em geral, de comunidades iletradas que vêem pouca função para a escrita, o

trabalho com esta só será bem-sucedido se tiver um sentido para a criança. (Terzi, 2001:25)²¹

Recordo-me também de um aluno surdo de 14 anos que estava na 3ª. Série, com sérias dificuldades para ler e escrever. Sua mãe me disse, certa vez, que seu filho escrevia muito em casa e ao explicitar que tipo de escrita era essa, toda orgulhosa, relatou que o menino copiava os preços de todos os produtos que ela trazia do supermercado num caderninho. A avó de um outro aluno surdo do Programa também relatou muito orgulhosa essa atividade em sua casa: como ela era a responsável pelos cuidados do menino e a escola reclamava que ele não estava aprendendo, teve a idéia de ajudar em casa, dando a ele a incumbência de realizar cópias dos envelopes que recebia em casa com contas a pagar ou então simplesmente escrevia no caderno nomes de integrantes da família (tio, tias, primos) e pedia para ele copiar várias vezes.

Todos esses exemplos trazem a idéia que é da escola o papel do ensino das letras e, ademais, que o ensino da escrita é propiciado pela cópia e pela a memorização. Talvez por isso a cópia, como se pode ver abaixo, é relatada como algo positivo, inclusive aquelas feitas dentro do espaço escolar. Nas nossas conversas sobre a escola, freqüentemente respondiam que seus filhos estavam copiando tudo (quase como um sinônimo para estão bem ou estão aprendendo) ou não estão conseguindo copiar (como significando: estão com atraso, com dificuldade).

Excerto 9)

Eliana (mãe): Ah, o José eu ... eu... ele quer que eu vou lendo e ele repetindo, né? Aí eu vou lendo e ele vai repetindo. Aí depois quando termina o livro ele quer ler sozinho, aí eu deixo com ele e ele vai lendo sozinho, aí ele se embanana, aí depois eu leio e faço sinais pra ele, e daí às vezes, ele quer escrever alguma coisa, eu deixo ele copia, daí às vezes ele escreve errado e eu vou corrijo embaixo, e ele copia e ele vê como é que é. Até que ele gosta, dessas coisas ele gosta de fazer.

²¹ Essa autora entende ‘valoração’ como sendo “que aquilo que está sendo ensinado deva ter um valor, deva ter um sentido tanto para quem ensina como para quem aprende. É esse sentido que faz com que os participantes considerem que vale a pena se engajar na interação”(Terzi, 2001:24)

Excerto 10)

Sueli (mãe): Ó, teve uma reunião na escola deles a semana passada. Mas eu não fui. Meu horário não tava dando certo, né? Mas eu fiquei de ir essa semana. Mas eu esperei vim aqui primeiro nesta reunião, pra depois ir lá, ter informação da professora deles, pra ver como é que eles estão lá. Mas a última vez que eu falei com ele, com ela, ela falou pra mim assim, que eles estão tendo sim, dificuldade sim! Entendeu? Não é aquela criança normal, né? Porque eles tão numa sala com 35 crianças, mas o Eduardo, ele é assim, ele é mais esperto que o Rodolfo, você entendeu? Ele liga mais fácil as coisas do que o Rodolfo. O Rodolfo ele já é mais sossegado. Mas, assim, pra copiar eles tão copiando bem, tem alguns erros mais eles tão copiando bem e já tem algumas palavras que eles já decoraram, o Rodolfo já decorou algumas palavras e ele já sabe o que significa.

Há mudança de tom na fala dessas mães – fica mais jocoso – que denota mudança de alinhamento (Goffmann, 1998) quando relatam a situação de escrita espontânea que os filhos surdos realizam dentro de casa em seu cotidiano. A escrita não exigida pela escola é referida pelas mães como ‘baboseira’ ou como ‘devaneio’, ou seja, coisas sem muita importância (vejam excertos 11 e 12) que os filhos fazem em casa e que não têm valor. Uma mãe, por exemplo, no excerto 13 abaixo, além de não valorizar o que a menina lê ou escreve de forma mais espontânea, ainda usa isso como argumento de que a filha deveria aproveitar seu tempo para ler as coisas relacionadas à escola (diz ela “se você pode ler isso, então pode ler o livro”). A escrita do diário não parece ser valorizada pela mãe e é relatada como baboseira, ou seja, coisa sem valor, nem a escrita do bilhete que tem uma função significativa na vida da menina, é referida com valorização.

Excerto 11)

Dayse (mãe de aluna surda): Então... ela já tem um caderninho lá que ela escreve.

Ivani: Pensamentos... igual aos jovens...

Dayse: Pensamentos [...] amigas, cartinhas que ela manda pras amigas... ela recebe e ela devolve. E tem o trabalho de escola. Esse ano, nossa! Todo dia, todo dia tem coisas.

Excerto 12)

Ivani: E a Letícia?

Luzia (mãe de aluna surda): A Letícia escreve. Tem o diário. Escreve bastante baboseira (risos) E aquele negócio da novela. Acabou a novela, acabou de escrever. Faz também trabalho da escola. Isso faz bastante...

Ivani: Mas você vê trabalho escrito dela pela casa, que não seja da escola?

Luzia: Tem, tem. Bilhete... Quando ela apronta alguma coisa, ela acha que ela é burra, ela escreve pra todo mundo pedindo desculpas [risos].

Excerto 13)

Dayse (mãe de aluna surda): Não! Olha, a professora deu um livro pra Giovana, de ciências então, o que era preciso ler [a matéria] ela não leu, ela tava lendo o que tava escrito no livro, que as outras crianças leu, escreveu, rabiscou! Então ela falou: - Olha que livro sujo! Palavra feia. Daí eu falei: o que é que tá escrito aqui? Daí ela leu lá. Olha: [lê pra mãe o que as outras crianças haviam escrito]...e diz: Aqui é feio!

Ivani: Ah... ela viu o que tava escrito nas páginas, nas margens do livro, que era de algum aluno do ano anterior?

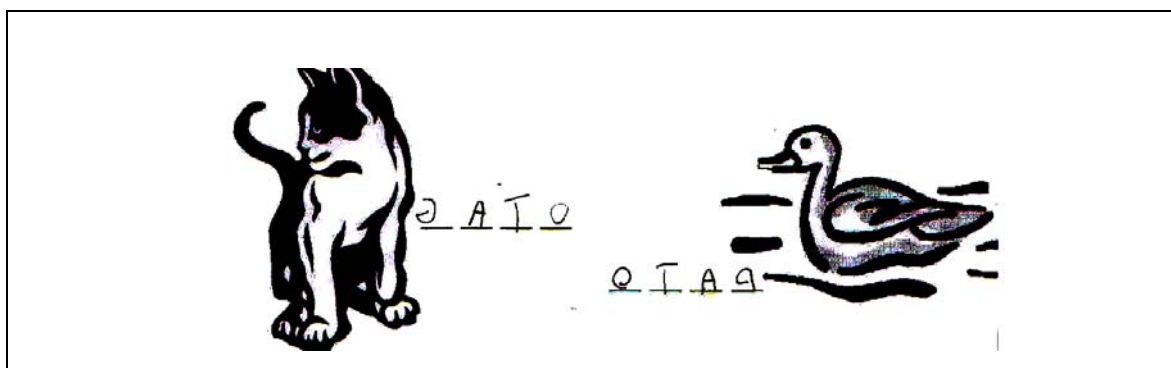
Dayse: É! Mas táva tudo rabiscado! Cada palavra feia mesmo que estava escrita, né? Daí ela pediu outro [livro] para a professora, que aquele estava muito feio e que ela não queria não! Daí a professora arrumou um outro livro pra ela, mais novo... Eu falei pra ela assim: então: como você tava lendo isso aí, então você pode ler [o conteúdo] o livro, né?

Para muitas mães (observe os excertos 9 e 10) há a crença de que, se o aluno surdo está copiando, ele está aprendendo e a expectativa em relação à cópia é praticamente a única a que elas dão valor, talvez por ser essa uma atividade que experimentaram em sua vida escolar, já que a maioria tem nível baixo de escolaridade. O fato de terem passado por processo escolar semelhante ao dos filhos – em que a escrita é vista como um código e o ensino mais voltado para a cópia de palavras, para a correção ortográfica – a representação que elas mesmas fazem da escola é o de ser o lugar da cópia e da correção. Como argumenta Signorini (2001) a própria escola trabalha com esse ideal:

E como a escola trabalha tanto com a idéia do universo letrado se contrapondo a e excluindo o uso da oralidade, quanto com o ideal de pureza de uma escrita que não se confunde com a fala, todo o desafio de escrever adequadamente, corretamente, passa a ser o de limpar, extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou “interferência” da oralidade (Signorini, *op.cit.*:114)

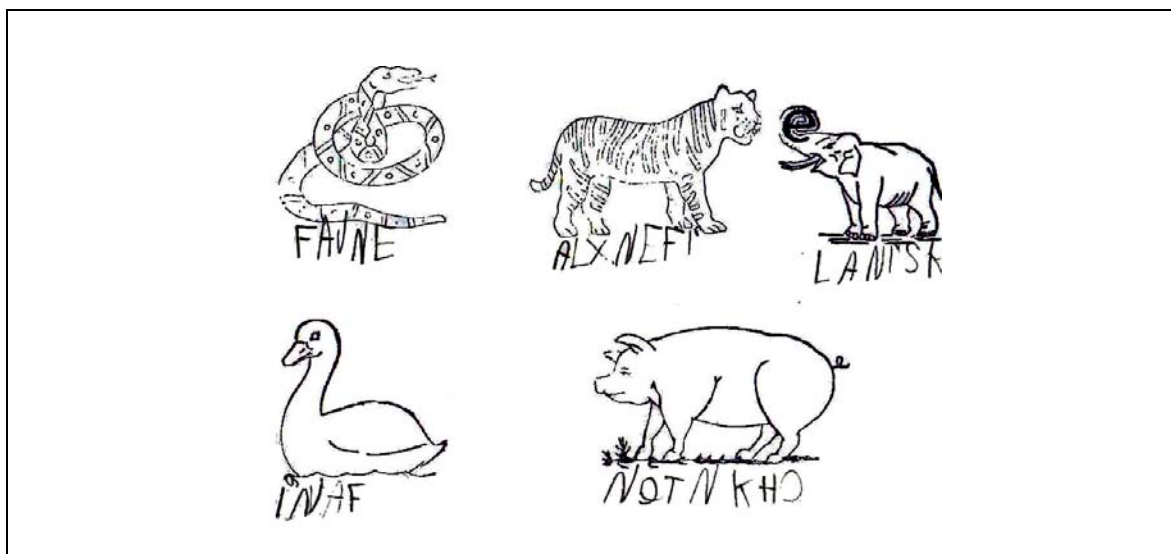
Nos excertos 14 e 15 abaixo tento mostrar que o fato de o aluno surdo escrever ou copiar palavras não é garantia de que entenda o funcionamento da escrita (cf Terzi, 2001). Destaco duas tentativas desse aluno surdo (8 anos, 2ª série do Ensino Fundamental) de nomear figuras, em dois momentos diferentes²². Na primeira amostra ele escreve com letras convencionais, o que poderia nos convencer de que ele já estaria num estágio mais avançado de sua alfabetização em português e na outra ele retrocede e usa grafias convencionais, agrupadas, porém, de forma aleatória, para nomear quase a mesma sequência de figuras dadas anteriormente. Nesse último exemplo (excerto 15), a direção da escrita é determinada pela direção do desenho.

Excerto 14)



²² A professora nas atividades do programa solicitou ao grupo de crianças em início de alfabetização que nomeassem algumas figuras. O exemplo 2 foi solicitado algumas semanas depois do primeiro e por isso o resultado a deixou intrigada, levando-a a observar e realizar outras atividades com o referido aluno. O resultado a que chegou é que Hugo não estava ainda alfabetizado e que escrever, para ele, naquele momento, era sinônimo de copiar, da lousa, dos colegas. Quando isso era impossível, como no exemplo 2, ele mostrava suas hipóteses de aprendiz de escrita em um nível bem inicial, mas apesar disso freqüentava a escola num nível de 2ª série. É importante observar, também, que mesmo sendo a professora do programa alguém preparada para trabalhar com surdos, com formação em educação especial e conhecedora da LIBRAS, seu pressuposto para o trabalho com o surdo ainda é aquele que privilegia, em muitas ocasiões o ensino de palavras, efeito, a meu ver, da crença de que o ensino de português para o surdo deva se constituir numa somatória de palavras para mais tarde o aluno poder dar conta de textos, o que é um equívoco pois não há como garantir a construção de significados/sentidos em aulas em que as atividades propostas são, quase exclusivamente, escrever frases ou palavras soltas.

Excerto 15)



Esses exemplos mostram o conflito desta criança em relação à escolha de letras, à quantidade de letras necessárias para se escrever determinadas palavras, à direção da escrita – veja o espelhamento realizado pelo aluno no primeiro exemplo – e ao valor funcional das letras no sistema. Ocorre que ele já está na segunda série da escola regular, e, como em sua sala grande parte das crianças ouvintes já se encontra em outros estágios de alfabetização, segundo relatos da mãe (“todos eles já estão escrevendo e a professora nem fala com ele”), suas hipóteses em relação à escrita podem não estar sendo valorizadas ou confrontadas pelo professor, por várias razões. Uma delas devido ao desconhecimento do professor do que seja a surdez e de suas implicações. Enquanto isso o aluno surdo segue à deriva, sem poder recorrer ao professor, porque não é posicionado como um aluno pertencente – de fato – à escola.

Acreditando no papel relevante da escola para a construção do conhecimento e no papel importante do professor para a construção dos significados pelo aluno, não se deve deixar de enfatizar que esse espaço deva ser de qualidade também para o aluno surdo. Além disso, como argumenta Moita Lopes (2002:37) “as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre sua identidade e a dos outros”.

Sendo assim, ao proporcionar ao aluno surdo quase que exclusivamente atividades de cópia e ao ignorar que ele, em geral, não entende o que escreve, a escola o exclui como

um sujeito aprendiz e com isso há uma distorção do papel da escola, que deveria ser um espaço de transformação, mas passa a ser um lugar de conflitos não resolvidos.

A mãe²³ do aluno surdo (do excerto 14 e 15 mostrados anteriormente) refere-se à atividade de copiar como algo que precisaria ser feito na escola (ver abaixo o excerto quando justifica a falta de seu filho ao Programa), sem compreender que essa atividade é muito complicada para quem ainda não entendeu o sentido da escrita.

Excerto 16)

Jocelia (mãe de aluno surdo): Ele faltou quarta passada porque teve que fazer o molde (do aparelho auditivo) pra ele, fez uma áudio e um molde, então... ele faltou. Na escola tá indo. Vem com o caderno com poucas coisa assim e dos outros meninos [filhos] tá tudo cheio, e eu perguntei pra professora porque que ele não copia. Aí ela falou: Ah, ele demora muito e não consegue chegar no fim.

Em uma das reuniões do Programa uma outra mãe relata as atividades de escrita que faz com o filho surdo em casa e na semana seguinte o menino (9 anos e freqüentando a 3ª. série do Ensino Fundamental) traz uma delas, que será mostrada a seguir. A mãe faz cópia da receita médica prescrita para um dos filhos, com o nome dos remédios, a dosagem indicada e depois desenho relacionado com a Páscoa – até o logotipo de um posto de saúde é copiado.

Ao ter a folha em mãos, observei que era uma folha de caderno na qual a mãe faz um logotipo e escreveu abaixo dessa representação gráfico-visual o local que queria representar (posto de saúde). Há ainda, a colocação de um cabeçalho em caixa alta, número de pasta do paciente, telefone e três itens de medicação prescrita – tudo copiado de uma receita médica anteriormente prescrita a um de seus filhos, com nome de remédio, dosagem e modo de usar. Depois a mãe adiciona um desenho relacionado à Páscoa com cores que foram sendo descritas (cor azul + fraco e outras) e a marca do chocolate que iria comprar (marca Nestlé) entre outros detalhes. Há alguns enfeites (corações pequenos) desenhados na parte alta da folha. Quando lhe perguntei o que significava aquela atividade, a mãe respondeu que estava brincando de escrever com o filho surdo e que fez uma cópia da

²³ Apesar de ser essa mãe analfabeta, a representação que faz da escola é a mesma que as outras mães do grupo.

Excerto 17)



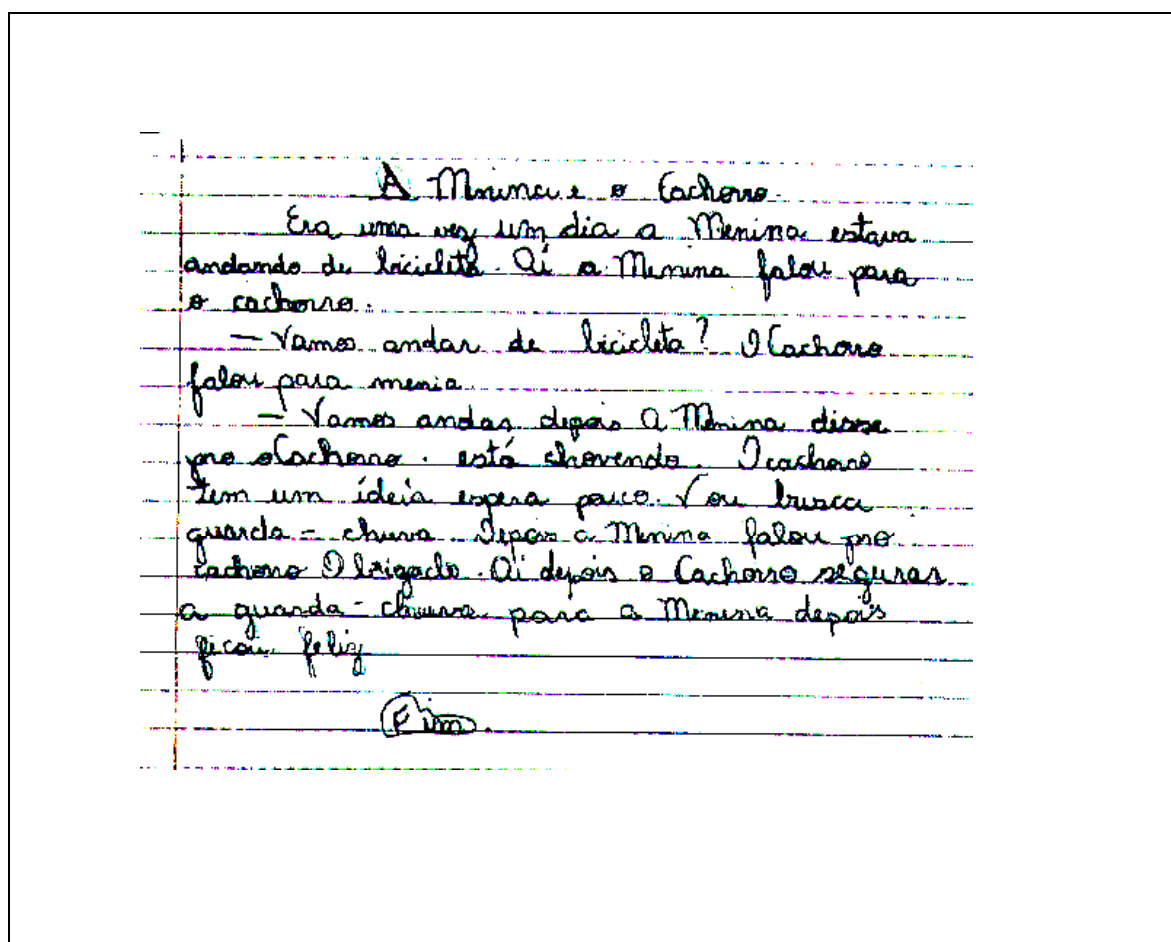
Além dessas, há outras situações que mostram como a maneira de a escola ensinar propicia a realização quase exclusiva de cópias. Numa observação feita na sala de aula de uma aluna surda (Letícia, 12 anos, 5ª série) o professor de Matemática corrigia exercícios na lousa. Sua correção era feita oralmente enquanto escrevia no quadro negro, de costas para a aluna surda, que estava na primeira carteira. A aluna tenta participar, mas sempre é deixada de lado, porque o professor escolhe outros alunos para irem à lousa. Sua insistência, por final, a leva para a lousa para fazer um dos exercícios. Ela erra o exercício e o professor, então, explica onde ela errou olhando para a classe, de lado para a aluna, novamente a excluindo da explicação dada, não lhe dando a opção de ‘ler seus lábios’. Letícia vai para a carteira e copia o exercício no seu caderno, colocando um sinal de certo ao lado, sem mais questionamentos.

Diante dessa situação, que não é algo isolado no espaço escolar, vê-se que o professor não se incomoda pelo fato de o surdo não ouvir, pois parece não perceber ou compreender, de fato, as conseqüências da surdez, ou seja, novamente a idéia de que os *outsiders* é que devem se adaptar ao espaço escolar e não a escola se modificar para recebê-los. O fato de o aluno surdo olhar para a lousa ou para o professor é dado como garantia de que ela está compreendendo tudo o que está sendo dito e o fato de a aluna copiar no caderno o exercício correto dá ao professor a sensação de compreensão do que foi feito e o jogo se completa desta forma: o aluno pode entender que aprender é sinônimo de copiar e o professor tem a ilusão de que ensinou. A aluna surda a que nos referimos copiou, mas não entendeu. Como tem professores que a ajudam fora da escola, poderá contar com eles para esclarecer suas dúvidas em relação ao exercício, mas não há garantia de que isso aconteça sempre.

Trago a seguir um exemplo de texto escrito por aluna surda, quando estava 4ª série do Ensino Fundamental, com o intuito de mostrar, de outra forma que, depende de como a família vê a escrita e oferece oportunidades para a criança surda lidar com portadores de textos, mesmo antes do período de alfabetização, a maneira com que essa criança vai lidar, depois, de maneira mais formal com a escrita na escola (Heath, 1983). Na verdade, o texto que será apresentado não é algo que chame a atenção a não ser que se compare com outras crianças surdas da mesma idade que freqüentam a escola regular. Além disso, o referido texto foi construído pela aluna surda numa situação específica em que foi solicitado que escrevesse uma história a partir de uma gravura, o que torna a tarefa

de escrever mais complexa e artificial, na medida em que ela deve lidar com um dado partilhado e, por essa razão, mais difícil de ser expandido. Essa criança surda já demonstra dar conta do texto como uma unidade de sentido, apesar da solicitação ter sido a partir de um conjunto de figuras e diferentemente de outros alunos surdos nessa mesma situação – que fizeram um enunciado escrito para cada figura, descrevendo parcialmente o conjunto de figuras – essa aluna surda seleciona alguns aspectos importantes para o tipo de texto que se propõe a escrever: uso de certos operadores narrativos (aí, depois), uso do discurso direto, uso de marcadores narrativos do tipo “era uma vez”, “um dia” e da coda (“fim”) o que demonstra que essa criança surda tem uma experiência maior com esse tipo de texto e com a linguagem escrita, de forma geral.

Excerto 18)



Assim, essa aluna surda²⁴ de 9 anos, a quem a família propiciou maior envolvimento com a leitura e com a escrita desde antes do período pré-escolar parece ter feito alguma diferença em sua escolarização e isso pode ter sido possível, tanto por ter-lhe sido facultado o uso dos sinais nas interações familiares, numa época em que a LIBRAS ainda não era muito divulgada, como pelo fato de sua mãe a posicionar como pessoa capaz.

Para continuar essa reflexão apresento outros registros escritos de alunos surdos do Programa onde atuo e que revelam a maneira diferente como lidam com a escrita do português, apresentando ‘erros’, sobretudo na sintaxe, o que levanta a discussão sobre a necessidade de se pensar na adequação de metodologias diferenciadas para o ensino desse grupo de alunos, que deveriam ser específicas para aprendizes de segunda língua, mas também formas de o aluno surdo interagir com a língua do outro.

Essas formas diferenciadas podem ser vistas não só como apropriações (De Certeau, 2003) feitas pelo sujeito surdo em relação à língua e a cultura da escola ouvinte, mas também, como pistas da “ecologia” de que fala Barton (1994) quando trata, por exemplo, da resistência que os povos ágrafos demonstram ao lidar com a escrita do outro.

Essa apropriação é percebida principalmente pela maneira como os alunos surdos assimilam a língua portuguesa, deixando a sua marca, seja pela falta de diversos elementos (como os artigos, as preposições e elementos relacionais em geral), seja porque apresentam uma sintaxe que é estranha aos olhos do professor ouvinte, quando privilegiam certas construções em detrimento daquelas esperadas para o português escrito, seja porque deixam de construir seus textos da forma convencional (Fernandes, 1990; Góes, 1996; Fernandes, 1998, Silva, 1998).

Numa das minhas observações em sala de aula da escola regular, pude, mais de uma vez, constatar esse tipo de ocorrência. Estava, certa vez, numa sala de aula onde uma aluna surda de 12 anos freqüentava a 2ª série e observava a aluna – única surda dos 36 alunos da classe – enquanto a professora solicitava da classe uma atividade de produção de

²⁴ Essa aluna surda esteve no programa quando tinha essa idade e freqüentava a 4ª. Série do Ensino Fundamental em escolas regulares, tal como muitos outros alunos surdos. Uma das diferenças que consegui perceber entre ela e os demais surdos com quem tinha contato era a maneira diferenciada como a mãe a posicionava (como diferente, mas não ‘deficiente’) e o modo como se envolvia com leituras em sua casa, facilitado pelo uso que faziam da língua de sinais. Hoje, ela já terminou o Ensino Médio e presta vestibular nas grandes Universidades de nosso estado. Não estou com isso querendo argumentar que o surdo deve escrever corretamente o português, mas apenas sinalizando que o aprendizado do português poderá ser facilitado a depender das condições que propiciemos ao aluno surdo na escola e, também, de que forma a família participa desse processo.

frases escritas. A professora pediu que as crianças escrevessem cinco frases contendo a expressão “É proibido” e cinco com a expressão “É permitido” e ao tentar passar para a aluna surda o significado dessas expressões a professora modificou os enunciados para “O que não pode fazer” e “O que pode fazer” com a intenção de facilitar a ela a compreensão das expressões. A partir dessa explicação a menina produziu um enunciado que, para ela, retratava uma situação proibida de se fazer na sala de aula e que era, segundo pude observar enquanto estava naquela sala de aula, muito usada pela professora no cotidiano escolar: “Não papel calção nós ela”. O sentido só foi recuperado com a ajuda da própria aluna.

“Não (=é proibido), calção (quase uma transcrição de sua fala, significando ‘cair no chão’, só recuperado com a ajuda do sinal que ela fazia ao mesmo tempo em que falava). Nós, refere-se ao grupo de crianças e ela, se refere à professora que sempre repetia a frase em questão. O enunciado era, então, “A professora falou que é proibido [nós] jogar[mos] papel no chão”

Ao produzirem tais textos, alguns alunos sinalizam antes de escrever as palavras no papel, mostrando que a escrita do aluno surdo não é mediada unicamente pela fala²⁵, aprendida a duras penas, e presente no entorno escolar, mas principalmente pela expressão visual, via língua de sinais e de toda uma gama de linguagens (gestos, mímicas, expressão facial, inseridos ora na fala ora na língua de sinais). Por essa razão, é importante pensar como o “letramento visual” está presente na aprendizagem da escrita pelo aluno surdo. Segundo Reily (2003: 169) a imagem tem uma função importante no processo de letramento do aluno surdo:

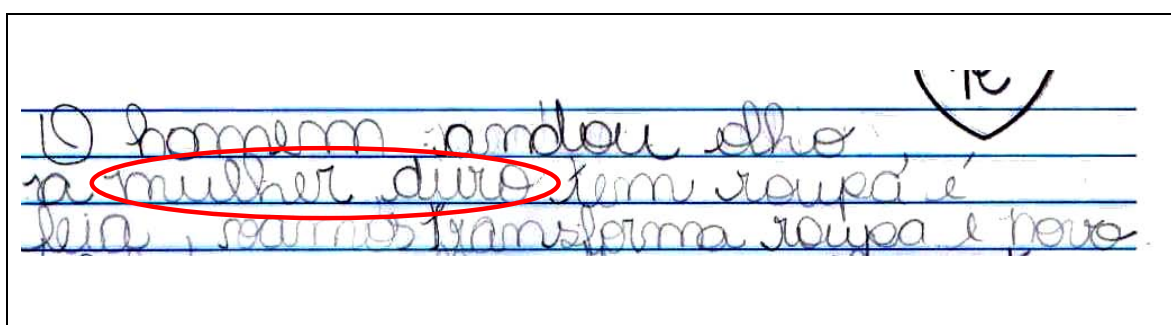
A figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las (Reily,*op.cit*:169).

No trecho do texto abaixo, Letícia, que tinha 12 anos e cursava na ocasião a 5ª série do Ensino Fundamental responde à solicitação da professora (escrever sobre a

²⁵ Grande parte das crianças surdas ao escrever tenta se pautar no gesto articulatório da fala que lhe é ensinada pelos profissionais que a atendem (o fonoaudiólogo, o professor e mesmo a mãe), ocasionando uma escrita peculiar. Essas crianças podem ser observadas fazendo o gesto articulatório e tentando escrever o que aquele gesto evoca. Veja alguns exemplos dessa situação: Bexexe para presente; xuju para sujo, etc.

situação engraçada a partir do um texto sem palavras) e na tentativa de escrever a palavra ‘manequim’ usa uma tradução literal da língua de sinais (MULHER - Mão direita em A, palma para a esquerda, polegar destacado. Passar o lado do polegar sobre a bochecha, em direção ao queixo; DURO - mão esquerda horizontal fechada, palma para baixo, apontando para a direita; mão direita em X palma para a esquerda, acima da mão esquerda. Baixar a mão direita e bater o lado do indicador sobre o dorso da mão esquerda, duas vezes) o que resulta em um neologismo criado pela aluna para resolver sua necessidade naquele momento específico (“mulher duro” no lugar do vocábulo “manequim”).

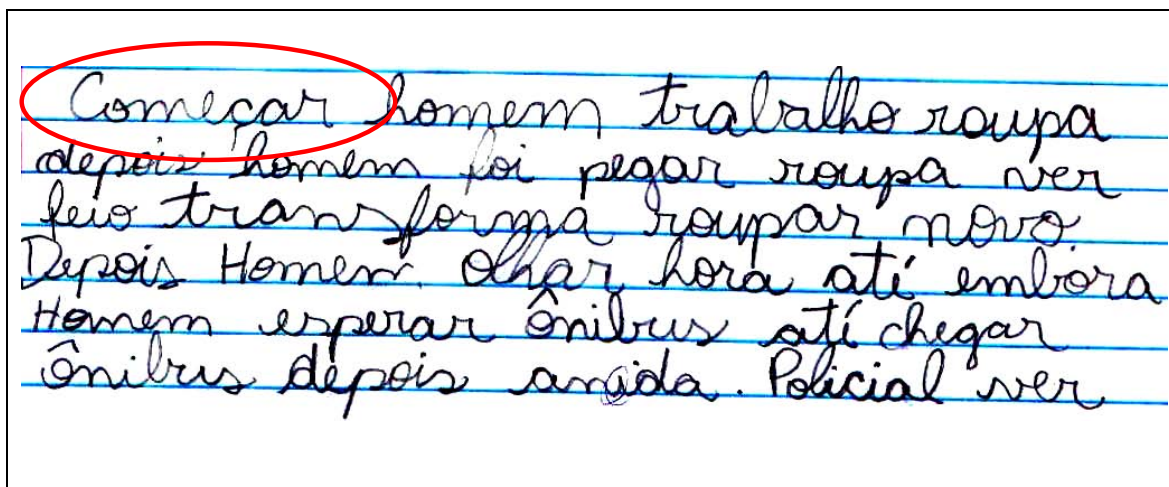
Excerto 19)



Isto posto, quero mais uma vez marcar que o aluno surdo pode estar privilegiando na escrita aspectos outros, diferentes daqueles esperados pelo ouvinte letrado (o professor) e isso, de certa maneira, explica a necessidade de o surdo se apropriar de forma, por vezes inesperadas, da escrita do português para expressar suas idéias, marcando nesse momento sua própria história com essa língua e com essa maneira de escrever, como ressalta De Certeau (2003).

Ao utilizar a escrita de outra forma – (“o português surdo” para fazer uma analogia com o termo cunhado por Maher (1996) para salientar as diferenças entre o português padrão e o “português índio”) – o aluno surdo deixa sua marca de identidade (De Certeau, 2003:97) e mostra sua criatividade – as táticas – ao utilizar caminhos fora da ordem estabelecida para o português, nesse caso: “embora tenham como material os vocábulos das línguas recebidas”. Essa apropriação se verifica, também, no texto abaixo, de um aluno surdo de 13 anos, que respondia à mesma solicitação dada para a aluna referida anteriormente.

Excerto 20)



No trecho acima, retirado de um texto maior, o aluno Paulo de 13 anos (cursando a 5^a. série do Ensino Fundamental) cria uma nova forma para iniciar o seu texto (ao invés dos convencionais Era uma vez... Um dia...) e usa para isso recursos próprios da língua de sinais, muito comuns no discurso das pessoas surdas. Quando relatam ou contam histórias em língua de sinais é comum os surdos iniciarem sua narrativa com o sinal de ‘começar’ (COMEÇAR – Mão esquerda horizontal aberta, palma para cima, dedos para frente; mão direita horizontal aberta, palma para dentro, tocando a base da palma esquerda. Mover a mão direita para frente, até as pontas dos dedos) que corresponderia aos usos que fazemos coloquialmente das expressões ‘vou te contar uma coisa...’ ou ‘preste atenção que agora vou iniciar a história’ e semelhante às estruturas congeladas já consagradas que marcam o início de histórias na escrita.

Note que o último texto não faz menção à ‘manequim’ presente na história da outra aluna surda porque esse aluno privilegia outra perspectiva para contar sua história. Todos esses usos idiossincráticos podem nos apontar uma resistência e ao mesmo tempo uma tentativa de adaptação. Apropriação no sentido que De Certeau (2003) dá ao termo – pois se apropriam do ‘código’, embora não da forma que a escola gostaria – e adaptação, no sentido de que com isso mostram que desejam continuar nesse espaço.

Assim, penso que a freqüente alusão às diferenças da escrita do surdo, encaradas apenas como erro pela família e pela escola, devem ser vistas como maneiras de o aluno surdo construir significados em português, por isso é necessário salientar, como aponta Moita Lopes (2002), que a sala de aula é um espaço privilegiado para a construção de

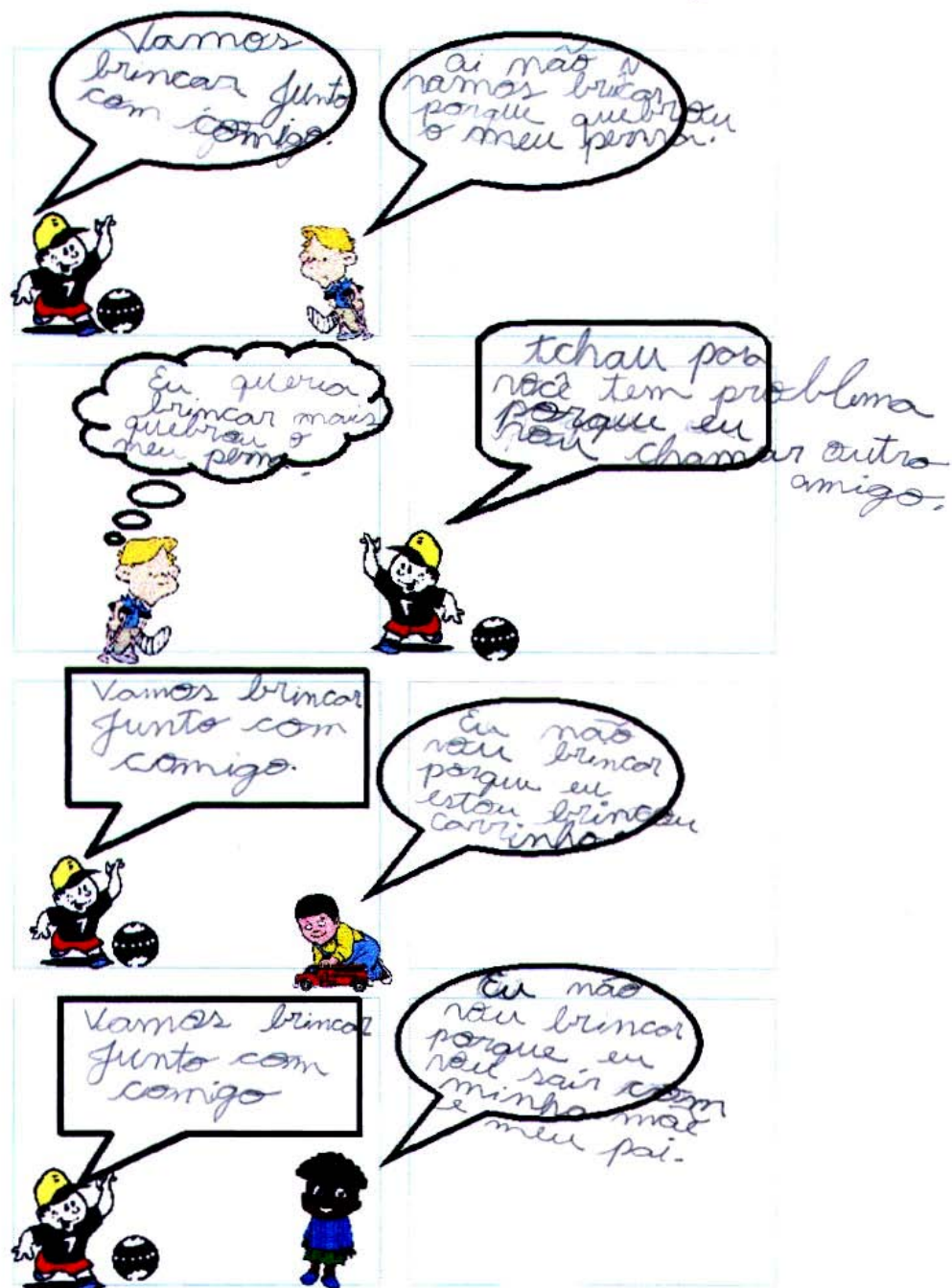
significados. Sendo assim, os ‘erros’ na escrita de surdos estariam explicitando caminhos possíveis, encontrados por esses sujeitos surdos para afirmar sua identidade surda na escola ou, como argumenta Barton (1994) uma forma de resistência à cultura ouvinte.

É claro que isso não ocorre de forma consciente e deliberada, é apenas uma saída – encontrada para dar conta daquilo que é esperado deles como indivíduos por uma sociedade valorizada pelo domínio que se tem da letra, do grafo (Signorini, 2001) – e uma maneira de resistirem no espaço escolar.

É claro que nem todo surdo passa por isso e nem toda escola age assim e há, ainda, alunos surdos que, a despeito de a escola não ter reconhecido o seu lugar em meio aos outros alunos ouvintes, age sobre esse espaço e se recusa a ser apenas uma ‘figura decorativa’ porque, nos termos de Bourdieu (1998) traz “capital simbólico” de casa. Mas esse grupo de alunos é mais difícil de ser encontrado.

O texto seguinte, realizado por uma criança surda que frequenta o Programa de escolaridade para surdos, no período no período da manhã, é bastante interessante para mostrar também a posição do sujeito que escreve e lida com a opacidade da escrita. Esse momento específico de construção (Bruna, 10 anos, 3ª. série) pode ser visto a seguir. Apesar de a professora estar trabalhando com figuras o objetivo era da atividade era que a criança preenchesse os balões de forma a dar sentido ao texto e isso é alcançado pela menina, mas há “erros” em relação ao uso do português.

Excerto 21)



O texto apresenta uma dificuldade pontual e que ainda não havia sido superada pela menina: “junto com comigo” no lugar de “junto comigo”. Ela não havia compreendido ainda que, em português, ‘junto comigo’ dispensava o uso duplicado da preposição ‘com’ e, mesmo com a professora explicando a ela, nesse momento de produção que a preposição não era necessária, porque o ‘comigo’ já continha a idéia expressa por ‘com’, ela não abriu mão de sua hipótese inicial, por mais que fosse alertada para esse fato (ou o “comigo” ou o “junto com” + nome). Tais “erros” podem ser classificados como fazendo parte do processo de aquisição de L2.

A recusa de Bruna em aceitar que a palavra “comigo” bastava para expressar a idéia de ‘ir junto com X’ me remete à pesquisa feita por Cox & Assis-Peterson (2003), cujo objetivo era observar, numa perspectiva etnográfica, como as crianças de duas escolas vivenciavam o aprendizado da escrita e, em especial, como compreendiam o conceito de palavra. Antes de discutir a maneira como os professores e crianças tratavam esse conceito, as autoras mostram que a linguagem oral e a escrita não são inteiramente isomorfas e que a criança, ao se relacionar com a escrita:

[a criança] aprende a ver a língua como um objeto que se presta à inspeção, reflexão e análise. A escrita dilacera a relação umbilical que a criança tem com sua língua materna, instaurando a divisão entre o sujeito e objeto e desencadeando o processo de reflexão metalingüística (Cox & Assis-Peterson, *op.cit*:52)

E como fica para a criança surda esse processo de aquisição? Como é para ela, ao mesmo tempo que aprende a escrever, lidar com uma língua estrangeira? Essas questões eram postas ao mesmo tempo em que o texto era lido. Perguntava-me enquanto continuava a leitura, que trazia as diferenças entre o meio fônico e a escrita (meio visual) e a fugacidade do meio fônico versus a materialidade da escrita, cujas marcas ficam registradas e podem ser dissecadas e analisadas. Assim, conforme dizem as autoras, o sonoro é efêmero, porém tem uma propriedade que é muito interessante: a audição é agregativa, ou seja, ‘ouvimos sons do lado, que vêm da nossa frente, de trás, de cima de baixo, tudo ao mesmo tempo e não temos a rédea do som assim como temos da visão. A visão, segundo essas autoras, é um sentido desagregador, dissecador: vemos apenas o que está na nossa frente e ela nos obriga a olhar para ver, em uma direção de cada vez. Embora todo o entorno esteja sempre à disposição, não se pode ver tudo simultaneamente, temos de

seqüenciá-lo e recortá-lo. Nesse momento pensei em quantas vezes eu mesma ouvi, em relação às crianças surdas, “não posso falar com ele, porque ele não me olha”. O olhar é algo muito especial para o surdo, muito aguçado e o leva a perceber detalhes que são imperceptíveis para nós, ouvintes.

Isso tudo é trazido para termos uma idéia mais clara das diferenças que separam a oralidade e a escrita de uma língua e o quanto essa diferença fica mais distante quando consideramos os modos de transmissão e aquisição de uma ou de outra modalidade.

Falar de uma língua em sua modalidade oral-aural, está entre os saberes universalmente partilhados pelos homens, quaisquer que sejam suas etnias. Todos eles, com raríssimas exceções, em todas as culturas, aprendem a falar. Aprendem, usam regras gramaticais, mas não são capazes de enunciá-las. Elas constituem uma competência tácita, um saber não sabido, inconsciente que, apesar de fundar a fala, não se presta ao sentimento de domínio sobre a língua. O aprendizado da fala é holístico ...envolvidos pelo fluxo de linguagem que circula na comunidade onde vivem, os homens aprendem a falar a língua de seu povo. (Cox & Assis-Peterson, 2003:56).

As autoras, continuando sua argumentação, trazem um ponto que também é central na discussão sobre as diferenças entre o oral e o escrito: o fato de a escrita ser um saber que não é igualmente partilhado pelas pessoas – há as que sabem ler e escrever e há as que não sabem – e o fato de seu aprendizado não ser tão natural como a fala. Por isso, não basta o convívio por si só com as pessoas alfabetizadas para se ter o domínio da escrita. É preciso operar conscientemente²⁶ com as unidades lingüísticas para aprender a escrever e, além disso, o modo como o sujeito interage com a escrita é também diverso daquele com o qual lida com a fala, pois, como coloca Abaurre (1994:114), o processo de aquisição da escrita redefine necessariamente a relação dos indivíduos com a sua língua materna, pela exteriorização da língua, possibilitada pela escrita e materializada no espaço gráfico, por meio de contornos que não são mais fônicos, e que vão chamar a atenção a detalhes (forma e conteúdo) que antes passavam despercebidos.

Ao trazer essa discussão, as autoras querem chamar a atenção para o fato de que, durante o processo de alfabetização, a criança tem que lidar com os enunciados, recortando-os de certa forma que antes não era para ela tão evidente (no *continuum* da fala). Nesse sentido, as crianças em fase de aquisição de escrita devem reorientar sua percepção do

²⁶ Denomina-se atividade epilinguística a atividade do sujeito que opera sobre a linguagem, quando explora os recursos de sua linguagem para produzir efeitos de sentido.

fenômeno lingüístico de modo a adequá-lo ao sistema ortográfico da língua e isso colide com a percepção de não-alfabetizados. O interesse das autoras era compreender como as crianças em processo de aquisição de escrita constroem a categoria de palavra, uma vez que as pessoas alfabetizadas lidam com o conceito de forma muito evidente (= signo lingüístico delimitado de um lado e de outro por espaços em branco) a qual parece não trazer nenhum problema de compreensão, pelo menos para adultos letrados - a não ser, segundo as autoras, quando nos defrontamos com uma língua estrangeira.

Essa discussão me remete à recusa de Bruna em usar apenas a palavra “comigo” em seu texto e insistir em usar “ir com comigo” e no que isso pode significar para o surdo de um modo geral: estão em processo de escrita (o que por si só já é um conflito), mas, além disso, de uma língua estrangeira, com a qual tem pouca intimidade e que, além de não poder ser ouvida se realiza numa modalidade muito distante daquela gestual/visual com a qual o surdo tem maior familiaridade. Portanto, é preciso encarar o fato de que a aquisição da escrita do português é, para eles, duplamente problemática, pois devem dar conta de vários aspectos daquela língua (uso de artigos, preposições, concordâncias, duplos sentidos, ambigüidades, etc) sem que ela faça parte de seu uso no cotidiano, sem que se consiga ver com alguma clareza esses aspectos dentro de textos maiores que fluem no cotidiano das crianças.

Além disso, como as autoras argumentam, esses são aspectos problemáticos mesmo para as crianças ouvintes que crescem ouvindo sua língua materna. Pensando num simples exemplo, quando falamos de forma natural para o surdo uma sentença como ‘O cravo brigou com a rosa’, com certeza ele poderá compreender (se tiver uma boa leitura labial e um bom domínio do português) cravo/brigou/rosa, ficando os outros elementos fora de seu campo de visão e, portanto, de sua percepção e de sua análise. Por isso são tão difíceis para eles as categorias funcionais, cujo contorno não é nítido na emissão verbal e sua ênfase não é dada na conversação normal.

Para Cox & Assis-Peterson (2003) essa é também a explicação para as dificuldades apresentadas em relação ao conceito de ‘palavras’ por crianças que aprendem a escrever, uma vez que, antes do aprendizado formal da escrita, tal divisão é apenas intuída ou percebida, ainda assim muito mais em relação aos nomes do que em relação às outras categorias.

Antes do aprendizado da escrita, ela [a palavra] é certamente intuída e percebida, sobretudo os nomes, já que uma das funções da língua materna, na interação mãe/filho é a apresentação nominal do mundo (ou seja, a categorização do mundo) à criança pelo adulto. Todavia nem todas as palavras emergem claras e distintas do fluxo da fala. Artigos, pronomes, preposições, enfim, formas clíticas e átonas, amalgamam-se a uma forma tônica constituindo um vocábulo fonológico sem pausa intercorrente que não coincide com o vocábulo morfológico (Cox & Assis-Peterson, *op.cit.*: 59).

É possível entender um pouco mais, então, por que para o aluno surdo é tão difícil essa tarefa, principalmente se pensarmos que as metodologias de ensino na área da surdez também enfatizam o recorte de palavras isoladas para facilitar a compreensão da língua portuguesa e transformam o ensino de língua num trabalho de recortar o significado de palavras pura e simplesmente, fora de sua função²⁷ no mundo. Há uma ênfase na palavra no ensino de surdos e ela é colada diante dos objetos mais variados (exemplo: cadeira, armário, lousa, geladeira, etc.) para se tornarem mais familiares aos olhos do aprendiz surdo. Em contrapartida, essa visualização quase única da palavra pode passar a ele a impressão de que o português (escrito e oral) é composto apenas por palavras soltas e justapostas, o que é retomado por ele na hora de escrever.

Em relação a isso, em uma das atividades do Programa, a dúvida de um dos alunos surdos me chamou a atenção: o professor havia pedido aos alunos que escrevessem um texto sobre a história lida e um deles ao escrever a palavra 'laranja' percebeu que essa palavra se assemelhava a 'arranja' e me chamou para mostrar sua descoberta. A mãe de Bruna, aluna surda de 9 anos que cursa a 3ª. série do Ensino Fundamental, traz um outro exemplo dessa natureza, quando relata a estranheza de Bruna em relação ao português, considerado como natural para crianças em fase de aquisição da escrita e para aprendizes de L2.

²⁷ Vale lembrar que para Sausurre, os significados das palavras não são fixos, já que uma palavra está sempre em relação à outra no fluxo da fala, tanto no eixo paradigmático como no eixo sintagmático. Por isso mesmo o ensino de língua baseado em recortes de palavras é algo que não corresponde ao uso da língua em situação real. Embora compartilhemos dessa crença tem sido difícil difundi-la para o professor que atende as crianças e os adolescentes no Programa, já que eles também partem da posição de que é difícil para o surdo ler ou escrever textos, por isso deve-se iniciar o ensino de português pelas palavras, pressuposto que é compartilhado pelos professores/instrutores surdos que participam das atividades do Programa.

Excerto 22)

Solange (mãe de aluna surda): A Bruna, por exemplo, às vezes ela quer colocar [no texto] uma palavra, Ivani, mas ela não sabe, daí ela fala assim: como é que é, mamãe? Como começa? Daí eu falo e ela vai pegando pela leitura labial, mas ela fala assim: acabou já a palavra? [risos] Ela quer por mais [letras].

Em concordância com a premissa das autoras acima mencionadas sobre as diferenças entre o meio oral e o visual, Padden & Ramsey (1998)²⁸ fazem uma discussão sobre a aquisição da leitura por crianças surdas. Segundo elas, se a leitura for vista como uma tarefa de relação entre a língua oral e sua representação escrita, para as crianças surdas esse processo ficará mesmo mais complicado, primeiro porque o surdo profundo não tem acesso direto à língua oral e depois porque a língua de sinais, utilizada por esse grupo de crianças, não possui uma estrutura próxima à da língua escrita (do português, no nosso caso). Contudo, apesar das diferenças estruturais entre língua de sinais e língua oral, essas autoras acreditam que a língua de sinais tem um papel importante em relação ao aprendizado da leitura pelo surdo. Baseiam-se na evidência de que uma língua natural oferece a base simbólica da linguagem, a partir da qual a criança é capaz de simbolizar o mundo à sua volta e essa capacidade será a responsável pelas outras aquisições (leitura/escrita).

Ao se deter especificamente sobre as habilidades de leitura, essas autoras mencionam que surdos de escolas residenciais (escola para surdos) tem uma melhor compreensão da leitura do que surdos que estão inseridos em escolas de ouvintes. Além disso, afirmam que surdos filhos de pais também surdos e que tiveram a oportunidade de desenvolver uma língua natural mais precocemente se saem melhor em testes de leitura do que aqueles alunos surdos que não fazem uso da língua de sinais desde a primeira infância. Na verdade, eles trazem argumentos já enfatizados por vários outros autores (Behares, 1993, por exemplo) de que, quanto mais cedo a criança surda adquirir uma língua, mais cedo ela poderá fazer uso dessa língua de maneira eficaz para outros propósitos, inclusive

²⁸ Padden & Ramsey são duas pesquisadoras americanas que realizam estudos sobre leitura na surdez. Para essas autoras, o surdo não tem orientação semelhante à do ouvinte para acompanhar conversas, ouvir música ou utilizar o telefone, por exemplo. Contudo, segundo elas, essas não são coisas tão importantes para os surdos, como parecem ser para a comunidade ouvinte. No trabalho citado, elas pretendem mostrar que, pelo fato de o surdo aprender de forma diferente da do aluno ouvinte, estratégias diferentes também devem ser utilizadas no ensino para o surdo para otimizar sua aprendizagem da leitura na L2.

para aqueles mais escolares e que as crianças surdas, filhas de pais também surdos, são as melhores candidatas a essa condição, se os pais surdos forem usuários da língua de sinais.

O estudo realizado por Padden & Ramsey comparou dois alunos surdos, Billy e Roy. O primeiro é filho de mãe surda e pai com perda auditiva moderada²⁹. Sempre estudou em escolas públicas, onde não havia uma ênfase muito grande na língua de sinais, embora houvesse intérpretes em sala de aula. O segundo aluno é filho de pais surdos, mas estudou apenas por curto período em escolas públicas para ouvintes e logo passou a frequentar escolas residenciais. A diferença entre os dois, segundo as autoras, tem a ver com o domínio e com as oportunidades de uso da língua de sinais, já que na escola pública a língua de sinais aparece, mas a língua oral prevalece e esse melhor desempenho aparece nos testes de compreensão de leitura.

As autoras mostram que Billy, o aluno da escola pública, não se mostrou um bom leitor porque, ao ler, sua atenção se volta para as palavras de forma individual (ver Terzi, 2001, a esse respeito), o que dificultou a compreensão global do texto e não lhe permitiu, depois da leitura, recontar com suas palavras, as histórias lidas. Já Roy, o segundo surdo, aluno de uma escola residencial, ao ler, procura pelo significado dentro do texto e não faz a decifração de palavra por palavra como se elas não fizessem parte de um arranjo naquele momento. Ao fazer isso, tenta relacionar a palavra lida com o que veio antes e aquilo que virá depois, ou seja, esse aluno compreendeu que o significado está no emaranhado do texto e não em palavras isoladas com sentido fechado. A hipótese de leitura dos alunos, segundo as autoras, difere tendo em vista a escola em que o aluno está inserido: a escola pública incentiva o surdo a decodificar as palavras individualmente e o aluno constrói o vocabulário a partir do reconhecimento de palavras isoladas e na escola residencial, só para surdos, a compreensão da palavra é, segundo as autoras, derivada do entendimento do texto como um todo.

²⁹ Apesar de não haver evidência, na pesquisa, acredito que o pai de Billy, por ter perda moderada, era usuário da linguagem oral, por isso talvez ele tenha encaminhado o filho para a escola de ouvintes.

Na verdade, creio que as diferenças não estão dadas simplesmente em função da escola – se pública ou residencial – mas porque só na escola residencial³⁰ os alunos surdos têm a oportunidade de usarem a linguagem de forma significativa e serem posicionados como sujeitos capazes ou, conforme indica Moita Lopes (2002) terem sua identidade social valorizada. Na escola regular, em sua maioria, não há como o aluno surdo se engajar no jogo da linguagem, pelo menos não tão facilmente, porque a dinâmica da leitura em sala de aula³¹ é outra, uma vez que o professor utiliza uma língua oral e não uma língua visual (ver Cox & Assis-Peterson, 2003 anteriormente, sobre as diferenças entre o som e sua parte visual) e os alunos surdos inseridos na escolar regular não são posicionados como interlocutores em potencial, mas como alunos que não deveriam estar ali, conforme aparecem repetidas vezes nas vozes da escola.

Em nossa observação nas escolas pesquisadas, por exemplo, foi possível notar que o aluno surdo não interage com o texto da mesma forma que o aluno ouvinte, que lê o texto em silêncio, ao mesmo tempo em que ouve outras orientações sobre o tema focalizado no mesmo, dadas pela professora, que circula pela sala, enquanto fala outros aspectos importantes para a construção de sentidos do texto. Na escola regular, o professor tem como interlocutor a maioria de alunos ouvintes e isso faz grande diferença nas estratégias de ensino que são mediadas apenas pelo uso da linguagem oral. Há estratégias diferentes para chamar a atenção do surdo e do aluno ouvinte, assim como há diferenças na contextualização de certas atividades e se o professor não estiver atento ao aluno surdo, esse perderá toda a ativação de conhecimentos prévios, feitos geralmente nas aulas de leitura por aqueles professores que têm boa estratégia de ensino de leitura para ouvintes.

Nos nossos registros há indícios dessa situação, também ao contrário, que marca o conflito de línguas existente no espaço escolar (Hamel, 1989) e a posição inferior ocupada pela língua de sinais neste contexto. É o caso de um professor fluente em LIBRAS – por

³⁰ As escolas residenciais tinham como característica o fato de receberem alunos surdos de todas as regiões do país e por isso abrigavam esses alunos, propiciando além do conhecimento formal, dormitório e alimentação. Por abrigar surdos de diferentes regiões as escolas residenciais tornaram-se uma força importante na formação das comunidades surdas. No Brasil, quando o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos – foi fundado funcionou inicialmente como uma escola residencial e, por ser a única escola para surdos existente na América Latina, recebia alunos de toda parte que lá precisavam morar.

³¹ Quando comento com os professores da escola regular que eles estão, muitas vezes, falando de costas para o aluno surdo, eles respondem que, em geral, esquecem que têm um aluno surdo dentro da sala. Outros preferem dizer que não há outra maneira de explicar alguns conteúdos a não ser falando e andando pela sala, outros ainda confessam que não conseguem se adaptar a essa nova situação de inclusão.

ter sido intérprete durante muito tempo em uma Igreja Evangélica – e que, sabendo que havia uma aluna surda na sua disciplina, procurou modificar um pouco a estrutura/dinâmica da aula, de modo a incorporar também a surda nas aulas mais expositivas, em que falava mais do que punha matéria na lousa. Sua estratégia incluía em primeiro lugar falar com os alunos ouvintes (ou vice-versa) e depois em língua de sinais para a aluna surda, explicando o mesmo conteúdo. Ele fez isso durante algum tempo, mas essa dinâmica, de incluir a surda nas explicações, causou um tumulto entre os alunos ouvintes, que consideraram a postura do professor inadequada. Ele tentou explicar aos alunos os motivos que o faziam mudar de língua para se dirigir àquela aluna surda, mas os alunos demonstraram não entender essa necessidade – afinal, LIBRAS é uma língua? – e não aceitaram essa dinâmica. Fizeram tanta algazarra nesses momentos, acarretando discussão constante entre o professor e os alunos ouvintes, que a história terminou na direção da escola. O conflito continuou até o dia em que o professor, muito bravo com as atitudes dos alunos ouvintes, disse que eles não respeitavam nem a ele nem a aluna surda. É claro que, depois disso, os alunos reclamaram à direção e o professor foi mandado embora da escola (registros do Diário de Campo, setembro 2003).

Outro ponto que merece ser destacado é o “conflito” de línguas na educação de surdos (ver Hammel, 1989, entre outros). Nem sempre está claro para o próprio aluno surdo que lida com duas línguas diferentes (Góes, 1996) e isso não está claro nem para suas famílias, nem para seus professores. Mas há exceções e a narrativa a seguir, da mãe de Bruna, 9 anos, 3ª série do Ensino Fundamental, ressalta que essa conscientização é possível:

Excerto 23)

Ivani: E esse [bilhete] foi pra você? Porque o outro foi pro pai!

Solange (mãe de aluna surda): É... mas uma vez ela deixou pra mim, ela deixou dobradinho, tava escrito assim: “para meu mãe”, igual “para meu pai” esse daí (o novo bilhete escrito que ela me traz) você viu que ela falou “para minha mãe”? Agora mudou. Agora... Eu não lembro de ter falado isso (sobre essa regra) pra ela! E ela repete muito, né [...] se viu? “Muito coração”. Aí eu falei pra ela: Bruna, quantos coração você tem? Ela: “Um, mamãe!”. Mas você fala que tem muito aqui! Não, é muito amor, e dentro [do coração]?

[risos orgulhosos da mãe]

Solange: No coração, né?

[risos orgulhosos]

Solange: É, mas, assim, ela vive deixando pro pai dela, pra mim, para o avô dela, ela escreve, pra amiguinha da escola! É que na escola acho que tem muita troca de bilhetes. Tem um lugar lá que eles colocam um bilhete pra cada amiguinho. De reclamação quando eles brigam... ou algum elogio... sei lá [...] e sabe uma coisa, assim: a história antes eu contava pra Bruna eu não me importava muito com a escrita do livro, eu lia a história antes, daí eu contava pra ela de cabeça [...] Agora é diferente, que nem essa “Surpresas”. Esse livro aí que você mandou lá pra casa... Eu li lá! Acredita? Mas que história que vocês dão hem?...Ela queria ler o livro pra mim [então disse] Péra, péra porque eu tenho lá. Foi nas coisas dela, achou. Ele leu o livro pra mim! Ela não mudou a história! Ela abriu a página e disse: Aqui ó mamãe; o nome! Daí ela abriu assim e ela começou a ler mesmo! Aí tinha uma palavra “disse” e ela tenta ler assim: “Di...sse” [soletrando]

Essa menina surda de 9 anos já percebeu que certas coisas acontecem de forma diferente quando ela escreve em português, muito por conta do trabalho diferenciado que sua escola faz em relação à produção escrita e a leitura, mas também porque em casa há pessoas valorizando sua escrita, mostrando a ela sua importância e suas funções (Heath, 1983).

Acima, a mãe posiciona-me intencionalmente (cf. Wortham, 2001) e relata orgulhosa, utilizando-se da inflexão de voz – percebido não só pelo tom de voz, mas também pela expressão alegre de seu rosto – que a menina já superou uma das dificuldades que tinha quando ia escrever os possessivos (escrevia igualmente meu, não importando se a próxima palavra fosse mãe ou pai), por meio de descrições metapragmáticas, utilizando-se de verbos *dicendi* (“Ela disse: aqui ó mamãe”) e outras indexações do tipo “Surpresa”, (nome do livro que a menina leu para ela), “péra, péra”, que são inflexões de voz ao tentar imitar a voz da menina.

A mãe narra, em suma, que, naquele momento, Bruna já começava a fazer a distinção de gênero na escrita do português, muito em função de o professor na escola chamar atenção dela para isso, mas também, e principalmente, pela forma como foi posicionada em sua casa, como leitora, como autora³² e de ter sido apresentada aos livros de forma lúdica e significativa, conforme os relatos da mãe confirmam. A participação dessa menina surda na vida familiar é também diferenciada e as viagens de que participa, inclusive com a escola, lhe deram oportunidade de adquirir conhecimento sobre o mundo

³² A mãe traz vários textos de Bruna, feitos em casa, de forma espontânea. Muitos dos textos de Bruna são bilhetes que deixa para o pai ou para mãe, feitos durante o período que os pais estão no trabalho e se constituem numa forma de dizer aos pais coisas carinhosas ou solicitações que a escola fez, já que seus pais chegam muito tarde do trabalho, muitas vezes a menina já está dormindo, daí a função dos bilhetinhos da menina. Num deles, ela confirma o amor que tem por eles, noutro ela pede algo para ser comprado para a escola, etc.

de forma mais crítica que os demais alunos surdos, de sua idade e até mais velhos, o que me permite crer que essa aluna também traz “capital simbólico” (cf. Bourdieu, 1998) de casa.

Mas isso ocorre também em função de essa menina ter sido desde cedo levada pela família para esse mundo da escrita e de terem sido valorizados esses momentos de escrita em família. Era muito comum essa mãe trazer relatos de fatos acontecidos em casa, em que Bruna apresentava algo escrito ou dizia na linguagem oral coisas que não faziam muito sentido em português e a mãe, ao invés, de desistir – como a maioria das mães fazia quando não entendia o que o filho surdo queria – dissecava o assunto até chegar à uma compreensão do que a menina queria mostrar ou dizer e, depois disso, dizia coisas como “Ah! É isso, então é melhor dizer (ou escrever) assim”. Essa mãe não se importava de trazer para nossas conversas fatos ocorridos em casa, que denunciavam a situação de conflito vivida pelas famílias ouvintes de filhos surdos e a negociação que ocorria para a compreensão, enquanto as outras famílias em geral negavam esse conflito, dizendo que eles entendiam tudo o que o filho ‘falava’.

No caso de Bruna há, em relação à menina, um posicionamento assertivo (cf. Wortham, 2001) que possibilita a ela um lugar de igual, de valor, diferente do posicionamento das outras mães, que desdenham as hipóteses e as reflexões do filho surdo com a escrita (“ele ainda não sabe ler”) ou consideram como de menor valor aqueles outros modos de escrita ou aqueles outros lugares da escrita em sociedade. Essa mãe, ao contrário das outras, posiciona sua filha como um ser capaz de aprender à ler, de escrever e a consequência pode ser esta: a menina se sente autorizada a seguir em frente, fazendo hipóteses, errando, acertando, se cercando do português – mesmo sendo usuária de uma língua de sinais – e fazendo dele também algo familiar, se não pelo ouvido, mas pelo maior uso da escrita e pela leitura em casa e na escola.

A relação do surdo com a escrita fica mais tensa quando a família não conhece a língua de sinais e não a utiliza com o filho surdo por medo ou preconceito ou mesmo pelo desconhecimento de que tal língua existe. Sandra, mãe de outro aluno surdo, por exemplo, narra muitas dificuldades de comunicação que o filho tem dentro da família e que serão objeto de análise no próximo capítulo. Contudo, o fato de ela sempre posicionar o filho como um interlocutor capaz parece ter dado bons resultados na sua vida doméstica e escolar, pois esse aluno parece ter tido condições de perceber que, se seu pai não sabia língua de sinais – e por isso não conseguia se comunicar com ele – ele também era

responsável pelos ruídos na comunicação, ou seja, ele percebia também no outro o problema da falta de uma língua e não só em si. Há, contudo, muitos mal-entendidos e situações estressantes como a que coloca Letícia, outra aluna surda – foco de nossa pesquisa - quando lhe pergunto sobre a comunicação dentro de sua casa. Sua resposta é que não há comunicação com ela, pois todos se esquecem de que ela não pode ouvir.

Nesta discussão pretendi ressaltar alguns aspectos que comprometem a aprendizagem da escrita pelo aluno surdo. Um deles é que, em sua grande maioria, a escola regular não preenche o papel de ajudar o surdo a construir significados, seja pela falta de uma língua (LIBRAS) em comum entre aluno surdo e professores, seja pela falta de responsabilidade pelo aluno surdo que o professor demonstra nesse contexto, seja pela concepção de língua que define as práticas do professor. Pelas narrativas de algumas mães, o aluno surdo está na escola para se socializar, para outras o aluno vai para a escola regular porque é seu direito legítimo. Por uma razão ou por outra, percebe-se que as práticas de letramento realizadas com o aluno surdo ocorrem ‘marginalmente’, em casa com a mãe ou com professores especializados, fora da escola, uma vez que, por todas as razões acima ressaltadas, o professor não se sente preparado para ensinar esse aluno e nem o vê como responsabilidade sua.

Destaco também que, baseada em De Certeau (2003:49.), vejo as marcas da escrita da surdez como ocupação, consumo e apropriação do texto do outro (da escola/do ouvinte), uma vez que o aluno surdo, ao escrever e ler “transforma em um local tomado por empréstimo, realizando mudanças na língua em que faz deslizar as mensagens de sua língua materna e, pelo sotaque, por rodeios (ou giros próprios) etc., a sua própria história” vem à tona.

O tema da próxima subseção será o papel da LIBRAS na vida escolar e familiar do surdo, quando tentarei desvelar a representação que pais e professores têm em relação à surdez e como isso pode estar afetando a construção de identidades surdas, também, pelos alunos surdos.

5. 2. “A língua de sinais é uma ponte, mas não a estrada”: a representação da LIBRAS na família e na escola

Além de todos os aspectos anteriormente colocados como sendo alguns dos problemas que o aluno surdo enfrenta em sua vida escolar, há que destacar que ele é, além de tudo, um estrangeiro tanto na escola como em casa, salvo raras exceções, como o caso da aluna Bruna, referida anteriormente. Tentando responder a outra de minhas subperguntas de pesquisa trago abaixo as vozes de pais, professores e dos próprios surdos em relação à LIBRAS para articular, depois, com a representação que fazem, inclusive, da própria surdez.

Excerto 24)

Ivani: Como você se comunica em casa? Sua família sabe LIBRAS? Como vocês conversam lá?
Letícia (aluna surda): Nunca conversei com meu pai, ele não sabe LIBRAS, eu vejo as pessoas falando [sinal de abrindo a boca e fechando], mas não sei o que elas estão falando e quando pergunto muitas vezes eles ficam bravos comigo. Outro dia minha mãe queria a toalha que estava perto de mim e fazia o gesto de apanhar [com as mãos], mas eu não entendia o que pegar e continuava olhando para ela sem entender. Ela ficou muito brava, mas faltou falar que era para pegar a toalha [ela falava toalha, mas eu não entendia, só sabia que era pra pegar alguma coisa].
Ivani: Mas ela não sabe LIBRAS ? Ela faz curso de LIBRAS aqui no Centro?
Letícia: Não gosta, só gosta de falar...lá em casa todo mundo fala, só minha irmã me explica algumas coisas ela sabe mais LIBRAS, eu ensinei.

Em nossas reuniões, sua mãe sempre diz que está tudo bem, apesar de confirmar que o pai não sabe LIBRAS e, por isso, não consegue nunca falar com a filha. Um episódio ilustrativo ela trouxe numa das nossas conversas: a menina estava sentada e ia sujar o seu vestido e o pai, querendo que ela se sentasse em outro lugar foi até ela, falou, falou, mas a menina não entendeu nada e continuou sentada da mesma forma. Ele saiu bravo.

Situações simples como essas são muito comuns na vida do aluno surdo e demonstram que a família não sabe LIBRAS³³ e pensa que falar, mesmo que pausadamente, vai fazer seu filho entender o que lhe dizem. Por ser uma língua de grupos

³³ Deve-se ressaltar que a LIBRAS é uma língua estrangeira para os pais ouvintes e sua adesão nem sempre é feita com muito conforto. A proficiência nesta língua, também, requer por parte da família de um propósito para a aprendizagem e esse nem sempre é muito claro para os familiares.

minoritários, ela é até aprendida pelas famílias – no Programa onde atuo, ela é uma exigência – contudo ela não é promovida no seio da família e utilizada apenas marginalmente, quando a mãe se vê numa situação extrema em que só os sinais poderiam salvar a compreensão e, mesmo assim, esse é o último recurso a ser tentado, mesmo porque nem sempre a família sabe o sinal apropriado para aquela situação emergencial – em geral é a mímica e os gestos familiares ou caseiros que fazem parte do universo da criança surda em casa quando não há exigência que a criança fale apenas (conforme apresentamos no capítulo 2 desta tese).

Apesar de muitas das famílias estarem inseridas nos diversos Programas do centro de estudo no qual trabalho, já há muito tempo, nas conversas que tenho com as mães, vejo que persiste bastante enraizada a avaliação positiva da fala e da oralização e a suspeição da LIBRAS como algo que vai prejudicar o desenvolvimento ‘normal’ da criança surda e esse posicionamento marginal vem, muitas vezes sob a justificativa de que o surdo precisa também aprender a falar (“ele precisa se comunicar com surdos e com ouvintes, né”, ou “ele precisa ir para a escola comum, então precisa aprender também a falar ou pelo menos fazer uma boa leitura labial”), juntando outras vozes da escola, dos outros ouvintes que exigem a fala para a comunicação para não se comprometer com um melhor desempenho de LIBRAS. Assim, vejo que por mais que se enfatize o curso de LIBRAS no programa, as mães seguem em casa utilizando com o filho surdo muito mais a fala do que a língua de sinais.

Percebe-se, com isso, que o bilingüismo que essas famílias têm em mente seria mais aquele de escolha – relacionado às línguas de prestígio – dentro do qual o surdo pudesse ser fluente nas duas línguas com igual desenvoltura – o mito do bilingüismo perfeito (Cavalcanti, 1999) – ou seja, prevalece aquela visão correta de que o surdo, para adquirir o português, ainda que como segunda língua, necessitaria adquirir primeiro a LIBRAS, postura contemplada pelos modelos bilíngües de transição, ou seja, enquanto é necessária, a LIBRAS é permitida, depois ela deverá dar lugar só ao português pelo uso ‘utilitário’ que fazem da LIBRAS, vejo que os pais vêem essa língua como algo necessário para a construção de um outro momento em que muito provavelmente ela poderá ser deslocada para o fundo ou mesmo desaparecer da vida dos filhos surdos.

Algumas mães, quando falam dessa indecisão entre o uso de LIBRAS e o da fala, ponderam que a orientação dada anteriormente, quando a criança era ainda muito pequena,

era essa, ou seja, insistir na fala, mas também usar a LIBRAS e que essa postura foi interessante quando a criança era ainda muito pequena ‘porque tinha certas coisas’ que não dava para ‘passar oralmente e com os sinais ela passou a entender e, com isso, ela até passou a falar mais’. De outro lado, essa possibilidade de aprender a LIBRAS pelas famílias remete àquela noção de que a língua de sinais é vista apenas como um código ou suporte (Gesueli, 2004), como uma maneira de passar informações, conteúdo, durante um período de transição em que se aguarda o surgimento da fala.

Quando insisto na importância da LIBRAS, algumas mães declaram que nem a criança surda aprendeu ‘todos os sinais’, outro indício de língua como conjunto de vocabulário apenas e argumentam que a própria criança surda afirma não ser necessário utilizar os sinais (“às vezes eu faço (sinais) e ela [a criança surda] fala: Não precisa, pra quê?”), utilizando aqui a citação da própria criança como argumento principal, para usar o conceito de “ventriloquação” (*ventriloquation*) de Wortham (2001), para se colocar a favor do uso da linguagem oral apenas.

Quando perguntadas sobre se o filho surdo era compreendido em todas as situações comunicativas que eram estabelecidas dentro de casa, elas responderam prontamente que sim. Apenas algumas traziam as ‘falhas’ de comunicação, ocorridas em casa, principalmente quando o filho surdo queria contar algo acontecido fora da casa, ou mesmo em casa, quando a mãe não estava presente. Nesse momento, elas se lembram de que o filho surdo não conseguia contar quase nada do que acontecia na escola ou na rua ou na casa de parentes e que, em algumas situações, elas tentavam adivinhar, pelas pistas gestuais que eles davam, ou apelando para a língua de sinais – pelo menos para os signos que elas conheciam – para entenderem o que o filho surdo queria relatar.

Apenas a mãe de André, da escola 3, não se importava de relatar os grandes mal-entendidos e as negociações feitas dentro de casa por conta da falta de uma língua em comum entre o menino surdo e seus familiares. Ela inclusive o aconselhava dizendo que era melhor ele fazer sinal, porque ela não entendia sua fala, mostrando para as outras mães o quanto era ilusório o uso da fala na comunicação com o filho surdo (“antes ele fazia um nhãnhãnhã e falava algumas palavras junto com alguns sinais e eu ia tentando preencher o que faltava, mas o sinal era mais importante, mas ele pensava que falava e na verdade ninguém entendia”), novamente usando a citação da fala do surdo e uma inflexão diferenciada, tentando imitar a entonação e timbre da criança para assegurar que, para ela,

o uso da fala (“o nhã nhã”) não era um bom recurso para a comunicação e, portanto, argumentando a favor da LIBRAS (cf. Wortham, 2001).

Posto isso, vejo que para a maioria das famílias é muito difícil aceitar a LIBRAS porque há o desejo de que ainda a fala seja possível e, por estar a LIBRAS, diretamente ligada à surdez, seu uso é sempre adiado no espaço familiar quando se tem a esperança de ter um filho ‘normal’, ou seja, o uso de LIBRAS ratificaria o surdo como alguém que fracassou no desenvolvimento da linguagem oral.

Em uma das reuniões do programa, enquanto a conversa fluía sobre diversos assuntos, o tema língua de sinais é trazido por uma das mães que dizia que na escola do filho ninguém sabia LIBRAS e que isso prejudicava o processo de aprendizagem do filho. Outros se posicionam a respeito do assunto. Veja a maneira como esses pais representam a LIBRAS.

Excerto 25)

Luzia (mae de aluna surda): Lá em casa o pai também muito de vez em nunca o pai dela tenta fazer um sinal e faz tudo errado e os meus outros filhos tiram sarro dele, ele fica tão bravo e nunca mais tenta, ele não gosta que corrige ele
Roberto: Olha, pra mim os sinais é uma ponte, mas não é a estrada...
Luzia: É um incentivo, é um incentivo, é verdade, mas não é tudo...para eles continuarem...para aprenderem as outras coisas. Olha, outro dia ela queria ir para a Aparecida do Norte numa excursão e falou que queria ir com a Cássia [professora de sinais] aí eu falei pra ela: porque você já não mora com a Cássia?, ela faz tudo com a Cássia, vai pra igreja, vai num sei onde, tudo junto, e você sabe o que ela falou pra mim? Mas eu preciso ficar junto de surdo...
Ivani: a Cássia é surda?
Luzia: [não]mas ia também com os outros surdos junto na excursão
Ivani: Mas se a língua de sinais é a ponte o que seria a estrada?
Roberto (pai de aluna surda): a estrada é a convivência e a verbalização, a Laura, minha filha fala, a Letícia, filha dela fala, tem outro menininho aí que fala, também.

A LIBRAS é apenas um incentivo, segundo esses pais, para o aluno surdo aprender outras coisas, isto é, um suporte para o aprendizado do português na escola que remete aos modelos de educação bilíngüe de transição ou assimilação. Em suma, a língua de sinais é representada como uma ponte, ou seja, uma passagem para a outra língua – o português – e para melhorar a convivência com os ouvintes. A representação de Roberto, pai de Laura,

sobre a LIBRAS é novamente como algo necessário, mas não o objetivo final da educação: esse é a oralização/verbalização.

Como observa Lane (1992), a opressão da língua de minorias não é recente e no Brasil temos exemplos dessa violência contra as línguas indígenas. A crença de que a língua de sinais não é importante ou que atrapalha a educação de crianças surdas, como o pai aponta acima, ajuda, segundo Lane (*op. cit.*) a reduzir a auto-estima dos alunos surdos e tornar sua vida escolar ineficaz.

5. 2. 1. “Eu acho que não precisa sinais, sabe!”

Parece ser esse o posicionamento do pai de uma aluna que hoje tem 13 anos e estuda na 6ª série de uma escola regular. Esse pai se recusa a dar maior estatura à LIBRAS com medo de se comprometer com o uso dos sinais quando seu desejo é que a filha continue a desenvolver a fala e por meio dela ser valorizada no seio da comunidade majoritária.

Em nossas conversas, ao ser posicionada de modo interacional (cf Wortham, 2001), percebo que para esse pai o problema todo se resume na falta de boa vontade dos professores em relação ao surdo na escola, uma vez que diz perceber que em casa a menina entende o conteúdo quando ele fala devagar ou repete e explica novos conceitos. Ele ainda diz:

Excerto 26)

Carlos (pai de aluna surda): Eu acho que não precisa de sinais, sabe? Ela fala até bem...Eu acho que ela até se vira bem, porque estudando em casa, e até pegando o conteúdo quando [o professor] fala. Ontem eu tava estudando o Iluminismo com ela. Aí o que acontece é que tem que haver uma... eu tenho que fazer isso em casa com ela, explicar toda matéria. Quando eu falar em Iluminismo, ela já sabe que foi um movimento em prol da República e tal. Ela tem que cair a ficha disso. Entendeu?

Além da distorção do real uso da língua – pois na maior parte das vezes usamos a linguagem não de forma silabada, como o pai relata – esse pai está argumentando que o surdo é igual ao ouvinte em muitos aspectos e se o professor tiver a boa vontade de aceitar suas diferenças e o ratificar como alguém de valor, ele vai aprender mais, mesmo sendo

surdo. Novamente a vontade da família de que o surdo seja posicionado de outra forma na escola, o que vem ao encontro de algumas pesquisas ligadas à área de educação bilíngüe e bidialetal, que argumentam que a escola deve acolher os alunos de grupos minoritários para evitar que o conflito lingüístico acarrete a evasão escolar (Hornberger, 2003; Bortoni-Ricardo, 2003, entre outros).

Para esse pai, a vida escolar do surdo poderia ter menos conflitos se tal fato ocorresse e em sua crítica o pai, na verdade, pede um novo olhar do professor em direção ao filho surdo, porque, quando isso não acontece, o aluno surdo se sente desvalorizado e desmotivado a perseguir suas metas e, segundo suas próprias palavras, nessa situação o aluno surdo sente-se uma “pessoa burra”. Abaixo excerto em que o pai relata as dificuldades da filha surda na escola, como problemas que poderiam ser amenizados se a escola tivesse boa vontade com ela.

Apesar das dificuldades escolares da aluna surda, o posicionamento do pai em relação à LIBRAS é de que ela não é necessária, explicitando que a LIBRAS é apenas um recurso na educação de surdos, ainda assim para aqueles que não “falem bem”.

Excerto 27)

Carlos: (pai de aluna surda): Nós estamos vivendo um momento no Brasil, que falam que os negros tem um percentual de vagas nas universidades públicas, certo? Por que? Por problemas sociais, econômicos e tal, tá? É uma forma de quebrar a discriminação no momento da entrada. Por que não para os deficientes também? Não estou falando na entrada porque eles já tem um percentual também, né? Mas no dia-dia, na escola. Sabe? Tem que se facilitar [para o aluno surdo], uma vez que eles tem uma experiência de diferente também. Os funcionários não estão preparados para atender [os alunos surdos].

Ivani: E como você vê isso?

Carlos: E não vão estar, as grandes escolas não vão estar [preparadas].

Ivani: Então, isso tudo está na raiz de todo esse problema que você tá trazendo.

Carlos: A gente teve duas escolas, as duas primeiras escolas dela eram escolas de inclusão. Inclusão mesmo, levando a sério. Até o ano passado foi uma história. A gente conseguiu realmente, a professora da 4ª série foi [boa], nunca tinha trabalhado com aluno especial e ela fez um trabalho magnífico, porque ela se interessou, se vê, não é nem questão de técnica. É questão de você...

Ivani: ter boa vontade.

Carlos: Isso. De você ter boa vontade, jogar a alma no teu trabalho, tá. O professor de Matemática. Aí o que acontece, a Maria não é lá, nenhum anjinho, quando ela começa a fazer que não tá entendendo [...] ela começa também a conversar. Aí encaram como se tudo fosse, é o que eu tô imaginando, né! [do que pensam os professores] É, como se fosse cinismo dela, mau comportamento... teve uma reunião com os professores todos falaram que ela é extremamente distraída, que ela é, não...não aceita as obrigações”. Ele [um professor] falou.

Por outro lado, ao me posicionar interacionalmente (cf Wortham, 2001), Carlos apresenta a filha como uma pessoa que fala bem (excerto 26) e mostra que foi bem sucedido no processo de normalização da menina – ‘quase uma ouvinte’ – apesar disso, no excerto 27, ao trazer outras vozes para sua narrativa – a reivindicação dos negros, por exemplo, ele se trai. O próprio movimento político a favor da contra-estigmatização na sociedade (cf. Elias & Scotson, 2000), que cresce também entre os surdos, presente em sua narrativa, marca que seu posicionamento em relação à filha muda para a ‘diferença’. Nesse momento sua voz ecoa os movimentos de minorias e ele exige maiores facilidades no ensino, também para esse grupo de alunos: agora os ‘deficientes’. O movimento de vozes numa direção e noutra mostra que não é fácil para esse pai assumir a surdez da filha e sua narrativa o trai em vários momentos, quando, nos termos de Wortham (2001), sua história mostra diferentes tipos de predicação para a menina (ora alguém que “fala bem”, quase normal, ora “deficiente”, ora pessoa “afetiva”, ora não é “nenhum anjinho”). Além disso, traz verbos *dicendi* utilizados para trazer seus argumentos, quando remete para outras vozes que falam junto com ele, que são descrições metapragmáticas, e cumprem um papel importante no discurso (cf. Wortham, *op.cit*).

Nesse e em outros momentos vê-se o conflito que se instaura quando se tenta definir as identidades. Isso se explica porque elas estão sempre em movimento e não são estáticas. Assim, as vozes que aparecem nessa última narrativa (do movimento negro, da escola especial, da escola regular, do governo) criam uma tensão entre as diferentes representações sobre a surdez e o deslocamento então ocorre, mas não sem conflito.

Abaixo, na voz da professora de um aluno surdo de 10 anos e freqüentando a 3ª. série do Ensino Fundamental, têm-se a afirmação de que a escola atual não é o lugar da surdez. Veja em seguida como a professora narra esse aluno. Novamente a predicação (“não quer ter a responsabilidade”) e indexadores avaliativos, presentes na voz da professora, posicionam o aluno como alguém incapaz e responsável por sua própria incapacidade (conforme Wortham, *op. cit.*). Não é a falta de uma língua que causa os problemas na sala de aula para essa professora, mas a própria surdez.

Excerto 28)

Jane (professora da escola regular): Nunca soube sinais. O problema com ele [o aluno surdo] são os sinais, acho que ele deveria entender o que eu falo, mas ele não me entende, quando vou trabalhar um texto não dá para fazer sinais e o maior problema dele é que ele não quer ter a responsabilidade por fazer as atividades.

Veja que ao responder a uma indagação feita sobre como ela se comunicava com o menino – se ela utilizava sinais ou se era por meio apenas da linguagem oral – a professora deixa claro que a LIBRAS não tem espaço na escola regular (“Nunca soube sinais”) e, além disso, marcando, nos termos de Elias & Scotson (2000) que a escola é o lugar da fala – dos estabelecidos – e o aluno surdo deve respeitar essa regra se quer estar lá, jogando sobre os ombros dos alunos surdos toda a responsabilidade pelos seus problemas escolares.

A voz da fonoaudióloga do aluno, presente à reunião, também aparece defendendo a oralização, mostrando um posicionamento em relação ao aluno surdo muito comum, mesmo entre as mães. Em sua opinião, o surdo que usa sinal se acomoda porque o sinal é mais fácil: “ele se acostumou muito com o sinal e não quer falar e é preciso mudar isso, porque ele sabe falar”.

Aqui deve ser ressaltada também a forma como a língua de sinais é vista pelos professores: como um código que auxilia o aluno surdo na hora de escrever o ditado, por exemplo. Há, além disso, uma confusão entre língua de sinais propriamente dita e o alfabeto manual, cujo uso é bastante restrito dentro da LIBRAS. As falas das professoras e da fonoaudióloga citadas anteriormente me fazem pensar, nos vários mitos em relação às línguas de sinais, apontados, por exemplo por Quadros e Karnopp (2004), que vão desde de pensar que a língua de sinais é universal, ou seja, uma única língua de sinais é utilizada por todos os surdos ao redor do mundo, ou que a língua de sinais é inferior às línguas orais, não podendo comunicar idéias abstratas, ou ainda, de que ela é composta apenas de gestos semelhantes àqueles usados pelos ouvintes quando querem reforçar certos enunciados ou mesmo gestos referenciais.

Alguns pesquisadores, como Jordam & Battison (1976)³⁴, trazem experimentos feitos com surdos de sete países diferentes para concluir que a língua de sinais utilizada por cada país não era inteligível para os demais surdos dos outros países, demonstrando a não transparência dessas línguas como se acredita no senso comum, ou dito de outro modo, há também nas línguas de sinais uma opacidade que é própria das línguas naturais, além de um sistema fonológico, morfológico e sintático próprios. Como exemplo desse processo, as autoras acima trazem o sinal manual NÃO utilizado pela comunidade surda brasileira que, apesar de ser considerado icônico representa um sinal completamente diferente na ASL (Língua Americana de Sinais), na qual significa o advérbio ONDE.

Voltando aos dados, evidencia-se, mais uma vez, que as queixas das professoras são relativas a certos aspectos negativos já naturalizados em relação à surdez: “não estudar, não se esforçar, não fazer lição, etc.” como se estivesse estabelecido que a falta de uma língua de instrução no ambiente escolar – o português ou a LIBRAS – não seria algo que merecesse destaque. Do ponto de vista teórico, essa questão pode estar ancorada na supressão de uma identidade surda – que não aparece nos registros – versus uma identidade ouvinte deficiente, que é apresentada pelos familiares e por seus professores, em função de já estar naturalizado em nossa sociedade que a língua portuguesa – “mito do monolinguismo” – é a única língua da escola. Os professores não se permitem sequer pensar que o surdo, sendo um brasileiro, necessitaria usar outra língua no espaço escolar.

Numa conversa com os professores de uma escola particular de uma cidade de grande porte que atende a dois surdos, surpreendi-me com o argumento de que sendo o surdo um brasileiro ele deveria aprender o português sem maiores dificuldades – diferentemente daqueles que são estrangeiros e vêm para o Brasil sem falar a língua do país – e percebi que a questão de o “surdo ser brasileiro” é algo que pode estar por trás da resistência de pais e professores em relação à LIBRAS. Eles até entendem que um estrangeiro tenha dificuldades para usar uma língua estranha, que eles não conheçam, mas um brasileiro deveria usar o português sem maiores problemas. Nessa escola particular, enquanto dizia que apesar de parecer apenas gestos naturais, a complexidade morfológica, semântica e fonológica da LIBRAS lhe dava status de língua natural, como qualquer outra língua natural do mundo, ouvi uma professora comentar: “Pena que a língua deles não é

³⁴ Jordam, J.K. ; Battison, R.A. apud Quadros, R. M. e Karnopp, L. B. Língua de Sinais Brasileira – Estudos lingüísticos. Artmed, 2004.

universal, né, porque facilitaria muito a vida do surdo, quando ele tivesse que viajar para outros países e a nossa própria vida aqui na escola”.

Vale ressaltar que essa escola teve um aluno estrangeiro vindo por meio de intercâmbio e com esse aluno eles usaram estratégias diferenciadas para passar o conteúdo – afinal ele era um aluno estrangeiro! – mas não pensaram em fazer o mesmo com o aluno surdo, “porque o surdo é brasileiro”.

Percebe-se, nesse momento, que é preciso reforçar mais essa idéia de que o surdo é brasileiro, mas não fala português, porque na perspectiva dos professores, esse equívoco tem provocado conflitos, pois o aluno, segundo eles, por ser brasileiro, deve aprender o português na escola e por meio do próprio português compreender as demais disciplinas, o que se refere novamente ao “mito do monolinguismo” no cenário nacional (cf. Cavalcanti, 1999). A própria demanda pela normalização ou mesmo o movimento de assimilação que assola as escolas, descarta a língua minoritária em prol da melhor adaptação não só no contexto social mais amplo como também na escola (Hamel, 1989).

Todos os aspectos referidos acima mascaram a real situação do surdo na escola que a de ser um estrangeiro na escola e em casa e mostram a tensão entre as línguas, mesmo depois que a língua de sinais é aceita com o estatuto de língua estrangeira.

Maher (1996), ao pesquisar indígenas de uma nação do Alto Xingu, percebeu conflitos e angústias em relação ao português, considerada a “língua do branco”, pois, segundo ela, na medida em que o português é a língua de instrução da escola, o seu uso, mesmo na forma escrita, pode estar colaborando para fortalecer a tendência diglósica pró-língua portuguesa. Isso, percebo, também ocorre no caso dos surdos, inclusive porque não há equivalente escrito para a LIBRAS.

Nos relatos abaixo, temos outro exemplo em que o uso da LIBRAS ou da datilologia são empregados como recurso para o ensino de português. Tal prática já foi mencionada nesta pesquisa pela professora de um aluno surdo de 10 anos, quando dizia usar os sinais para realizar ditados para seu aluno surdo, seguindo orientação da mãe, que também vê na língua de sinais essa possibilidade, como ela mesma afirma abaixo.

Excerto 29)

Eliana (mãe de aluno surdo): Tem bastante palavra assim, que ele já lê e já escreve sozinho, que a professora manda às vezes. Manda, é ... ele procurar em revistas, essas coisas, e ficar colando. E ali ele escreve o nome. Tem muitas coisas que ele sabe, e ele consegue escrever certinho! E tem outras coisas que ele troca as palavras. Aí...

Ivani: Ele recorta figuras duma revista cola a figura e coloca o nome?

Eliana: É... ele coloca o nome! Tem que estar colando no caderno e colocando o nome! Aí muitas coisas ele coloca o nome certinho, outras não! Eu não sei se foi porque o ano passado a professora que trabalhou com ele, dava ditado... e os ditado ele mandava tudo as palavras pra casa pra mim tá trabalhando com ele. Então, eu trabalhava nos sinais com ele, né? Então, através disso, muitas palavras ele já sabe fazer sozinho, sem a gente estar ensinando.

Ivani: E como que era este trabalho? Era por exemplo: se a palavra fosse “escola”. Aí você fazia o sinal [datilologia] ele escrevia...

Eliana: É

Ivani: “Escola”?

Eliana: É, ele escrevia “escola”.

Destaca-se, acima, novamente, a maneira de ver a aprendizagem da escrita como o ensino de palavras soltas, que é recorrente, principalmente nas séries iniciais, e que mostra uma concepção de linguagem como código (Geraldi, 1984; Terzi, 2001).

A minha insistência em relação ao modo como ela fazia o ditado das palavras era para dissipar certas dúvidas que existem em relação às línguas de sinais: o uso do alfabeto³⁵ manual e o uso de signos da LIBRAS em geral, vistos como o mesmo objeto por mães e professores da escola regular. Nesse caso, o que a mãe fazia era a datilologia, ou seja, ela soletrava com as mãos as letras da palavra para o filho e ele copiava no caderno. Seria o mesmo que falar para o aluno ouvinte as letras que comporiam a palavra ‘casa’, dizendo, por exemplo, as letras e não o som que essas letras adquirem no sistema quando colocadas juntas.

Além disso, voltando ao excerto daquela professora da terceira série citado anteriormente, no qual ela expõe suas dificuldades em relação ao seu aluno surdo, vale destacar o comentário feito pela fonoaudióloga que o atende sobre a condição de fala do aluno surdo: “ele se acostumou muito com o sinal e não quer falar e é preciso mudar isso, porque ele sabe falar”.

³⁵ O alfabeto manual é muitas vezes confundido com a LIBRAS, pelas mães e pelos professores. Muitos livros didáticos ao mencionarem a surdez apresentam a “linguagem dos surdos-mudos” como sendo o alfabeto manual. Há, dentre as famílias de surdos ainda certa confusão entre o uso dos signos da LIBRAS e do alfabeto manual.

Novamente temos, por um lado, a confusão entre saber usar uma língua e saber falar algumas palavras numa determinada língua (comentado inclusive no capítulo 2 deste trabalho), e por outro, o fato de a língua de sinais ser a responsável por deixar o aluno surdo mal acostumado e com isso não se esforçar para aprender a falar melhor ou usar mais a linguagem oral, idéia, aliás, muito difundida dentro do oralismo e um dos motivos para que seus adeptos proibissem as crianças surdas de serem expostas à língua de sinais. Não há nenhuma evidência empírica em relação a isso e as pesquisas que tratam da aquisição de linguagem por crianças bilíngües comprovam o contrário, isto é, que a aquisição de uma língua não atrapalha a aquisição de outra língua, muito embora possa haver certa mistura de línguas pela criança numa fase inicial de aquisição da segunda língua, a qual é vista como algo natural no contato de duas línguas (Maher, 1997).

5. 2. 2. “Ela não é mudinha não!”

Vê-se, assim, que a língua de sinais, via de regra, é pensada apenas como um recurso para que o surdo possa ascender a sua condição de ouvinte (isso está presente no imaginário das mães e de outros profissionais da área. Muitos médicos se referem a ela como um recurso até que a criança possa falar). Assim, mesmo mães que utilizam a LIBRAS em casa e aceitam essa língua como algo importante na vida do surdo, mesmo essas não conseguem enxergar para ela outra função que não a de provisoriamente dar ao aluno surdo condições de aprender mais (a língua portuguesa).

Há, portanto, tensões e conflitos no convívio dessas duas línguas e isso se deve refletir, de algum modo, nesses sujeitos. As trocas lingüísticas baseadas na língua oral, no contexto de famílias ouvintes, podem não se constituir em um único referencial para a criança surda, mas fazem parte de sua trajetória, da mesma maneira que o italiano silenciado da pesquisa de Payer (1999). E essas tensões e esses conflitos gerados pela escolha da língua que o filho deverá usar e também pela escola que irá frequentar parecem estar orientadas por um desejo (mesmo inconsciente) da mãe de que o filho seja, de alguma forma, um ouvinte (pode usar a LIBRAS desde que use também o português, nem que seja na forma escrita).

Assim, a mãe aprende LIBRAS, mesmo considerando-a algo estranho, se isso lhe der a oportunidade de “normalizar” a vida de seu filho, como apontaram alguns dos registros trazidos nesse trabalho. Novamente vem a questão do bilingüismo de transição no qual se estabelece que a LIBRAS é importante numa certa fase da vida escolar do surdo e, assim, por mais saliente que a LIBRAS fique na vida do aluno surdo, é sempre vista por mães e professores como uma passagem para algo que deve aparecer: a fala ou pelo menos a escrita do português.

Dito de outra maneira: uma vez que a escola é o lugar da escrita (do português) há uma tendência de usar a LIBRAS apenas como meio de transição para o português e, ao fazer isso, pais e professores mascaram o verdadeiro intuito em relação a essa língua que é o de criar espaço para o fortalecimento do português (modelo de assimilação de línguas minoritárias) como está referido na pesquisa de Góes (2000).

Por exemplo, quando perguntamos qual é meio de comunicação entre o surdo e a família, na família de André, um de nossos alunos surdos focalizados nessa pesquisa, a mãe diz ser a LIBRAS, embora só ela conheça essa língua em condições de utilizá-la para as comunicações rotineiras ou para ajudá-lo na tarefa escolar. O resto da família, inclusive o pai, não conhece a LIBRAS e não se sente motivado a aprender. Uma das reclamações da mãe tem a ver exatamente com a falta de relacionamento de André com seu pai pela ausência de uma língua em comum entre os dois, que lhes permitisse conversar de outras coisas que não o ‘aqui e agora’.

A família de Letícia, outra aluna focalizada na pesquisa, tem uma clara inclinação para o uso da linguagem oral, embora a mãe participe dos cursos de LIBRAS oferecidos pelo programa. Percebe-se que há um cuidado maior com a oralização e a menina frequenta fonoaudiólogos de orientação oralista, como uma forma de compensar os sinais que utiliza com os outros alunos surdos do Programa, já que, segundo a mãe, a menina “já perdeu 50% da fala desde que entrou no Programa”.

Por outro lado, a mãe insiste na escola, com os professores, em que Letícia precisa de LIBRAS, levando inclusive livros de língua de sinais para os professores aprenderem e usarem com ela no espaço escolar, mostrando que está atenta a tudo que possa melhorar a

condição de sua filha na escola, utilizando, até mesmo, o método Silvestri³⁶, que consiste em treinar vocábulos em português no seu cotidiano com a menina.

Apresento esses exemplos para mostrar que há ainda muitos outros fatores que impedem à opção da família pela LIBRAS. Um desses fatores é a tendência de usar LIBRAS como suporte. Para aceitar a LIBRAS, em princípio, é preciso aceitar a idéia de que a surdez é a diferença e isso não é fácil, principalmente para essas famílias. Nas narrativas que serão apresentadas, a seguir, pode-se ver, nas vozes dos pais, esse conflito e a dificuldade de aceitar a LIBRAS e a surdez de seus filhos.

Abaixo introduzo o registro de uma reunião feita com familiares dos alunos surdos que freqüentam a escola num nível de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em que aparecem as mães construindo interacionalmente uma conversa sobre a escola regular, em uma atmosfera de harmonia. De repente há mudanças no alinhamento (cf. Gumperz, 1982/1998) que são notadas por meio de mudanças na inflexão das vozes, alteração das mesmas e um certo constrangimento mostrados pelo movimento de corpo e expressão facial e pelas respostas entrecortadas que são reveladores de uma tensão no ar. Quando percebo essa situação e o motivo da agitação – o uso dos termos deficiente auditivo e surdo – interrompo a conversa que mantinha com uma das mães e me dirijo à mãe agitada e pergunto: “Ah! Você gosta de outra palavra?” Os registros abaixo mostram as respostas das mães:

Excerto 30)

Mariana (mãe de aluna surda): [...] aí fui e conversei com a professora, falei que ela era surda, colocar ela na primeira cadeira e tal... e agora é..
Murmúrios....
Eliana (mãe de aluno surdo): surda...achei que era...[...]
Mariana: e agora é.. to dando...[...]
Ivani: essa é a realidade da escola pública
Eliana: ela fala surda com uma naturalidade! E pesa, cala fundo na gente ela falando assim né(falando rindo)
Solange (mãe): não!!!! [surpresa]
Ivani: Ah! Você gosta de outra palavra?
Eliana: aaiii, eu prefiro outra
Ivani: Você gosta de deficiente auditivo?
Eliana: É...
Ivani: Você gosta mais. Né?!

³⁶ Método Silvestre vem a ser uma estratégia de ensinar-se a linguagem oral para o surdo e consiste, segundo depoimento de uma das mães que o utiliza, de solicitar o uso de determinados vocábulos do português – corretamente articulados – a cada dia.

Eliana: (meio desconcertada).. sei lá, essa é uma palavra muito pesada, eu não gosto dela
 Solange: eu já não sinto assim
 Mariana: não
 Ivani: Você não gosta Eliana?
 Solange: ela não gosta , quando a gente conversava lá fora antes quando eu ficava mais aqui ela falava que tem que falar [falando mais alto]: DEFICIÊNCIA AUDITIVA E NÃO SURDO
 Ivani: O quê você fala? Que o seu filho tem.....?
 Eliana: ele tem deficiência auditiva, ah.....esse negócio de surdez é feio....surdo...
 [risos...]
 Eliana:...é uma palavra muito pesada
 Mariana: eu não gosto de deficiente...
 Solange: também não
 Mariana: eu acho que deficiente com auditivo não combina
 Ivani: você fala surdo também?
 Mariana: surdo
 Solange: eu falo também
 Mariana: acho que deficiente não combina
 Ivani: é, mas tem algumas mães que não gostam....
 Eliana: é, eu não gosto
 Ivani:... da palavra
 Eliana: parece que pesa muito

Há sobreposição de vozes, em vários momentos a agitação – modalizações epistêmicas e indexadores avaliativos presentes nessas vozes (cf. Wortham, 2001) – como por exemplo: “isso pesa”, que ficam salientes nas vozes acima. Uma das mães se contrapõe às outras defendendo o termo deficiente auditivo por ser ele mais aceitável e parecer mais adequado para a situação do filho – sabemos que essa mãe³⁷ tem a esperança de que o filho use a língua oral de forma mais efetiva e a manifesta de forma explícita, como pode ser vista pela voz da outra mãe no excerto acima, tal desejo que filho surdo venha a falar normalmente, um dia. Nesse caso, para essa mãe, o uso do termo ‘deficiente’ parece mais natural, já que para ela em seu filho falta algo – a audição melhorar via aparelhos de amplificação – para o processo de normalização acontecer. Já o outro termo – surdo – além de ter agregado a ele outros sentidos, pejorativos, principalmente por meio da narrativa que eles conhecem sobre a surdez como alguém inferior, dá ao termo um sentido

³⁷ Essa mãe – Eliana – frequenta um centro oralista para surdos em outra cidade e apresenta em várias ocasiões os resultados a que aqueles profissionais chegaram em relação ao caso de seu filho e as recomendações que fazem em relação ao uso da língua de sinais, como sendo algo prejudicial ao desenvolvimento da fala. Ao justificar sua preferência pelo termo “deficiente auditivo” ela traz a certeza de que o filho vai falar melhor e o progresso que tem tido com o uso dos aparelhos e o discurso dos médicos e audiologistas que atendem a criança naquele centro oralista.

de permanência maior em relação ao estado da surdez, o mesmo não acontecendo com o outro termo.

Lane (1992) ao discutir o uso desses termos na literatura conclui que a classificação de “deficiente auditivo” foi inventada e divulgada no final dos anos 60, pelos especialistas que defendiam que o uso do termo ‘deficiente auditivo’ poderia melhorar a designação das crianças surdas. Continua ele:

o rótulo inclui o modelo de enfermidade que legitima o sistema e só existe em oposição ao ouvinte, ou seja, é como o rótulo de ‘não homen’ atribuído às mulheres, como o rótulo de ‘não branco’ para os povos de cor, ou deficientes sexuais, para os homossexuais (Lane, *op.cit*: 90).

Ainda, segundo Lane (*op. cit.*) se os inventores desse termo tivessem consultado a comunidade surda teriam percebido que eles preferem ser tratados como surdos, pois o termo “surdo” não tem um valor negativo enquanto “deficiente auditivo” tem. Surdo, então, refere-se à identidade e o termo “deficiência” relaciona-se, claramente, à patologia.

Abaixo, outras vozes, de outras famílias, se somam àquelas relatadas acima e juntas delineiam um contorno que por vezes é escamoteado tanto pela família como pela escola: a não aceitação do estigma da surdez, que vem da sociedade maior, e o conflito que isso representa também em relação à aceitação da surdez e da língua de sinais. Na reunião que será apresentada abaixo, o tema da conversa relacionava-se à visita feita pelos alunos surdos a uma escola municipal especial de outra cidade, na qual tiveram a oportunidade de conhecer uma escola onde havia só alunos surdos, situação muito diferente daquela que eles viviam nas escolas regulares. Os pais contavam, então, o entusiasmo dos surdos em relação ao que viram: “há telefone para surdos lá”, “tem campainha de luz para chamar os alunos surdos na hora do recreio”, “tem um monte de criancinhas surdas lá que já fazem sinais” entre os comentários feitos pelos filhos por ocasião da visita. No meio disso, como cada um falava ora surdo, ora deficiente auditivo, perguntei para o grupo: afinal que termo vocês preferem usar?

Excerto 31)

Ivani: Vocês preferem usar a palavra deficiente auditivo ou surdo?
--

Janete (mãe aluno surdo): Olha eu queria falar que eu to fazendo de tudo pro Sidnei. voltar para escola, ele não quer, ele tem vergonha de se misturar, no ônibus se eu vou falar com ele, ele fica)encabulado...não sei muita coisa em sinais, ele tem vergonha, eu não sei fazer muito sinal mas ,qualquer coisa que eu faço um sinal assim ele fica bravo...

Roberto (pai aluna surda):. Acho que convivência com outros surdos, a linguagem de sinais no caso dele vai ser um estímulo muito grande... porque aumenta a auto-estima.

Dayse (mãe aluna surda): A Giovana. era assim, ela tinha vergonha a gente não podia conversar com ela, hoje se eu for conversar com ela no carro no ônibus, aonde for posso conversar normal com ela em língua de sinais mas deprimeiro ela virava o rosto não queria de jeito nenhum...

Ivani:.. A Giovana. não gosta muito ainda na escola, quando eu fui lá ela evitava as coleguinhas que queriam conversar com ela em sinais..

Dayse: mas ela mudou muito, era muito pior

Roberto. Chamaram a Laura para fazer Língua de Sinais na orquestra, ela foi lá tremendo...mas com a responsabilidade toda de fazer sinais, ela adorou ela viu a importância dela como surdo, é uma deficiência sim, mas é importante você ser diferente, né?

Luzia (mãe aluna surda): A Letícia também, a gente foi na missa e ela ficava me perguntando tudo o que o padre ia falando e eu ia explicando assim mais ou menos, né e a Cássia viu a gente lá e depois da missa, ela veio conversar com a gente e perguntou se ela [a filha]era surda e eu falei que sim e ela convidou a Letícia pra participar do coral porque ela tava procurando surdos lá da região para montar a pastoral de surdos lá na igreja [até hoje eles não autorizaram], mas ela tava procurando né...Ela falou Olha foi Deus, eu tava mesmo procurando surdo para mim fazer integração né pra montar a pastoral...Ela canta em sinais, traduz a missa em sinais...a Letícia não falta um dia na missa agora...agora já pareceram mais surdos

Roberto: tá vendo, ela está vendo o quanto é importante ela ser diferente [falas superpostas]

Janete [...].Eles não tem paciência...eu já expliquei que não tem serviço, como você vai encontrar serviço assim, ele é nervoso, muito nervoso, não quer nem saber, ele acha que eu tenho que arranjar tudo o que ele quer, que é minha obrigação, eu falo não pode ser assim, olha seu primo está desempregado, não é só você ..ele não entende, é muito difícil fazer ele entender as coisas.

Ivani: Mas afinal é surdo ou DA? Vocês preferem o quê?

Luzia: Deficiente Auditiva, porque ela não é surda, não é surda e muda [...] isso ela não é, ela não é surda, ela não é surdinha, ah! Não é a mudinha, se fala mudo, surdo em vez de falar surdo eles falam a mudinha. Ela não é muda, ela não é muda, sabe falar, por que chamar ela de surda? Se ela não é, ela é surda eu sei, tem uma deficiência, ela não é igual a você, mas ela sabe falar.

Essa é uma cena bastante emblemática. Apesar de minha pergunta ter sido explícita e dirigida ao grupo todo, Janete a ignora e continua a falar de seu filho – um rapaz de 18 anos que não quer voltar para a escola comum por ter vergonha de sua surdez, ao

mesmo tempo em que descreve sua aversão por sinais (“ele tem vergonha de se misturar, no ônibus se eu vou falar com ele, ele fica encabulado...não sei muita coisa em sinais, ele tem vergonha, eu não sei fazer muito sinal mas qualquer coisa que eu faço um sinal assim ele fica bravo”).

Roberto, pai de Laura, presente na reunião, parece também não ter ouvido minha pergunta e dá conselhos a Janete dizendo que seu filho poderia se beneficiar da LIBRAS, apesar de ele próprio não a aceitar para sua filha. Nesse momento, ao se mostrar a favor da LIBRAS, no entanto, restringe seu uso para o caso específico do rapaz, o qual, apesar de já estar na 5ª. série, não estava ainda alfabetizado e, por isso, demonstrava vergonha de ir a escola e de ser surdo. Destaco do excerto acima a voz do pai novamente: “Acho que convivência com outros surdos, a linguagem de sinais **no caso dele** vai ser um estímulo muito grande... porque aumenta a auto-estima” (grifo meu). O uso da LIBRAS, para esse pai, é para quem não logrou sucesso na oralização.

Ao mesmo tempo em que se posiciona favorável à LIBRAS, desde que para os ‘fracassados’, esse mesmo pai demonstra um outro posicionamento em relação à língua de sinais, na continuidade de sua narrativa (veja no excerto 31, acima): “Chamaram a Laura para fazer língua de sinais na orquestra, ela foi lá tremendo...mas com a responsabilidade toda de fazer sinais, ela adorou ela viu a importância dela como surdo, é uma deficiência sim, mas é importante você ser diferente né?”. Novamente ressalta-se as oscilações entre o uso de termos “deficiente” e “surdo” e com isso, a meu ver, sinaliza-se espaços diferentes para o uso da LIBRAS, no momento em que destaca a “responsabilidade” da filha em relação ao uso dos sinais na orquestra da igreja. Nesse momento, ao recorrer ao uso de certos termos, como “tremendo”; “responsabilidade”; “importância”; para se referir à LIBRAS, ele se refere à filha como surda, mas logo em seguida ele retorna ao outro posicionamento: “é uma deficiência sim, mas é importante você ser diferente, né?”, momento em que me posiciona interacionalmente (cf Wortham, 2001) como a professora/pesquisadora e solicita minha adesão aos seus argumentos.

Outras vozes se juntam à dele, como a de Luzia, que parece ter aceitado seu posicionamento anterior, acrescentando sua própria representação sobre o uso de LIBRAS na Igreja e a adesão de sua filha ao coral – nesse espaço a LIBRAS parece não ser fator de preocupação, ao contrário, ela é até incentivada.

Quando insisto provocativamente na resposta à minha pergunta (“Mas afinal é surdo ou deficiente auditivo? Vocês preferem o quê?”) depois que Janete, continua sua narrativa – posicionando seu filho como “nervoso”; “sem paciência para esperar pelo trabalho” – o rumo da conversa muda e as vozes se alteram (indexação avaliativa nos termos de Wortham, *op.cit*) e, nesse instante, a reunião, que se transcorria apenas animada – com os pais narrando como as escolas (não) resolvem os problemas dos seus filhos surdos, como o emprego está difícil, etc. – apresenta brusca alteração, com todos falando ao mesmo tempo, com muitas emoções, tais como, raiva, angústia, impotência, agressividade, mobilizadas nesse momento e que iam se alternando nas vozes deles todos, mas principalmente, na voz de Luzia, mãe de Letícia, uma das nossas alunas surdas, foco da pesquisa, como aparece no final do excerto 31 (“não é surdinha, ah! Não é a mudinha, se fala mudo, surdo em vez de falar surdo eles falam a mudinha. Ela não é muda, ela não é muda, sabe falar, por quê chamar ela de surda, se ela não é, ela é surda eu sei, tem uma deficiência, ela não é igual a você, mas ela sabe falar”).

Essa mãe, primeiro aponta a preferência pelo termo ‘deficiente auditivo’, “porque ela não é surda”, depois muda de direção, “não é surda e muda”, mudando novamente para “ela não é mudinha”, mostrando como todos esses termos a afetavam, por meio da alteração de voz, da face, dos gestos que ficam mais expansivos e do turno que ela se recusa a passar para os demais pais, até dizer tudo o que estava engasgado dentro dela, pois ela sabia que, muito provavelmente, alguém poderia pensar isso de sua filha.

Luzia, nesse momento, reage contra a grande narrativa sobre a surdez, construída em cima dos estereótipos que dão ao surdo um sentido de inferior, incapaz porque o estigma a afeta, nesse lugar que ocupa agora, como mãe de surda. E mais, ela se denuncia, pois, do meu ponto de vista, ela também construiu essa narrativa sobre os surdos.

As tentativas de fixação de identidades baseadas em argumentos biológicos – como a surdez – também são culturais no sentido de que essas noções são baseadas “nalguma suposta característica natural ou biológica [que] não é simplesmente um erro ‘científico’, mas a demonstração da imposição de uma eloqüente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma é, culturalmente falando, silenciosa” (Silva, 2000:86).

Ao citar o termo “mudinha” a mãe de Letícia na narrativa acima, não está apenas manifestando uma opinião das pessoas sobre sua filha surda, mas está efetuando uma operação de ‘recorte e colagem’. Assim, de acordo com Silva (2000:95) essa mãe retira a

expressão ('mudinha' e 'surdinha') do contexto social mais amplo “em que ela foi tantas vezes enunciada” e com toda sua carga negativa, a insere em um novo contexto quando, segundo Silva (*op.cit*) ela reaparece “sob o disfarce de minha exclusiva opinião”. Por essa razão, a mãe fica tão alterada, pois ‘cita’ algo muito negativo atribuído à identidade surda, naquele momento, mas que ela, também, ajudou a construir.

Como aponta Goffman (1988), é muito difícil convivermos com a diferença e nos desvencilharmos daquilo que construímos sobre ela.

Acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa (Goffman, *op.cit*:15).

Quero destacar com isso que todos contribuímos para alimentar essa narrativa. Eu mesma, quando entrei para a área da surdez, surpreendia-me, em muitos momentos, olhando os meus alunos surdos, sentindo-me impotente porque não os podia mudar, fazê-los escrever melhor era minha meta, era uma forma de mostrar que eram capazes. De certa forma, em algumas situações, o sentimento de pena vinha sob as mais diferentes formas e, como a mãe de Letícia, muitas vezes, na escola, eu os defendia dos mais diferentes rótulos, mas também me enxergava na ignorância demonstrada pela professora e compreendia o lugar de onde ela falava. Eu havia passado por ele.

Como informa Lane (1992) a sociedade, de uma forma geral, usa de certas estratégias para minar a influência de minorias, psicologizar é uma delas e discriminar é outra. Por isso o surdo é sempre taxado de instável, agressivo e outros. Argumentos biológicos e racistas são utilizados, segundo Lane (*op. cit.*) com fins sociais para dividir as minorias e diminuir sua auto-estima.

Com essas vozes dos familiares do aluno surdo, quero mostrar que não é sem conflitos que serão resolvidas as questões das identidades do surdo, pois elas estão imbricadas na própria maneira como os pais os vêem: como ouvintes em potencial. Romper com essa posição implica aderir a uma outra que ainda não está muito clara para pais e professores e há então conflitos e desconfianças em relação a essa mudança. Não estou com isso afirmando que as identidades são estáveis e fixas, mas advogando que, mesmo que se alternem as representações dos pais sobre a surdez – e elas se modificam como pode ser

visto em vários momentos – elas parecem se alternar entre a identidade surda deficiente ou incompleta e a identidade surda flutuante, para usar os termos de Perlin (1998).

Um outro pai, nessa mesma conversa ao definir a surdez de sua filha, o faz de uma maneira que lhe permite esconder ou escamotear a principal consequência da surdez e com isso tenta fugir do estereótipo que a mãe apresentou. Ele não aponta a falta de uma língua em comum entre Laura e a escola para marcar a diferença em relação ao aluno ouvinte, mas o argumento de que: “Eles são muito mais sinceros. A situação deles faz com que sejam sinceros. Sabe? E a questão da hiperatividade, todo mundo fala que o surdo é hiperativo, quase todo surdo é hiperativo, é forma deles se defenderem, entendeu?”. Ao dizer isso me posiciona interacionalmente e utilizando indexadores avaliativos, como “hiperativo”, “sinceros”, além de descrições metapragmáticas e das chamadas modalizações epistêmicas para dar maior força ao seu posicionamento, naquele momento do discurso e conseguir minha adesão aos seus argumentos, como por exemplo, “entendeu?”.

Ao trazer a sinceridade dos surdos como uma diferença, ainda que positiva, ele não tem que se ver com as questões lingüísticas, ainda sem solução, aí implicadas e não tem que tomar partido de um lado ou de outro. Fica muito dúvida a maneira como ele se posiciona em relação à LIBRAS, que se torna, às vezes importante, outras vezes nem tanto. No trecho abaixo, ele confirma que sua filha fala bem e que não usa sinais, mas é traído por suas mãos que sinalizavam. Quando eu aponto isso, ele desqualifica, uma vez mais a LIBRAS, porque não admite conhecê-la e diz que a utiliza raramente: “é, uma coisinha ou outra”.

Excerto 32)

Ivani: E dá pra conversar bem com ela?

Roberto (pai de surda): Com a Laura?

Ivani: Só no oral?

Roberto: Tranquilamente

Ivani: Mesmo um problema mais complexo?

Roberto: E a minha raiva é essa....porque...aí eu tenho que pegar a base anterior, entendeu? Tenho que ir puxando para chegar até lá. É, só que tem que ter paciência, a fala o que deve ser devagar, se a gente tá vendo jornal e aparece alguém sendo preso, por exemplo, julgado e sendo preso: vamos explicar a questão do que era o juiz. Aí, eu falei, olha!, o juiz quando alguém vai preso é ele que fala, você vai ser preso, se ele não falar a pessoa não vai presa, todo mundo pode falar que ele roubou, que ele matou, mas se o juiz não falar, ele não vai preso. É ele quem determina, é ele que

decide. Então, é só ir buscando todos os sinônimos que ela acerta. Aí ela ficou assim [parece que querendo mais explicações]. Eu falei tá vendo o advogado? A pessoa paga pra ele, pra ele falar que ele é bom, aí se vai explicando.

Ivani: Mas você usa os sinais também?

Roberto: Hã? Não, eu não sei nada de sinal [diz meio sem jeito por ter se traído já que durante sua fala se utiliza, em vários momentos de signos de LIBRAS].

Ivani: Aí, você fez aí agora [apontando o sinal NADA que acabava de ser feito pelo pai]

Roberto: É alguma coisinha ou outra.

Esse pai vê a aluna surda como uma pessoa mais sincera que nós ouvintes e crê que suas possibilidades na escola, poderiam ser maiores se os professores percebessem isso. Escapa assim de falar das outras diferenças de sua filha em relação aos ouvintes. Ao mesmo tempo, quando falo na figura do intérprete, outra questão séria na área, ele concorda que poderia ser algo a ajudar os surdos, mas sem muita convicção, usando o termo “treinamento” – ver excerto 33, abaixo – para se referir à exposição que a filha tem à LIBRAS na igreja e no Programa. Ao fazer isso, mostra que para ele a língua de sinais não é uma língua natural para o surdo, mas um código que precisa ser aprendido para alguma finalidade específica (aprender o português, por exemplo) e poderá ser descartado na medida em que a língua oficial for dominada pela filha.

Excerto 33)

Roberto (pai de aluna surda): Porque uma coisa que ele me falou, favorecer, foi isso, favorecer falou: “Se eu fizer uma avaliação diferenciada pra ela, eu estou discriminando [a aluna surda]”. Aí, eu falei, então espera aí, então se pega um rapaz sem perna e fala vai jogar bola. Sabe? O que é então?

Ivani: Vai jogar bola, é [...]

Roberto: Aí, ele falou: “Não é assim, aí até ele falou, você está muito ansioso e tal”. Falei: eu não estou ansioso, eu estou, sabe, incomodado com a situação.

Ivani: Então, você acha que um intérprete seria solução para Laura?

Roberto: Pode ser que sim.

Ivani: Mas ela tem fluência em Línguas de Sinais. Vocês usam em casa?

Roberto: Não, não usamos em casa. Mas na igreja ela faz parte do grupo dos surdos, e aqui também ela tem treinamento.

Ivani: Hummmm

Roberto: E ela conversa, eu vi ela conversar com [...] ela é bem oralizada, mas sabe conversar em LIBRAS

Ivani: Esse é o papel do intérprete seria o papel também do professor que tivesse sinais para poder falar com o surdo diretamente.

Roberto: Eu acho que não precisa de sinais, sabe? Eu acho que ela até se vira bem, porque estudando em casa ela pega o conteúdo quando [a gente] fala.

De novo as indecisões sobre o espaço que ocupa a língua de sinais na vida desses alunos surdos e quem pode e onde se pode usar os sinais, estão presentes na fala de Luzia quando explica as aulas da professora particular de Letícia, que usa LIBRAS para fazê-la entender o conteúdo da tarefa que a escola solicita. Acho que é possível fazer uma relação desses espaços com a construção das identidades que vai sendo explicitada nessas falas e que não é algo fixo, mas muda a cada instante, a depender de uma série de fatores. Estou admitindo, assim, nesse trabalho, uma filiação aos pressupostos apresentados por Hall (2000) de que as identidades estão constantemente em processo de mudança e de transformação e, além disso, que as identidades são construídas dentro do discurso e, por isso, devem ser “compreendidas como sendo produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (Hall, 2000:108)

Pode-se compreender aí também a força normalizadora do discurso, presente na sociedade envolvente, uma vez que, como afirma Canguilhem (1943/1995) “a norma é portadora de uma pretensão ao poder, não é simplesmente um princípio, mas é o elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”.

A conversa com o pai, transcrita acima, traz elementos para essa suposição: ele se posiciona inicialmente como sendo aderente à perspectiva de aceitação da surdez, quando diz que no início tudo era mais difícil e nos leva a concluir que agora é mais fácil, mas o tópico dele passa para a hiperatividade de Laura para justificar o relacionamento difícil da filha com seus pais, depois aponta o relacionamento difícil do outro avô que vê a neta surda como alguém digno de pena (“Ele a vê como coitadinha, né? Isso incomoda a Laura”), e depois, continuando sua história, chega na maneira pela qual ele próprio vê a filha (como alguém muito sincera), sempre sem apontar as questões lingüísticas aí implicadas. De qualquer forma, temos que admitir que ele posiciona sua filha de modo assertivo (nos termos de Wortham, 2001), mesmo que não leve em conta outras questões aí imbricadas. Sua posição não aceita a pecha de coitadinha que a família quer lhe inculcar, mas falta a ele se desvencilhar de certos preconceitos já arraigados, os quais conduzem sua visão sobre a surdez numa direção a qual ele mesmo quer escapar. Apesar de ele não achar que a filha seja digna de pena, ele próprio não tem claros os elementos para esse posicionamento e na

falta deles prefere posicionar a filha de forma assertiva, porém deixando de lado as marcas da surdez, como ocorre em: “a Laura é extremamente afetiva”.

Excerto 34)

Ivani: E, o que é a surdez pra vocês. Como ela se apresenta? Quais as conseqüências da surdez, o que vocês sentem enquanto família da Laura?

Roberto (pai): Inicialmente a família teve dificuldade, meu pai teve dificuldade, meus pais tiveram dificuldades em se relacionar com ela, porque além da surdez, ela é hiperativa, e como não entendia, desobedecia, isso á se torna mais difícil, né? Torna mais difícil o relacionamento deles, mas depois eles viram que a Laura tinha uma disposição pra se relacionar muito maior do que todos os netos, porque ela passou a ser a neta amada, quando a gente veio pra cá, meu pai quase morre de tristeza.

Ivani: Ah, então, não é seu pai que vem aqui? É o pai da...

Roberto: É o meu sogro, meu sogro, isso. E ambos tem dificuldade de relacionamento com ela. E a Laura tem dificuldade de relacionamento com o avô, porque o avô fala muito, expõe muito a ...

Ivani: A surdez dela...e ela não gosta disso

Roberto: [o avô mostra o] problema dela, no ônibus pra todo mundo.

Ivani: É

Roberto: Então, ela não suporta [essa visão do avô sobre a surdez], ela tá pedindo: Pai não quero ir mais com meu avô.

Ivani: Ele parece que tem um pouco de pena, né? De ela ser surda.

Roberto: Isso, exatamente. Ele vê ela como coitadinha, né? Isso incomoda a Laura, ela tá ficando mocinha já, e no ônibus, ele fala pra todo mundo [que ela é surda], fica comparando ela com a Carla, que fala bem: “Cê tem que falar bem como a Carla, cê fala tudo enrolado, a Carla é maravilhosa” [reproduz a fala do avô de Laura]. Então, isso incomoda bastante a ela.

Ivani: Aqui a gente conversa com ele também sobre isso. Cada surdo é um surdo, não é pra ficar comparando.

[...]

Roberto: Minha sogra não tem paciência nenhuma, mas ama muito a neta, tanto que a gente nem fala nada. Que se alguém faz alguma coisa com a Laura, a gente nem comenta. Mas vai ser a pessoa mais odiada pra ela, sabe? Então, então no início é difícil tá, até mesmo com os coleguinhas, até alguns no início entram naquela onda de AH! Tenho um amigo surdo, que tem outra forma de comunicação e tal, mas depois eles têm dificuldades, porque eles [os surdos] têm uma forma de entender, que não é tão rápida, né? Mas são muito disponíveis pra relacionar, são muito afetivos, a Laura é extremamente afetiva, sabe? A menina que ajuda a gente em casa, nossa! Adora a Laura, entendeu? Porque a Laura é franca, ela não fala uma mentira pra você, entendeu? Se você pergunta: Como é que eu tô?, se está feio ou está bonito, sabe, gostei ou não gostei, faço ou não faço? Eu não vou fazer só pra te agradar.

Ivani: E isso você acha que tem a ver com a surdez ou não?

Roberto: Aí, eu acho que tem, como é a entrada do surdo, tá, são os olhos, né? Então, não tem como ela ficar inventando muito mais do que isso. O que vê é o que é. Sabe? Ela procura também responder da mesma forma. Porque pra ela, vai aprendendo as malandragenzinhas, mas grosso modo é isso. Sabe? Ela tem uma capacidade de ser mais sincera que nós. Agora, provavelmente um surdo [por exemplo, aconteceu uma vez] passou uma professora bonita, e ele falou pra mãe dele: bonita ela, sabe? Entendeu?

Ivani: (risos)

Roberto: Outro não falaria isso na idade dele, guardaria pra ele, com vergonha e tal, então, tem tudo isso. Eles são muito mais sinceros. A situação deles faz com que sejam sinceros. Sabe? E a questão da hiperatividade, todo mundo fala que o surdo é hiperativo, quase todo surdo é hiperativo, é forma deles se defenderem, entendeu? Quando eles pedem, na minha concepção, tá, de pai da Laura, quanto, enquanto ela tiver a auto-estima dela em alta. Então, ela vai lutar pra chegar, aonde vai mudar todos os meios pra isso. E quando acabar isso, não, ela vai parar de incomodar, vai parar de brigar, parar de quebrar as coisas, entendeu? Porque não adianta mais.

Novamente o surdo tende a aparecer como alguém “uno” (surdo genérico) como aparece acima (“Eles são muito mais sinceros”). O conceito de identidade está sendo tomado a partir de uma perspectiva não essencialista, como já dito, que propõe uma abordagem da problemática do sujeito pós-moderno como não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente, mas fragmentada, instável, complexa e sempre em fluxo tal como propõe, por exemplo, Signorini (1998) e Hall (2000), mas nas vozes das famílias e dos professores, em geral, há sempre uma tentativa de fixar essas identidades surdas como algo genérico, como aparece na voz do pai de Laura nos excertos anteriores.

Espero que tenha possibilitado vir à tona o modo como os pais desses alunos, de uma maneira geral, representam a escrita: como um ato individual solitário de decifração (Street, 1984) e que serve mais para ir para a escola. Além disso, parece estar na responsabilidade da família o aproveitamento do aluno surdo na escola, por isso tantas ações da família são necessárias, em casa ou na escola, com o intuito de fazer o filho aprender – o processo de ensinar não é da escola e de seus professores, mas da família. Por fim, em relação à LIBRAS, as narrativas trazem o conflito, a incerteza e a esperança de que ela se torne a ponte que liga o mundo dos surdos ao mundo dos ouvintes.

6. A CONSTRUÇÃO DA SURDEZ, PELA FAMÍLIA, PELA ESCOLA E PELO PRÓPRIO SURDO

Neste capítulo focalizo as narrativas de três alunos surdos e as narrativas sobre esses mesmos alunos, tentando mostrar a representação tanto dos surdos quanto dos ouvintes sobre a surdez. Nelas vemos como se posicionam os professores desses alunos em relação à surdez e à língua de sinais, ao mesmo tempo em que trazemos as narrativas de seus familiares para, compreender como são construídas as identidades do aluno surdo nesses espaços.

Meu objetivo é desvelar como o aluno surdo constrói sua identidade social a partir das interações com os ouvintes – pais, professores, amigos – que o cercam e, de outro lado, como esses ouvintes com quem se relaciona representam a surdez. A análise que apresento na sequência tem como base, então, os registros de três alunos (Carla, Letícia e André, suas famílias e professores), embora sejam referenciados dados coletados sobre outros alunos e outras escolas, na medida em que contribuam para melhor compreensão dos fatos.

Considerando que as identidades sociais são construídas no discurso (Fairclough, 1989,1995), considero também, que “as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos, agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (Moita Lopes, 2002:37). Considero, portanto, que o(s) posicionamento(s) do aluno surdo pela escola e pela família determina(m) a construção de sua própria identidade.

6.1. A procura pela (in)visibilidade

Desde antes de entrar na escola, na procura por uma instituição de ensino e, às vezes, até mesmo no ato da matrícula, pode haver uma tentativa de invisibilizar, o aluno surdo, na escola regular, pela maneira como os pais realizam suas ações, que podem estar revelando ou sinalizando uma postura que vai contra o discurso oficial (que é dever da

escola aceitar os diferentes), mostrando assim que a inclusão dos surdos em escolas regulares, apesar de estar sancionada por lei, ainda é algo confuso que causa muitos conflitos nas famílias. Por outro lado, com esse posicionamento pode-se vislumbrar, também, um alinhamento em relação às grandes narrativas, que vêem o surdo sob a ótica da deficiência.

A mãe de Letícia, por exemplo, ao narrar como ela conseguiu vaga para sua filha surda numa escola regular, denuncia uma realidade ainda bem comum: a recusa da vaga pela escola e os caminhos ou táticas, no sentido que lhes atribui De Certeau (2003), para consegui-la. Para evitar tal situação delicada – embora esteja previsto por lei o direito de o surdo estar junto com os ouvintes na escola regular – há a opção por invisibilizar a surdez, como faz a mãe de Letícia, conforme a narrativa seguinte:

Excerto 35)

Luzia (mãe aluna surda): Foi assim: eu fui numa escola que era mais perto de casa, onde eu queria pôr ela e falei que ela era deficiente auditiva; eles falaram que não tinha mais vaga, mas eu sei que tinha, no dia anterior eu tinha ligado lá e tinha. Então eu fui na Delegacia de ensino e expliquei pra eles e eles lá ligaram para essa escola, que eu tinha escolhido e eles recusaram a vaga, então eles ligaram para outra e eu ouvi eles falando que a vaga era para uma menina com problema.

Mais tarde, uma vez seguros, dentro das escolas, há a tentativa por parte da família de visibilizar a surdez de seu filho, levando à escola os dicionários de LIBRAS, numa tentativa de a família resolver ou se precaver em relação aos problemas futuros de aprendizagem, de comunicação. É também uma maneira de mostrar à escola que existe um aluno surdo naquele espaço e, além disso, uma forma de, depois do impacto, a escola se estruturar para a ‘árdua’ tarefa de lidar com o aluno surdo, o que não deixa de ser uma astúcia da mãe (cf. De Certeau, 2003).

Ocorre que essa visibilização nem sempre tem uma repercussão positiva na escola, porque o professor sente-se cobrado a aprender ou a se informar sobre algo que ele não quer ou não dispõe de tempo. Por isso, a postura das mães é muito semelhante à da homeopatia, ou seja, vão dosando as informações que levam à escola para não assustar muito, ao mesmo tempo em que buscam a aderência de seu filho ao projeto da escola. Foi o que aconteceu com a mãe de Letícia, cujo depoimento foi apresentado acima que, com

medo de ver negada a vaga, (fato ocorrido na outra escola procurada) vai direto à delegacia de ensino e, por meio dela, consegue a vaga, sem que se mencione que a menina era surda. A delegacia solicita uma vaga para uma menina “com problemas”, mas o fato repercute negativamente na escola, conforme se pode ver no depoimento da Orientadora da escola, transcrito abaixo, que se sentiu enganada pela mãe.

Excerto 36)

(Orientadora): A mãe escondeu que a menina era surda, ligaram da delegacia, mas eu pensei que tratasse de uma criança com problemas, mas não uma criança que não fala porque nós temos uma menina aqui, ótima aluna por sinal, que é deficiente visual...eu pensei que fosse um problema desse tipo.

Na narrativa acima, novamente, o conflito de quem deve ser incluído (o surdo não pode, o cego pode) na visão da orientadora que remete ao discurso naturalizado de senso comum de que há algumas deficiências inferiores a outras e que há uma identidade hegemônica prevalente sobre a surdez, que impede que outras identidades surdas possam vir à tona (Perlin, 1998).

Retomo, nesse momento, a importância de marcar que a produção social da identidade e da diferença são questões que remetem ao multiculturalismo e, por isso, centrais nos discursos oficiais³² e na teoria educacional que quer ser crítica, conforme aponta Silva (2000). Para esse autor, na perspectiva da diversidade, “a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”. E esses são indícios que observo nas narrativas de pais e professores de surdos na escola regular os quais pretendo ressaltar nas vozes tanto de familiares quanto de professores de surdos e que nos permitem entrever a cada momento de interação, uma representação ou várias, sobre o sujeito surdo ao lado de outras identidades complexas.

Há aqueles professores que não aceitam a diferença e dizem que lugar de surdo é na escola especial, conforme aparecerá mais adiante nos registros e há, por outro lado, aqueles que aceitam ou toleram a diferença, desde que não se exija deles mudanças ou

³² Silva (2000) critica a maneira como o multiculturalismo é tratado, apenas marginalmente, nos discursos oficiais sob o rótulo de ‘Temas Transversais’. O multiculturalismo, para esse autor, apóia-se em um “vago e benevolente” apelo à tolerância das diferenças.

investimentos e desde que o surdo seja incorporado à escola sem ser visibilizado, isto é, que se normalize.

Novamente, vê-se nesse caso, e em outros similares, a situação delicada do aluno surdo e de seus familiares no sentido de se sentirem excluídos da escola e terem, em todas as ocasiões, de provar que pertencem àquele lugar, o que remete à pesquisa de Elias & Scotson (2000) que explicita como são estigmatizados certos grupos em relação a grupos de maior poder simplesmente por não se adequar às regras do grupo social estabelecido. Além disso, a própria comunidade descreve as diferenças entre os que se encaixam dentro de uma determinada comunidade e os que não pertencem a ela em termos de estabelecidos e *outsiders*.

O fato de os surdos não pertencerem à escola é percebido nas vozes de seus professores ou orientadores pedagógicos através de argumentos de que há nos surdos certos padrões que os desviam da norma aceita para o espaço escolar. Sobre os surdos eles dizem: “são distraídos, não conseguem acompanhar a escola, não fazem as tarefas, não aprendem etc.” ou como disse a professora de um aluno surdo do programa “ele não quer ter a responsabilidade por fazer as atividades”. Deve-se ressaltar que essas características são válidas em algum momento para qualquer aluno – ouvinte, inclusive – mas tais argumentos são usados principalmente em relação aos surdos. Essa situação me remete ao “Modelo Maycomb”, descrito por Elias & Scotson (2000) no posfácio à edição alemã, quando mencionam outra comunidade onde as fronteiras entre determinados grupos eram bem mais nítidas e mais rígidas do que na comunidade de Winston Parva, onde os autores basearam seus estudos anteriores.

Nessa comunidade americana dos estados do Sul, de acordo com os autores, os negros eram vistos como inferiores pela comunidade local em que o *establishment* era constituído pelos brancos, mesmo quando pobres e analfabetos versus os *outsiders* negros de qualquer hierarquia social. Esse estudo, baseado num livro³³, apresenta a violência que persistia entre os estabelecidos e os *outsiders* e exemplifica a situação de exclusão a que eram submetidos os negros naquela comunidade, descrevendo toda a farsa que se inicia após uma denúncia de crime, feita por uma família branca, ter recaído sobre um jovem da

³³ Elias, N.(2000) trata desse tema no posfácio à edição alemã, cujo título é “Outras facetas da relação estabelecidos-*outsiders*. O Modelo Maycomb”, retirado do romance da escritora americana Harper Lee, intitulado *Who kill the mocking bird?*, publicado, pela primeira vez, em 1960.

comunidade negra e o modo como esse jovem foi morto no decorrer do inquérito instaurado para apurar os fatos. Não havia nada que comprovasse o crime, contudo apenas a suspeita levantada sobre ele de ter assediado a moça branca foi o suficiente para a sua condenação. As relações tensas e a hostilidade existente entre os indivíduos negros e brancos daquela comunidade são trazidas, pelos autores, para mostrar que, naquela época, o negro não era visto como ser humano justamente pela cor de sua pele e, por isso, matar um negro, mesmo que as suspeitas contra ele fossem pouco claras, significava pouco ou quase nada para a sociedade hegemônica local.

No modelo Winston Parva, o direito representa um pai imparcial, que atribui a todos os indivíduos penas iguais; os cidadãos são vistos simbolicamente como ocupando a mesma posição e tendo o mesmo poder, mesmo se suas fontes reais de poder diferem intensamente. No modelo Maycomb, ao contrário, não há nenhuma igualdade simbólica dos indivíduos. Membros de grupos sociais diferentes são percebidos e tratados como tais. A mesma ação pode ser considerada insignificante e normal, caso seja praticada por um membro de certo grupo, e um pecado imperdoável, caso seja praticada por um membro do outro [grupo]. (Elias & Scotson, 2000:206)

Guardadas as diferenças, pode-se fazer um paralelo entre esses estudos e a frágil situação dos alunos surdos dentro da escola regular. Há pontos comuns como, por exemplo, os problemas escolares dos surdos, vistos como algo inerente à surdez, e, por isso, como algo grave que os separam do grupo de ouvintes. Pode-se dizer então que eles são vistos como forasteiros dentro do espaço escolar se comparados ao grupo de alunos ouvintes (os estabelecidos) que são identificados com o grupo social majoritário, com os quais os professores estão mais acostumados e já sabem como lidar – enquanto os surdos representam o novo e o diferente e, por isso mesmo, assustam e incomodam dentro da estrutura escolar – de forma semelhante aos moradores dos assentamentos de Winston Parva e aos negros da comunidade americana dos anos 30, descritos por Elias & Scotson (*op. cit.*).

Segundo Elias & Scotson (2000), naquela comunidade de Winston Parva por eles pesquisada “os próprios recém-chegados, depois de algum tempo, pareciam aceitar com uma espécie de resignação e perplexidade a idéia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se justificaria em termos de sua conduta efetiva. No caso, a conduta de uma pequena minoria”. Tal resignação é encontrada igualmente no

grupo de alunos surdos, que quando se comparam ao grupo ouvinte (os estabelecidos) se sentem ‘burros’³⁴ – ou pouco inteligentes uma vez que não conseguem aprender – e aceitam com passividade a responsabilidade por não aprenderem e não terem sucesso na escola.

Pode-se dizer ainda, que os próprios estabelecidos, no caso os ouvintes das escolas (professores, diretores, colegas e pais) atribuem, a si mesmos, certas características, como mais inteligentes, mais espertos, conferindo ao grupo de fora – no caso desta pesquisa, os surdos – de certas características negativas mantidas à custa de um forte controle social cunhado por Elias & Scotson (2000) como fofoca depreciativa (“eles são burros”) e fofoca elogiosa (“eles se esforçam, coitados, mas não conseguem”). Essa estigmatização do surdo é feita de forma subliminar e há tanto tempo que já se tornou algo que se cristalizou no imaginário coletivo e o aluno surdo se apropria disso como verdade, vendo essas características como algo real e não raro reage dizendo-se inferior aos ouvintes ou aos surdos que conseguem falar bem.

Veja abaixo um exemplo do tipo a que Elias & Scotson (*op. cit*) denominam de ‘fofoca depreciativa’ quando uma professora itinerante³⁵, que atende a dois alunos surdos na escola regular, conta as dificuldades de uma aluna surda, quando a ela são solicitadas determinadas tarefas:

Excerto 37)

Ao fazer comentários sobre uma aluna surda, uma professora itinerante diz que ela não conhece vocabulário e quando ela [professora] pede para escrever a partir de uma figura ela verifica que os **“alunos surdos descrevem a figura, não chegam a outros caminhos devido a preguiça de pensar”**. (trecho de Memo 8 – 31/10/2001)

Deve-se destacar que apesar de todos os problemas decorrentes da inclusão do surdo, as mães em geral querem seus filhos dentro da escola comum. Sempre que o assunto

³⁴ Termo usado pelos surdos, repetidas vezes, nos registros para referirem-se a sua ‘incapacidade’ de aprender. Essa crença mostra a estigmatização sofrida por eles, enquanto grupo, através de décadas, que de tão reforçada foi naturalizando-se como verdade.

³⁵ Professor especialista que se desloca até às escolas onde existem alunos deficientes matriculados com o intuito de ajudar o aluno com necessidades especiais e seus professores. Alguns pais, geralmente aqueles que assumiram o desafio de aprender LIBRAS, reclamam que esse profissional pouco ajuda o aluno surdo nas escolas regulares pelo fato de ele também não conseguir, em geral, comunicar-se com o aluno surdo por desconhecer a língua de sinais.

é esse, elas explicam que preferem a escola regular pelos mais diversos motivos (“tem escola regular perto de minha casa”; “não há escola especial em sua região”; “ela [filha surda] vai ter que enfrentar o ensino regular um dia [depois da 4^a. série]”; “não gostei da minha experiência na escola especial”; “na escola especial é tudo muito triste”, etc.) o que faz pensar se não é esse um desejo inconsciente de ter um filho ‘mais ouvinte’.

Partindo da noção de normalização derivada de Foucault (2001) e Canguilhem (1943/1995) temos de um lado os dispositivos escolares de normalização da e pela língua(gem) e de outro, tem-se o persistente disciplinamento do corpo e a contenção do desejo que busca tornar homogêneo todo o grupo de alunos no espaço escolar, fazendo crer, inclusive aos próprios alunos ditos “diferentes” que seu destino é necessariamente a normalização. Não se pode esquecer, no entanto, que, como ensina De Certeau (2003), as pessoas – obviamente também os surdos – se utilizam de táticas para romper com as relações desiguais de poder e buscar novas possibilidades de vida, como veremos na sequência das análises. Desta forma, a apropriação resulta em algo que nunca é igual ao original, não havendo nunca a possibilidade de retorno a um início, a um modelo, a um princípio fundador, ou seja, a escola estigmatiza, mas o surdo resiste.

A narrativa a seguir, resultante de uma conversa minha com o pai de uma aluna surda de uma escola particular cursando a 6^a. série, mostra um posicionamento de desvalorização do pai em relação à LIBRAS, ao mesmo tempo em que posiciona sua filha surda como alguém que não recebe a atenção necessária na escola.

Deve-se atentar primeiramente para o fato de a aluna sentir-se ‘burra’ por não conseguir acompanhar o conteúdo escolar que lhe é apresentado dia após dia e para o que significa “ser uma aluna diferente” para esse pai, uma vez que o seu posicionamento assemelha-se à posição de outros pais em relação à surdez que vai aparecer mais à frente.

Excerto 38)

Roberto [pai aluna surda]: Na quinta foi... teve alguma coisa [dificuldade]. Mas ela conseguiu, fez a prova junto com as crianças e tal. Entendeu? Mas, agora, pra mim... eu até falei: Laura você faz uma prova por dia, o que você não souber você não faz que depois vou conversar com a escola. Eu garanto isso. E fui conversar, comuniquei, eu já tinha falado com o coordenador. Só que ele falou: “Você errou em ter feito isso, porque nós precisamos ver até onde vai ser o retorno dela”. Entendeu? E de qualquer forma acho que ela fez as duas. E acho que... não vou dizer todos, mas alguns professores não estão nem aí com ela...a professora de Inglês não tá nem aí, tudo que ela sabe de Inglês ela desaprendeu com essa professora. Pelo fato de ver a menina com dificuldade ela fala: “deixa a menina num canto que depois a gente empurra ela”. Não é assim? Inglês era uma matéria que ela dominava e agora nada. Não tá nem mais aí pra nada.

Ivani: E como que é para fazer a lição de casa? Você trabalha fora, ela faz com autonomia ou ela sempre espera você?

Roberto: Não faz, é claro que tem aquelas mais simples. Entendeu? As mais complicadas não faz... ela fica até meio malandrona, já fica esperando, entendeu? Só que agora entra aquela fase de problema de adolescente, vê? Começa a responder e questionar as coisas e também não sei se é, não sei se é pela faixa etária dela ou em resposta à situação dela na escola. Ela tá desinteressada. Entendeu? Se julgando burra...

Ivani: Tá muito difícil pra ela, então ela acha que ela é burra?

Roberto: exatamente!

Segundo Lane (1992:92) esse poder discriminador do ouvinte em relação ao surdo se inicia logo no nascimento da criança surda “para demarcar simbolicamente o poder do curandeiro e o poder do médico cientista”. E a escola enfatiza esse poder, mais tarde, quando prossegue patologizando a surdez para a família: “a criança surda ciente de sua fraqueza e do seu estigma” é enviada para clínicas de reabilitação para o aperfeiçoamento da fala e da audição. Contudo, o estigma não desaparece e a criança surda segue sua vida acreditando em sua inferioridade e recebendo mensagens que a inferioriza tanto em casa como na escola.

Fanon (1983:18) ao falar sobre sua infância ressalta o poder da estigmatização. Diz ele “eu sei que sou negro, mas não sei o que sei apenas porque sou negro”, uma vez que a sua volta havia sempre alguém a lhe lembrar disso. Para ele: “Todo povo colonizado – isto é todo o povo no seio do qual originou-se um complexo de inferioridade, devido ao extermínio da originalidade da cultura local – tem como parâmetro a linguagem da nação civilizadora, ou seja, a cultura da metrópole”. E com os surdos esse processo parece não ser

diferente. Laura se acha “burra”, não porque ela pensa isso sobre si mesma, mas porque é essa a mensagem que percebe, habitualmente, na escola.

Ao falar em sua narrativa sobre o número absurdo de tarefas e de informação que o aluno surdo não consegue digerir na escola, o pai traz outro grande problema da educação de surdos, seja na escola inclusiva ou na escola especial: a não responsabilidade da escola pelo ensino do aluno surdo.

Fica para a família a tarefa de dar conta disso, ou seja, os alunos estão na escola, mas a incumbência de ensinar passa a ser dos pais se quiserem que o aluno surdo permaneça na escola regular – “se não querem ter esse trabalho que procurem a escola especial!”. Outro dado importante veiculado pela voz do pai de Laura no excerto acima é o fato de o aluno surdo sentir-se “burro” ou menos inteligente que os ouvintes porque há uma mensagem de que eles não aprendem, mas a culpa nunca é da escola, o que é naturalizado, pelos próprios surdos, como verdade, conforme a noção de estigmatização apresentada por Elias & Scotson (2000), que ressalta que a estigmatização de grupos de *outsiders* por grupos de maior poder resulta na aceitação de que os primeiros são inferiores.

É também desse dúbio papel da escola (ensina ou não ensina) que denominei no cap. 3 de ‘letramento marginal’ sobre o que fala o pai de outra aluna. É importante destacar que a escola regular, principalmente a estadual, conta com um número reduzido de professores e um número excessivo de alunos em sala de aula, não sendo fácil, portanto, para o professor manter um ambiente propício ao aprendizado. Há muitas faltas de professores e trocas, mesmo durante o semestre, o que ocasiona muitas tensões para as famílias de surdos que, muitas vezes, vêem professores que já estavam acostumados a lidar com o filho surdo serem trocados por outros, mais inexperientes ainda. Este texto mostra a insatisfação de um pai em relação à escola e a falta de perspectiva para o surdo no ensino regular, pontuando além das questões acima, algumas outras questões que são específicas para essas famílias, como o fato de algumas escolas terem as chamadas professoras itinerantes, cuja função seria ajudar os alunos surdos no ensino regular.

Excerto 39)

Carlos [pai]: Vocês pensadores, pesquisadores, não podem fazer nada? Vocês vêem as coisas e não falam nada? Vocês podem mudar isso. A professora itinerante não é aceita nas escolas e algumas se acomodam a ganhar o seu salário e nem se importam com a situação dos surdos nas escolas...vocês não podem ir nos órgãos de poder e denunciar isso? Vocês sabem como essas crianças são tratadas na escola? Essa escola inclusiva é uma porcaria, não funciona.

Na verdade, esse pai está reivindicando de mim um posicionamento mais efetivo como pesquisadora. Ele cobra uma posição de um órgão de poder frente à situação caótica do surdo no ensino regular, que criou a figura do professor itinerante, uma invenção da educação especial do município, para auxiliar seus alunos ditos diferentes. Ele tem razão em dizer que esse recurso não funciona e esse é um ponto em que pais e professores concordam, pois nenhum deles vê com bons olhos a participação desses profissionais (outros *outsiders*) dentro da escola, mostrando que esse modelo, que já funciona há vários anos na cidade, é algo que precisa ser revisto.

Em suma, nesse momento, sou posicionada como a pesquisadora que só quer teorizar, mas na prática nada faz para mudar as ações na escola e o pai em questão se posiciona como alguém que sofre as ações da escola e, portanto, sabe dos problemas escolares não como pesquisador, mas como pai e os sente na pele, no seu cotidiano. Ao mesmo tempo em que me constrói como pesquisadora e, portanto, apenas teórica, ele se constrói, como pai de surdo, como pessoa que sofre diretamente as ações realizadas em relação à surdez dentre as quais a inclusão é uma delas. Ao construir sua identidade de pai preocupado com a inclusão, ele também traz outras vozes, as da universidade, as do MEC e as contesta, construindo, ao mesmo tempo, as identidades dos professores itinerantes e dos alunos surdos.

Deve-se levar em conta que essa situação do professor itinerante gera uma incerteza ainda maior em relação ao surdo e sua inclusão no ensino regular, por não haver um papel definido para esse profissional desempenhar junto à escola, segundo os depoimentos de alguns pais e professores apontam. Segundo eles, o próprio professor itinerante não sabe o que fazer na escola para ajudar os alunos surdos incluídos e, por isso, não é visto como um elemento facilitador no processo escolar do filho.

6. 2. Três alunos surdos, três situações escolares: cada um é cada um

Minha observação ocorreu principalmente em três escolas: duas delas ligadas à prefeitura estadual e, a outra, uma escola municipal. Todas elas recebiam um grande número de alunos e funcionavam nos três períodos – manhã, tarde e noite. Apenas uma delas estava localizada num bairro mais central, enquanto as outras ficavam em bairros distantes, bastante popular e atendiam a uma população de alunos mais carente.

Neste capítulo estarei procedendo à análise das representações (de acordo com Wortham, 2001), que pais, professores e os próprios surdos constroem sobre a surdez, o letramento e a língua de sinais, trazendo as vozes de três escolas específicas, três famílias e seus filhos surdos, considerando a complexidade do contexto escolar em interação com o contexto social mais amplo e com base nas teorias já mencionadas com as quais pretendo alicerçar a discussão de conceitos como identidade, bilingüismo e discurso, além dos conceitos de normalização e de apropriação.

Esta opção se explica pelo fato de que, como já dito anteriormente, todas essas vozes legitimam algo que é caro para a sociedade maior ou, em outras palavras, essas vozes, de uma maneira geral, repetem ou reproduzem, em alguma medida, os discursos oficiais sobre o surdo e a surdez. Assim, tentar mostrar outras ‘vozes’, que buscam sair das frestas desses discursos hegemônicos, pode ser útil para entender a polifonia existente dentro de um discurso aparentemente hegemônico, pois como argumenta Fairclough (1995) a linguagem deve ser conceituada como ação e o discurso como prática social, ou seja, como uma forma de as pessoas agirem sobre o mundo, sobre o outro e também um modo de representação. Desta forma o discurso tanto pode construir as pessoas como as pessoas constroem o discurso.

Entendendo que essas práticas estão sendo relacionadas a padrões culturais, crenças, valores, concepções, usos e discursos presentes nos eventos em que está presente o aluno surdo, a proposta da análise é, em primeiro lugar, fazer uma descrição dessas práticas levantando os significados que estão sendo construídos, do ponto de vista das famílias, dos professores e do próprio surdo, a partir de suas próprias narrativas.

Para a análise usarei também a noção de representação baseada em Wortham (2001) que descreve o poder da narrativa autobiográfica em transformar o *self* em função do poder representacional do discurso narrativo. O discurso narrativo, para este autor, não apenas representa personagens e eventos, mas também articula relações entre narrador e audiência que o transformam em um evento interacional de contar história com possibilidades para a transformação do próprio ‘eu’.

Mishler (2002) nessa mesma direção ressalta a importância das narrativas, inclusive, como algo que possibilita pontos de virada, ou seja, para ele cada um dos nossos ‘eus’ parciais é um personagem em uma história, na qual somos posicionados de modos diferentes em nossas relações com os outros, que constituem nossos diversos mundos sociais.

6. 2.1. “Deixa ela passar, coitadinha”

A escola de Carla (doravante escola 1), uma escola estadual que fica na região periférica de uma cidade de grande porte. Fui recebida friamente pelos professores e apenas cordialmente pela vice-diretora da escola que me atendeu enquanto esperava a chegada de outros professores. Já esperava uma recepção como aquela, pois há tempo que a mãe de Carla trazia informações desencontradas sobre o desenvolvimento da filha na escola – no início tudo ia bem e de repente tudo ficou péssimo – e isso me pareceu estranho porque essas informações não estavam em sintonia com o que observávamos nas atividades do programa.

Em maio de 2002, por exemplo, a mãe trouxe da escola uma carta (Anexo 1)³⁶ dizendo que a escola havia sugerido que Carla não frequentasse as atividades do Centro, já que estava muito bem na escola, tão bem que ajudava os colegas no laboratório de

³⁶ A carta apenas declarava que a aluna apresentava um “desempenho excelente”, apesar de haver algumas situações em que ela chorava quando não entendia a explicação dada pelos professores. Contudo, como não havia solicitado nenhuma informação à escola sobre a aluna estranhei as razões que levaram a escola a enviar espontaneamente tal documento. Ao conversar com a mãe e depois com a escola, por telefone, tentando compreender melhor a situação, observo que o envio da carta foi uma iniciativa da escola, uma vez que a mãe sempre solicitava um tratamento diferenciado para a filha surda. A carta, então, era uma resposta à mãe que a menina estava bem na escola, apesar de alguns transtornos, mas nada que requeresse a presença dela num programa para surdos e nem a presença da mãe, praticamente, todos os dias na escola com o intuito de ajudar os professores a se comunicarem com a filha surda.

informática e nas aulas de português. Estranhei essa carta, não apenas porque não havia pedido nenhum documento à escola, mas também porque, nas atividades de leitura e de escrita do programa, a aluna não se destacava dos demais alunos surdos profundos em relação nem à compreensão de textos, nem na produção escrita. A única coisa na qual se sobressaía do resto do grupo era em relação à sua fala, que era muito inteligível e diferia da de outros alunos do programa, cuja fala não era nem um pouco funcional e para eles o uso da língua de sinais era imperioso nos contatos com outras pessoas.

Como tinha bom resíduo auditivo, sua fala era muito compreensível e audição bastante aproveitada com o uso de aparelhos, pois ela ouvia os professores mesmo estando de costas, o que mostrava que sua compreensão não era somente devido à leitura labial. Mas em relação à leitura e à escrita de textos, sua compreensão era muito similar à dos outros alunos surdos mais profundos, principalmente quando era solicitado que fizessem inferências a partir do texto, ou que fosse tomada uma posição a partir da leitura que o texto possibilitava. Diferenciava-se dos outros apenas quanto ao conhecimento de vocabulário, que demonstrava conhecer melhor, mas assim quando a leitura era de textos bem simples.

Quando solicitei informações à mãe a respeito daquele documento enviado pela escola, ela afirmou tratar-se de algo que havia sido enviado espontaneamente, só para dizer que Carla não precisava frequentar o programa de escolaridade do centro em que atuava, porque estava bem na escola. Não entendi de pronto o interesse da escola de afastar a aluna do Centro, mas desconfiei que a mãe escondia algo.

Uma suposição era que o envio da carta podia estar relacionado ao fato de que a mãe, sempre que comparecia às reuniões escolares e às reuniões do programa, ou à escola aonde ia praticamente todos os dias para saber se a filha estava acompanhando o curso, chamava atenção sobre a deficiência da filha, e quando era advertida sobre isso, pelos professores, falava em nome de uma outra autoridade: a universidade

Excerto 40)

Mãe: Agora deram pra falar da Carla é péssima, que Carla copia tudo da H., antes ela era ótima, agora é péssima, mas eu já avisei eles lá, que a universidade vai ver o que vai se fazer, a universidade vai lá pra cobrar deles, falei mesmo, eles pensam o que? Todo dia eu vou lá e peço que eu preciso de um horário para eles passar a tarefa pra mim, para eu ajudar a Carla e eles falam o que? Falam: “Mãe a gente não tem tempo para isso”, depois de um tempão eu consegui um horário pra eles passa a lição para mim, e eles ficam reclamando com a orientadora sobre esses problemas..eles reclamam que a Carla não sabe muitas palavras e quando eu to lá eles me perguntam. “Por que eles são assim?”

Além de mostrar que essa mãe me posicionava diante dos integrantes da escola como autoridade, por ser pesquisadora, essa narrativa me representa como aquela que sabe e que pode mudar o sistema da escola. Conforme a mãe narra os fatos, de sua perspectiva, outras vozes vão se incorporando ao seu discurso: a voz da professora que diz que a aluna copia tudo, a voz da universidade, que irá cobrar da escola outra postura e as vozes dos outros professores que não têm tempo de dar à mãe a atenção maior que ela solicita. Esse conjunto de vozes mostra a natureza “multivocal dos discursos” (Moita Lopes, 2002:136) na medida em que a identidade da aluna vai sendo construída, levando em conta, também, aquilo que essas vozes apontam como pode ser visto por meio de uma pergunta, trazida pela mãe, que os professores lhe fazem: Por que eles são assim? Essa pergunta pode ser também a dela.

A mãe assume durante toda essa nossa conversa o papel de vítima da estrutura escolar e de responsável pela aprendizagem da filha – e isso é uma constante nas narrativas dos pais. Sua voz busca por uma solução para o problema da filha e suas tentativas de fixar uma identidade (deficiente) vêm também da necessidade e da ilusão de com isso solucionar a questão. Observe, no trecho citado, a ênfase no pronome pessoal “eu”, indicando que a mãe vê como sua a responsabilidade da aprendizagem da filha e de fazê-la passar de ano, além do uso de descrições metapragmáticas que, segundo Wortham (2001), têm o objetivo de através de, verbos *dicendi* e de citações de outras vozes, dar maior peso aos seus argumentos, fortalecendo assim seu posicionamento para conseguir minha adesão. Talvez, por isso, o interesse na construção de identidade deficiente para a filha, como forma de garantir a ela um lugar naquela escola, onde afinal os deficientes são tolerados.

Ao ameaçar a escola com a presença da autoridade de fora, ela rompe um relacionamento amigável que havia conquistado na escola, dentro do qual estava implícito que a visibilização de Carla como deficiente era muito positiva para os dois lados, tendo em vista que anteriormente os professores, por esse acordo tácito, não exigiam muito da aluna, deixando-a copiar da amiga. Para alguns professores, ela era, inclusive, “muito melhor do que muito aluno ouvinte”, por ser comportada, esforçada e assídua o que remete, outra vez, a Elias & Scotson, 2000, que denominou de “fofoca elogiosa” esse comportamento em relação aos *outsiders* pelo grupo de maior poder. Outro tipo de fofoca elogiosa, seria aquela que ouvimos muito no cenário nacional: “É negra, mas é limpinha” e variantes desse tipo.

Assim, minha hipótese é a de que a mãe, posicionando-se como vítima (mãe de deficiente) conseguiu a adesão dos professores. O tempo ia passando e os professores davam um jeitinho de a menina conseguir a nota necessária para passar. Como estava sempre na escola (“eu vou lá sempre, levo um bolinho ou um docinho para os professores e aproveito e converso com eles”), essa mãe garantia um olhar favorável para a sua causa.

Contudo, depois que apareceu um novo professor na escola, isso mudou. Sua tática nesse momento foi a de ameaçar/intimidar os professores com o argumento de que, como Carla era deficiente e freqüentava um centro especializado para surdos dentro de uma universidade, estaria respaldada caso a escola não a ajudasse. Na concepção dessa mãe, ela estaria autorizada a cobrar satisfação dos professores, caso ela não estivesse satisfeita ou não fosse atendida pela escola nas suas reivindicações – que eram, por exemplo, um horário para os professores passarem as tarefas para ela, para depois ela passar para a Carla, maior dedicação dos professores em relação às dificuldades da aluna, entre outras.

O que me intrigava era o fato de a mãe ser semi-alfabetizada, ou seja, mesmo com esse horário em que os professores, de 8ª série, transmitiriam a ela as tarefas que Carla deveria fazer ou a matéria dada em sala de aula, essa mãe não poderia ajudar a filha, por causa de sua pouca escolaridade. Por isso, a menina trazia muitas tarefas da escola para fazer no Programa, junto com os seus professores, mas como não era objetivo do programa a feitura de tarefas com os alunos individualmente, por não acreditarem naquele reforço escolar tradicional, apenas algumas delas eram contempladas, ou por ter sobrado algum tempo, depois das atividades ou porque a menina insistia muito nisso e a professora acabava cedendo.

De qualquer modo, ao solicitar um horário para receber as tarefas por ter uma filha “deficiente”, a mãe se posicionava como vítima da má vontade dos professores, posicionando também sua filha dessa forma e sua “tática” para sair do lugar em que a escola a colocava e ascender ao lugar que ela própria almejava acaba ocorrendo por meio de diversos movimentos. Ou seja, há “maneiras de fazer” e “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem estabelecida. Nesse espaço acontece um movimento através de usos e táticas dos praticantes que se inserem na estrutura do social. Com criatividade e pluralidade, esses praticantes modificam as regras e as relações entre o suposto poder das estruturas e dos domínios e a vida dos que a ele estão supostamente submetidos (De Certeau, 2003:94). Assim, as tentativas da mãe de Carla de garantir à filha um lugar na escola são estabelecidas algumas vezes de forma fortuita, tentando driblar as regras da escola com o objetivo claro da sobrevivência da filha ali.

Parece-me que está em questão, nesse caso, a tentativa por parte da mãe de fixar uma identidade (deficiente) por uma questão de interesse na aprovação da filha no final do ano letivo. Mas isso não dá muito certo, pois, ao posicionar a filha como deficiente, ela acaba abrindo a perspectiva de a escola discutir se o lugar de alguém naquelas condições era mesmo a escola regular.

Por conta de ser a escola um cenário complexo, onde há muitas disputas, não só entre alunos, mas entre os próprios professores e também pelo modo de agir da mãe de Carla, quando visitei a escola pela primeira vez, já depois do episódio da carta, exatamente no segundo semestre de 2002, a recepção dos professores foi fria ou indiferente. Uma professora, que disse ser auxiliar da diretora, que não estava presente, me levou para uma sala onde alguns professores conversavam e viam TV. Ela me apresentou e eles mal responderam ao meu cumprimento, marcando um visível mal-estar. Fiquei um pouco na sala com eles e eles continuaram a conversar sobre outras coisas, me ignorando completamente, apesar de saberem que eu estava lá para conversar com eles.

Quando a auxiliar voltou, levou-nos para outra sala e a reunião começou. Tive certeza de que havia sido posicionada como a autoridade da universidade, que lá estava para cobrar uma posição mais favorável à aluna surda, conforme sugerido nos posicionamentos da mãe frente à escola, o que me deixou numa situação bastante delicada,

tanto perante os professores da escola quanto em relação à mãe, como será percebido mais adiante.

Na reunião estavam presentes a professora de Português, a de Ciências, a de Matemática, o de Inglês e algum tempo depois chegou a professora de História, a única que defendeu a menina o tempo todo e falou da importância de Carla estar participando do Projeto de Aceleração – o que era criticado por alguns professores. Minha impressão é que todos me posicionavam como um inspetor escolar, aquele que ia à escola com o objetivo de ver se estava tudo certo e por ser representada dessa forma (Wortham, 2001), criou-se uma distância entre mim (a observadora) e os professores, gerando muitos conflitos. A única professora que se sentia mais à vontade era justamente a professora de Português, que era nova na instituição, portanto, não tinha sido contaminada pela postura anterior da escola, favorável à aluna. Aliás, era ela a responsável pela reunião.

Senti logo, justamente por isso, que havia um clima de animosidade entre os professores mais antigos e a professora de Português, pois ela se posicionou frente aos problemas de Carla de forma diversa daquela que havia sido a postura da escola até então. Em outras palavras, ao invés de simplesmente aceitar e posicionar o surdo como alguém deficiente e, portanto, como alguém que deveria ser ajudado, alguém em quem deveriam “passar a mão na cabeça” e promover simplesmente, essa nova professora se posicionou de outro modo: diferentemente da tolerância dos outros professores (cf. Silva, 2000), ela se mostrou radicalmente contra a deficiência na escola. Segundo essa professora:

Excerto 41)

Professora: Carla faz tudo igual à colega H. que é uma bengala para ela; não quer nunca ler em voz alta, não tem como ter leitura labial já que o texto roda na classe No texto Biruta [de L. Fagundes Telles] Carla não sabia nem quem era o Biruta [personagem principal], e primeiro pensei que ela não estivesse me entendendo porque a mãe sempre fala que ela não entende a gente, mas pedi para a H. [amiga de classe] perguntar para ela quem era o Biruta e ela continuou sem saber. Foi checado então que ela não entendeu o texto e não era simplesmente um problema de comunicação entre eu e ela, porque nem a colega conseguiu explicar para ela o que eu queria ou do que o texto tratava, e por fim se eu pergunto alguma coisa a ela chora.

O termo “bengala” remete imediatamente ao contexto clínico, pois remete a alguém que não pode andar sozinho, com suas próprias pernas e precisa de uma bengala,

sinalizando a deficiência, da mesma forma como os demais professores vêem Carla, mas com os argumentos de que se “não aprende, não entende, não tem como ter leitura labial”, o lugar dela não é naquela escola, mas na especial. Vejo novamente a exclusão na escola dos *outsiders*, com a diferença de que os outros professores se referiam a aluna surda como “coitadinha, ela é tão fraquinha” ou como “coitadinha, ela é tão esforçada”, marcando de qualquer forma a exclusão do diferente da escola – a fofoca depreciativa que mina as expectativas da comunidade escolar em relação à Carla (cf. Elias, & Scotson, 2000).

Sou representada conforme Wortham (2001), pela professora acima, novamente como a autoridade em quem o interlocutor busca apoio para a confirmação de seu posicionamento, trazendo inclusive, um calhamaço de papéis das ‘provas’ do que ela estava falando. Eram muitos exercícios feitos em sala de aula e provas, inclusive de anos anteriores, que comprovavam que a aluna Carla copiava tudo da colega – chegou a mostrar trabalhos feitos das duas que em nada diferiam um do outro, inclusive “nos erros ortográficos”, conforme enfatizava a professora. Essa postura comprovava que ela também me posicionava como a inspetora, por exemplo, pela inclusão de citações: “O livro de Ligia Fagundes Telles...”; o uso de enunciados do tipo “a colega H.” e outras marcas de seu discurso (cf. Wortham, 2001) que reforçavam esse posicionamento. Os outros professores se entreolhavam e alguns pareciam concordar com ela, mas sentiam-se intimidados para dizer o que ela dizia. Talvez não quisessem se comprometer com a mãe e com a posição de seus colegas mais antigos, comprometidos que estavam com a narrativa hegemônica em relação à surdez. Embora estivessem os demais professores imbuídos da tolerância para com a diversidade, a atitude se mostrava inócua dentro do sistema educacional, porque tal postura não problematiza e nem resulta em mudanças eficazes, como apontam Silva (2000) e Moita Lopes, (2002).

A professora de História, ao contrário, se posicionou como a defensora de Carla e, na verdade, sua fala marca também a posição de defender a sua própria face, pois sendo verdade o que a nova professora falou, era razoável supor que os outros professores haviam negligenciado o processo de ensino em relação à aluna Carla, pois nenhum havia percebido que ela “colava” tudo da amiga e que ela não entendia o que lia e nem sabia escrever – para um nível de 8ª série – apesar de já estar nessa escola há três anos. Essa postura de defesa também aponta uma posição cômoda da escola de invisibilizar a diferença de Carla para

não ter de arcar com o ônus de planejar um trabalho diferenciado ou pelo menos de arranjar um horário para delegar à mãe as tarefas da escola, ou seja, há também por parte da escola tentativas no sentido de fixar uma identidade estereotipada para essa aluna como uma forma de não se responsabilizar pelo não aproveitamento dela, embora isso não interesse à mãe, que busca sempre a visibilização da deficiência, embora por outras razões.

Conforme já ressaltai, a escola usa do estereótipo muito freqüentemente quando se está diante da ‘doença’ – eles são coitadinhos – reforçado, inclusive, pela mãe, em relação à surdez para não ter que se ver com a diferença, com o desconhecido, com o que não está preparada para lidar. A noção de estereótipo aqui utilizada é a de Perlin (1998), de sua pesquisa sobre as Identidades Surdas, na qual demonstra que o estereótipo é um empecilho para a aceitação da surdez. A noção por ela apresentada está em Silva (2000:62) que retrata o estereótipo como “uma ideologia, um esforço de contemplação da fluidez, da indeterminação, da incerteza da linguagem, do social” e, por isso mesmo, segundo esse autor, a representação estereotipada da surdez não vai dar à representação da identidade surda um lugar social.

A autora lembra outros estereótipos em relação aos surdos. Cita, por exemplo, que no campo profissional é muito comum oferecerem trabalho ao indivíduo surdo em setores insalubres (barulhentos) por acharem que ele não vai ser prejudicado já que não ouve mesmo e até poderá produzir mais do que uma pessoa ouvinte. Já tive oportunidade de ouvir de professores, por exemplo, que preferiam ter alunos surdos em sua sala de aula porque eles seriam menos barulhentos do que os ouvintes, já que não falam. Isso não deixa de ser verdade quando há um aluno surdo incluído no meio de 30 alunos ouvintes, porque quase ninguém fala com ele no espaço escolar, mas deixa de ser verdade quando se pensa num grupo de alunos surdos que conversam e fazem algazarra como qualquer outro grupo.

Vejo então que a construção das identidades surdas pelos professores nessa escola é feita de forma que retrata também a posição da mãe em relação à aluna surda, porque “os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (Moita Lopes, 2002:30).

Excerto 42)

Professora: Ela não tem conteúdo, ela não sabe ler, não faz interpretação de textos e não está apta para a complexidade do primeiro colegial, ela só decodifica, não sabe escrever um texto sozinha, como vai disputar uma vaga no mercado de trabalho depois ou mesmo entrar numa faculdade se ela só copia...até os erros de ortografia da colega ela repete.

Considerando-se a narrativa acima, há o reconhecimento de que o aluno surdo tem dificuldades principalmente em relação à leitura e à escrita, o que é a confirmação de que esse aluno é visibilizado nesse momento pelos seus usos lingüísticos que se afastam em muito do esperado pela escola, principalmente, para aquele nível escolar, conforme apontei anteriormente quando tratei mais especificamente da escrita em relação à surdez.

Além disso, são enfatizados também outros aspectos relativos aos alunos surdos para explicar ou justificar esse estado – geralmente são vistos como preguiçosos e indolentes – que é uma forma de marcar de forma pejorativa a diferença (cf. Elias & Scotson, 2000) e de demarcar o território deles: a escola especial.

Como naquela reunião estava em discussão a retenção ou aprovação de Carla para o primeiro colegial, foi possível observar com mais nitidez a disputa e as várias representações sobre a surdez naquele espaço, tanto nas vozes dos professores os mais diversos, como pela voz da mãe. Há um momento, nessa última reunião, em que a professora de Geografia traz argumentos muito parecidos com aqueles já apontados pela professora de Português (“ela não consegue entender nem as aulas práticas, quando eu mostro o que tem que fazer”). Elas pensavam de forma muito semelhante e curiosamente se sentaram uma ao lado da outra nessa reunião, marcando posição também semelhante, e com o semblante muito sério mostravam que não estavam ali para brincadeiras.

Do outro lado sentaram a professora de História, que defendia incondicionalmente que Carla fosse aprovada e os professores que estavam ainda sem posição definida, ou seja, para eles aprovar ou reter não era um grande problema para a escola. No final da reunião essa professora de História chegou a dizer com muita emoção:

Excerto 43)

Professora: Se Carla não passar de ano eu mesma vou até a Delegacia de Ensino para abrir um processo contra esta escola, porque comigo ela não chora, ela entende tudo e quando eu vou na casa dela ver as bijuterias que ela faz a gente conversa normalmente e aqui nas minhas aulas dou textos para leitura toda aula e a Carla lê e entende tudo e responde muito bem os exercícios, é uma ótima aluna.

Esse era um discurso muito semelhante ao da mãe da aluna surda e por meio do qual ela tentava sustentar a situação da filha na escola. Bastante alterada, a voz dessa professora às vezes sumia e, outras vezes, gaguejava na tentativa de apresentar para o grupo os seus argumentos para a aprovação, que eram mais baseados na sua afeição por Carla e pelo fato de freqüentar a casa da menina, ou seja, nesse caso a identidade que parecia se sobressair sobre as demais era a de classe social mais do que a de profissional da escola. Contudo essa posição parecia não ser legitimada pelo grupo, o que a leva a fazer ameaças.

Ao posicionar Carla como alguém de seu grupo social e de seu círculo de amizades (conforme Wortham, 2001), o julgamento dessa professora fica diferente dos demais professores e, por isso, também, sua defesa fica muito mais intensa e baseada em outros argumentos. Por outro lado, pode-se destacar que a afetividade da professora pode ser vista de outra maneira: a aluna poderia estar realmente correspondendo à sua expectativa, justamente, porque se sentia valorizada e compreendida, dentro da sala de aula, de modo diferente aos dos outros professores da escola. Nesse caso, essa professora vem justamente desmentir a representação do surdo como alguém que não aprende.

As professoras de Geografia e de Português destacaram também que Carla é “preguiçosa” e que não “demonstra interesse” em aprender, espera todos fazerem e depois só copia. Quando quer fazer, presta mais atenção, mas em geral ela só “acorda” quando os outros colegas já fizeram e aí então copia tudo:

Excerto 44)

Professora: são feitos muitos trabalhos em grupo por causa do Projeto por isso a situação de Carla. chegou a esse ponto, ninguém havia prestado atenção nela até agora e não se nota muito empenho dela para fazer as coisas, ela é meio preguiçosa e prefere copiar dos outros, parece que não tem interesse e o que é pior chora por qualquer coisa e fica nervosa à toa. E se ela é deficiente, então ela precisa estar numa escola especial.

Ao posicionar a aluna como “preguiçosa” ou “folgada”, essas últimas professoras aparentemente deixam de lado a sua perda auditiva e, além disso, pelo fato de Carla falar muito bem, elas não parecem basear seu julgamento na questão da surdez, contudo quando a mãe e outros professores tentam se fixar nesse ponto (“ela é deficiente”) a professora de Português tem em sua defesa o argumento de que, se a aluna não está aprendendo por ser surda (embora não pareça ser esse o caso, sugere sua fala), então deveria estar em outro lugar onde fosse possível ter um trabalho diferenciado e algo eficaz para sua condição: de novo o surdo como *outsider* dentro do espaço escola (Elias & Scotson, 2000). A mãe de Carla, abaixo, traz as vozes da escola e, novamente, o conflito das identidades de Carla que aparecem marcados na voz da mãe e dos professores:

Excerto 45)

Ivani: E a Carla? Ta tudo bem agora lá na escola?

Mãe: Ta indo...nos dois primeiros anos eu não tenho reclamação nenhuma da escola, foram bons só esse ano surgiu essa ‘dorzinha de cabeça’, mas ela fez o provão e acha que foi muito bem...os professores lá falaram assim que por eles ela já passou, o professor de Inglês a professora de História, essa então, ela gosta muito da Carla, ela acha que os outros [professores que acham que Carla deve ser retida] lá tem discriminação com a Carla, porque eles não tão sabendo trabalhar com o deficiente, a outra lá [professora de Português] já falou lá na secretaria que era pra Carla estudar numa escola de surdo, não numa como essa, [ela disse]: “não sei como a mãe teve a idéia de passar uma menina surda numa escola de normal”

Vê-se novamente acima outras vozes trazidas pela voz da mãe: os professores que a apóiam na escola, a professora que discrimina sua filha e a construção das identidades de Carla nesse momento, oscila entre uma identidade normal, que é desejada, uma identidade deficiente, que é tolerada e uma identidade surda, que deveria ficar ser circunscrita à escola especial (escola de surdo). A minimização do conflito que mobilizou todos os professores de Carla – “uma dorzinha de cabeça” – insinua que a situação na escola está voltando ao normal e a promoção de Carla é dada como certa, nesse momento. Novamente a “tática” utilizada pela mãe teve êxito, o que mostra que o “fraco” também tem seu jeito próprio de burlar as estruturas de poder (De Certeau, 2003). O relatório (Anexo 2) que aprova Carla para a série seguinte traz todas as observações que a professora de português e outros

fizeram sobre a aluna: “não sabe interpretar, não realiza operações matemáticas etc.”, mas o fato de ser “deficiente auditiva” lhe garante a promoção.

Por outro lado, há ainda os professores que querem destacar a surdez de Carla como impedimento para a sua aprendizagem e tentam nivelar o aluno surdo em relação aos piores alunos da escola – só que, no caso da surdez, a aluna não teria culpa de sua falta de aproveitamento e das suas dificuldades, enquanto os outros alunos teriam. O professor de Inglês, por exemplo, que na referida reunião se mantinha em silêncio disse a certa altura que “se tem o Eustáquio, que tem 30 anos e está no 3º Colegial e não sabe nada por que reprovar a Carla?”.

Essa comparação foi feita por outros professores em outras ocasiões em que visitei a escola: “ela é melhor do que muito aluno ouvinte que só vem na escola brigar” e demonstra um viés problemático por colocar o surdo em um lugar, também, marcado pela exclusão³⁷. Carla é comparada assim com alguns alunos que faltam às aulas o ano inteiro e, portanto, não tem aproveitamento nenhum. A referência aqui são os alunos delinquentes e indisciplinados que não aprendem nada como “esse tal de Eustáquio”. Dentre esses, a Carla se destaca, não na questão do conteúdo, mas no comportamento e no esforço, por ser deficiente. Há um desconto para as deficiências. A professora de História novamente se arrisca a falar:

Excerto 46)

se o aluno for deficiente físico não tem que tratar diferente? se a resposta for sim por que uma aluna deficiente auditiva não pode ser tratada diferente?

O argumento dela é válido, mas quando se traduz ‘ser tratada diferente’ apenas por ser tratada de forma indulgente, não é possível concordar. Não são melhores condições de trabalho que ela solicita, no caso de Carla, ou algo como a professora de Português

³⁷ Deve ser ressaltado o fato de que o aluno ouvinte que “não aprende” ser rotulado, muitas vezes, pela escola como “deficiente” e o aluno surdo que “não aprende” é desculpado porque sua diferença é “ser deficiente”. No caso de Carla, sua mãe, também, compactua com o jogo da escola, quando se esforça para que a menina seja aprovada independentemente de sua condição, não percebendo que a luta deveria ser no sentido de a escola ensinar os conteúdos e ajudar Carla a construir significados, respeitando sua diferenças.

implicitamente parece buscar: a visibilização da deficiência. O tratamento diferente dado ao surdo na escola geralmente diz respeito apenas a deixar passar de ano, mesmo que se saiba que ele não sabe. Pode-se fazer uma leitura dessa fala com base em Bhabha (2001) que aponta como o espaço da diversidade “a idéia de que a normalidade hospeda os diversos” – quando o que se tem são atitudes mascaradas, cujo intuito é conter as diferenças.

Assim, a construção da aluna surda vai sendo tecida apoiada nas contradições representadas pelos discursos acima mostrados. De um lado, alguns professores e a mãe de Carla tentam trazer o lado frágil da surdez, reforçando os estereótipos já existentes na sociedade sobre os alunos surdos - de que são ‘coitadinhos, porém esforçados’ - e de outro, outros professores buscam também a essencialização, mas em outra direção, mostrando que precisam ser corrigidos e normalizados.

Para compreendermos melhor todos os ângulos dessas questões, trago novamente o conceitos de estabelecidos e *outsiders* cunhados por Elias & Scotson (2000). Temos que aceitar que vários são os forasteiros, a começar pela nova professora, que é posicionada pelo grupo maior e mais antigo da escola como alguém de fora, pois mal chega à escola e começa a questionar o trabalho feito anteriormente pelos colegas em relação à Carla, por exemplo.

A professora de Português, além disso, deixa claro para todos os outros professores que leu os arquivos da menina e constatou que já havia lá muita informação sobre a frágil situação da aluna surda e que ninguém tomava providência. Ela se refere aos trabalhos e provas com erros ortográficos e problemas de compreensão que estavam ainda guardados na escola, nos quais aparecem indícios de que a menina havia sido mal avaliada e que ‘colava’ da colega, além de relatórios feitos em anos anteriores dando conta de que eles sabiam da situação da aluna. A posição dessa professora em relação ao processo de aprendizagem da aluna põe em xeque as ações anteriores realizadas pela escola em relação à referida aluna e divide as opiniões do grupo de professores: uns se alinham a ela e outros, no entanto, se mantêm na antiga posição. Ela não só exige a retenção de Carla como também sua normalização ou assimilação no sentido de ter que entrar nas regras da escola ou ir para uma escola especial.

As queixas da professora de Português mostram duas coisas: uma é o fato de Carla não estar aprendendo e, portanto, não ter condições de ser promovida para o 1º

Colegial, a outra é que a escola, sabendo de tudo isso, faz vistas grossas, o que prejudica duplamente a aluna surda. Por trás dessa ‘máscara’, no entanto, pode se entrever, sem dúvida, um olhar corretivo e normalizador da professora em direção à aluna Carla.

De qualquer forma, essa professora havia ‘desmascarado’ o modo como aquela escola vinha lidando com a aluna surda, mostrando o favorecimento ou descaso dos professores em relação a ela: eles não estavam preocupados com o fato de ela estar aprendendo ou não, e por isso não a reprovavam e com essa atitude alimentavam a ilusão da família e da própria aluna sobre suas reais condições no ensino regular (ver anexos 2 e 3) ³⁸.

Em relação ao choro mencionado por vários professores, eu realmente já havia presenciado situações em que ela chorava, tanto no Programa, quanto na escola e fiquei surpresa de não ter sido em uma aula em que ela tinha mais dificuldade, mas durante uma aula de Artes, em que a professora fazia uma atividade bem lúdica com a classe. O jogo consistia no seguinte: todos os grupos teriam que expor através de gestos algo para o resto da classe adivinhar, não podendo o aluno usar a fala. Então, apareceram ações como ‘limpar a casa’, ‘lavar o carro’, ‘fazer comida’ e outras. Enquanto assistia ao desenrolar da atividade, eu pensava que Carla se sairia muito bem naquela atividade porque gestos e expressões faciais fazem parte de LIBRAS que ela conhece e usa com os surdos no programa. Nesse dia – uma completa brincadeira – fiquei surpresa de observar que Carla estava chorando dentro da sala de aula, mas quando me aproximei e lhe perguntei o que havia acontecido, ela respondeu que nada havia ocorrido e que “estava tudo bem”.

Depois da aula, conversando com a professora de Artes sobre esse episódio, ela me explicou que o fato era muito comum e que, naquele dia, o gatilho do choro havia sido a pergunta: “como poderia denominar aquele jogo?”. Ou seja, a professora queria sua impressão sobre a brincadeira, dando exemplos como: “esse jogo é legal”, “esse jogo é divertido”, e isso foi o suficiente para fazê-la chorar, o que era muito comum lá na escola em todas as disciplinas. No momento só me ocorreu que esse choro era indicativo da

³⁸ Os Anexos 2 e 3 – servem para mostrar as diferentes representações que são construídas na escola sobre o aluno surdo. Há um posicionamento diferenciado da escola em relação ao aproveitamento da aluna surda, quando comparada a outro aluno ouvinte: os dois alunos têm relatórios, praticamente, idênticos, mas a aluna surda é promovida enquanto o aluno ouvinte fica retido com a observação de esse último procurar por ajuda psicológica. Há que se ressaltar, também, que o anexo 1 e 2 referem-se ambos à aluna surda, apesar de o conteúdo bastante diferente em um e em outro.

pressão que a menina sofria por ter que corresponder às expectativas da mãe “[os professores] falam que ela é ótima”) e dos professores (“Nossa! mesmo sendo deficiente, ela é muito esforçada”)?

Mais tarde, ao revisitar os dados, outras hipóteses foram contempladas para esse episódio, uma delas é que Carla poderia, no momento da brincadeira, estar se vendo no espelho. Apesar de ela ser uma surda com perda auditiva moderada e ter uma fala muito funcional, aquele momento de brincadeira poderia ter funcionado para ela como uma provocação se ela considerou que seus colegas ouvintes e professora estavam se divertindo, justamente com os gestos, parte integrante da LIBRAS, que ela usa para se comunicar com outros surdos, ou mesmo com seu namorado, um rapaz surdo, não alfabetizado, que usa apenas a libras como meio de inserção na sociedade.

Por fim, com o conflito instaurado e para escaparem do julgamento da professora de Português – “a dedo duro”, segundo a mãe, por ser aquela que apontou os problemas em relação à Carla na escola – os professores mais antigos na escola diziam que era tudo um engano da nova professora e que Carla é uma excelente aluna (como eles já haviam atestado no ano anterior, como demonstrado pelo anexo 1). A discussão dessa situação ficou tão calorosa que uma das professoras, a de História, vizinha de Carla e freqüentadora de sua casa, disse textualmente numa outra reunião “se a Carla for reprovada, eu vou dar queixa na Delegacia de Ensino”, mostrando as várias identidades mobilizadas naquele espaço.

Há ainda, como já dissemos, dentro desse quadro, uma busca pela identidade desse aluno surdo por parte dos professores, como algo fixo, inalterado, decorrente, talvez, da própria maneira de o professor representar seus alunos como alunos “ideais”. Contudo essa tentativa não se concretiza. Por mais que se tente sempre aparece a fluidez.

Por não conhecerem o aluno surdo e suas especificidades, os professores tentavam encaixar Carla num molde já conhecido, a saber, “deficiente, coitadinha, porém muito esforçada”, que agradou inclusive à mãe num primeiro momento, porque a menina era ajudada na escola e não era muito questionado se ela sabia ou não o conteúdo escolar. Agradou, do mesmo modo, aos professores, porque não precisaram mudar suas ações em sala de aula.

Para Lane (1992:49) o paternalismo dos profissionais ouvintes em relação ao surdo causa muitos prejuízos. Um deles é que essa postura coloca “os seus beneficiários numa relação de dependência e os mantêm dependentes por razões de interesse psicológico e econômico”. E, ao fazer isso, continua o autor, o paternalismo priva os surdos de sua história e, por conseguinte, da possibilidade de eles alcançarem uma outra história, para si mesmos, diferente daquela que hoje prevalece.

Estou tentando deixar claro, nesse momento que, embora haja muitas maneiras de o surdo ser visto pela sociedade envolvente – família, professores, vizinhos – essa maneira está vinculada a uma narrativa sobre a surdez anteriormente construída e assimilada por todos como aceitável – a naturalização da surdez. Essa narrativa, cristalizada impede o aparecimento de outras histórias e de outras representações sobre o indivíduo surdo. Ressalte-se, ainda, que o conceito sobre a surdez foi construído historicamente por pessoas ouvintes e só mais recentemente começa a ser desestabilizado, entretanto resquícios dessa ‘velha’ construção retornam nas vozes tanto dos pais, dos professores, como dos sujeitos surdos. Por isso é preciso tentar buscar através das fissuras existentes nesses discursos, aquelas “estratégias” (cf. De Certeau, 2003) invisíveis presentes no cotidiano das pessoas envolvidas e ao mesmo tempo compreender, nesses espaços, o significado mais amplo em relação à surdez.

6. 2. 2. “Eu não quero destruí-la, eu só quero ajudá-la”

Minha ida à escola de Letícia, outra aluna surda do programa - da mesma forma que no caso apresentado anteriormente – tinha o objetivo de atender a uma solicitação da mãe, que entendeu que minha presença na escola poderia ajudar aos seus professores lidarem melhor com a filha, que iniciava àquela altura a 5ª Série nessa escola municipal na região industrial da cidade. Esse colégio (doravante 2), ao contrário do primeiro, era muito grande, de construção moderna, com pátio interno coberto, com lanchonete e mesas para lanche e funcionando nos três períodos (à noite era aberta ao supletivo de jovens e adultos) e nela estudavam cerca de 920 alunos, segundo dados da Orientadora Pedagógica.

A maneira como a Orientadora Pedagógica fala sobre a aluna surda, que havia iniciado o curso “às escondidas”, naquela escola também ilustra o posicionamento do aluno surdo como um marginalizado qualquer. Segundo as observações feitas, essa Orientadora Pedagógica parece ter uma postura diferente daquela que costumamos ver nas outras escolas: que são muitas vezes ambíguas em relação a representação do aluno surdo, talvez para não se comprometer.

Sua fala é mais assertiva do que a dos demais professores integrantes da pesquisa quando responde a minha pergunta sobre a adaptação da aluna surda naquela escola, fazendo questão de mostrar sua irritação com a sua presença e não demonstrando nenhum movimento para acolhê-la naquela instituição escolar, como poderá ser observado mais adiante. Além disso, diferentemente da escola anterior, sou posicionada como uma professora qualquer e não sinto na Orientadora Pedagógica nenhuma preocupação ou constrangimento com a minha presença. Logo no nosso primeiro encontro, quando lhe pergunto sobre o aproveitamento e a adaptação da aluna surda na escola, ela diz:

Excerto 47)

Orientadora: Quando eu tiver os gráficos em mãos eu lhe digo se ela pode pertencer a essa escola ou não, mas posso te adiantar que ela é muito distraída e pra ficar aqui nessa escola ela vai ter que mudar..eu não quero destruí-la, eu só quero ajuda-la, mas para isso ela vai ter que entrar nas regras da escola. Infelizmente, nós somos um número – eu trabalho com gráficos e por isso te digo, quando tiver os gráficos eu lhe digo se ela pode ou não pertencer a essa escola.

Confesso que fiquei surpresa, num primeiro momento, por ela ter sido tão sincera em suas colocações, pois geralmente os professores se utilizam de diversos eufemismos para dizer que o surdo não pertence à escola regular, daquele tipo que Elias & Scotson (2000) denominaram de “fofoca elogiosa”, muito comum na escola anterior.

Na escola de Letícia, como se pode ver pelas vozes anteriormente pontuadas, a situação é diferente da escola de Carla (escola 1), mas a diferença não chega a ser nenhum benefício para a aluna surda. A Orientadora não está nem um pouco preocupada em mascarar suas impressões sobre a aluna surda e demonstra muito explicitamente sua má vontade em relação à aluna, deixando muito claro que é Letícia que deve se adaptar à escola e não o contrário, postura muito encontrada nas escolas regulares comprometidas

mais com a noção de normalização antes da Lei de Diretrizes e Bases, que assegurou o direito dos surdos estudarem na rede regular de ensino

Retomo abaixo a fala da Orientadora para destacar que, diferentemente de outros, ela não parece intimidada por se expressar dessa forma. Ao continuarmos a conversa sobre o aproveitamento da aluna naquela escola, a Orientadora traz com insatisfação as impressões dela em relação às atitudes da mãe de Letícia (“que leva livro para a escola sobre LIBRAS”) e sobre as dificuldades de Letícia na escola (“ela é muito distraída”) e com sua voz cheia de emoção, enfatiza várias vezes que não está lá para prejudicar a menina: “Eu não quero destruí-la, eu só quero ajudá-la, mas para isso ela vai ter que entrar nas regras da escola. Infelizmente nós somos um número – eu trabalho com gráficos e por isso te digo, quando tiver os gráficos eu lhe digo se ela pode ou não pertencer a essa escola”, dizia ele com muita convicção.

Podia-se notar na voz dessa professora que ela se sentiu enganada pela mãe que havia omitido o fato de a menina ser surda ao fazer a matrícula. Como as demais professoras da escola 1, usa o argumento de que a menina é “distraída” para sustentar que ela não poderia estar numa escola (boa) como aquela (cf. aponta Elias & Scotson, 2000), relacionando características como “burra”; “distraída”; “agressiva”; “dispersa”, etc. que já foram introjetadas pelos próprios surdos como inerentes à surdez – para demonstrar que esse grupo de alunos não pertence àquele lugar.

Note que a condição de *outsider* de Letícia, aquela que veio de outro lugar e não consegue assimilar as regras tão claras e tão básicas da escola, que é nas próprias palavras da Orientadora “ter uma postura mais adequada nas aulas”, ou seja, não ficar olhando para o teto quando o professor fala ou quando ele coloca um filme sem legenda, “para ser assistido e comentado pela classe”. Esse enquadramento do surdo é explicitado pela Orientadora desde o primeiro encontro e se mantém assim quase até o final de nossas conversas, quando, de repente, Letícia começa a ser mais “assimilada” pela escola, quando vêem, de forma aliviada, que sua presença não vai alterar as ações realizadas dentro da sala de aula ou, como disse a Orientadora Pedagógica no nosso primeiro encontro, a “aluna surda deve se adaptar à escola e não o contrário” e parece que é isso que acontece, uma vez que todas as ações tomadas pela família também objetivam, mesmo havendo sempre a rejeição por parte da escola, a adaptação da menina àquela estrutura escolar. O aluno surdo

é marcado pelo estigma e sua interiorização pode levá-lo a assumir isso como aceitável. Observe o que a mãe traz sobre a postura de “pouco caso” dos professores em relação à professora de reforço de Letícia quando essa esteve na escola para falar sobre a aluna surda:

Excerto 48)

Luzia (mãe): Então a Cássia [professora particular da aluna surda] foi na escola para falar com os professores, ela tinha marcado com a orientadora, a orientadora é que ia apresentar ela, mas chegou lá a orientadora tinha ficado doente ...ela foi recebida por outra então, ela foi recebida, depois ela contou, com tanto pouco caso, com tanto pouco caso, a moça falava assim : [repetindo a fala da moça] “essa professora aqui quer falar com os professores da 6ª. A. Tem algum professor de lá aí?” Pouco caso total dela...ela falou assim...tem que ter respeito...eu sou uma professora que nem ela, sou uma pedagoga que nem ela pô...aí ela foi conversar com os professores porque a Rosa [orientadora] falava que explicava os problemas da Letícia para professores, auxiliava os professores, os professores estavam completamente por fora ...diz que a orientadora não ensinou nada para eles...

A mãe retoma novamente a exclusão da aluna no espaço escolar. Sua voz se mistura com a de outras pessoas envolvidas com Letícia, sua professora particular, por exemplo, que também é posicionada na escola como estrangeira e, ao denunciar essa situação para a mãe, traz a falta de respeito dos professores da escola para com ela e, por conseguinte, para com a menina surda. Ao trazer essas outras vozes, a mãe vai construindo as identidades da filha surda. Vale destacar, mais uma vez, a noção de *outsiders* de Elias & Scotson (2000) que enfatiza que o preconceito não deve ser visto como sendo algo individual, de uma pessoa em relação à outra, mas como “a figuração formada pelos dois (ou mais grupos) implicados”, destacando a natureza da interdependência desses grupos, ou seja, para que haja a estigmatização é preciso que um dos grupos esteja numa posição de poder, da qual o outro grupo – o estigmatizado – é excluído.

Outra questão importante trazida pela voz ou vozes incluídas na narrativa da Orientadora da escola diz respeito às representações negativas dos professores em relação à LIBRAS e à noção de normalização que permeia o discurso de pais e professores de surdos, como um desejo a ser alcançado. Quando a mãe de Letícia leva o dicionário de LIBRAS até a escola, sua intenção é ajudar na normalização³⁹ da filha, uma vez que, como veremos

³⁹ O incentivo de alguns pais para que as escolas utilizem a LIBRAS é, muitas vezes, para suprir a comunicação entre o surdo e o professor no ambiente escolar, mas o desejo latente é que o uso desse recurso

mais tarde, sua filha se queixa de que nem no ambiente doméstico ela tem possibilidade de usar a língua de sinais porque os pais sempre querem dela “só o oral”. De qualquer forma, o fato de a mãe levar o dicionário para a escola pode ser considerado como o uso de “táticas”, ou seja, uma forma de burlar a vigilância da escola, porque sabe que só a fala pode não ser suficiente para a aderência da menina às rígidas regras da escola (cf. De Certeau, 2003).

Desta forma o dicionário de LIBRAS poderia contribuir para neutralizar a rejeição da escola, valorizando a menina, ao mostrar que ela não é “incapaz”, como pensa a escola. Nesse caso a idéia parece sugerir, como na escola de Carla, que os professores deveriam aprender a língua de sinais, já que é um direito de sua filha um lugar naquela escola.

Não se pode esquecer ainda, de que o discurso que reivindica a LIBRAS como língua do surdo, reivindica propostas de educação bilíngüe para esse aluno, isto é, um “lugar próprio” nesse caso tais propostas poderiam ser vistas como as ‘estratégias’ de que fala De Certeau (*op.cit.*) já que faz parte de um movimento maior da comunidade surda e de lideranças surdas. A reação da professora, contudo, é de descaso porque nem esse sentido prático ela credita à LIBRAS, como pode ser observado quando ela diz:

Excerto 49)

Orientadora: Se fosse para aprender língua de sinais eu poderia convocar os professores para uns dois sábados e eles poderiam aprender essa língua ... mas são as atitudes da menina que devem mudar se ela quiser ficar por aqui.

Se ela achasse que tratava mesmo de uma outra língua, esta não poderia ser aprendida em tão pouco tempo. Por outro lado, as línguas de minorias lingüísticas são tratadas, em geral, com desprezo e são representadas como confusas, primitivas ou exóticas (Lane, 1992).

Ao redirecionar a questão para as atitudes da menina (“desatenta, preguiçosa, agressiva”, etc.) a Orientadora traz à baila a ação normalizadora das instituições escolares em relação a tudo que foge à norma, descartando a possibilidade de novas identidades surdas aparecerem nesse espaço. Esta postura normalizadora da escola, presente na fala da

vá, aos poucos, diminuindo e, assim, o filho surdo possa se comunicar e aprender somente por meio do português.

Orientadora Pedagógica, foi também manifestada na escola 1, embora a postura normalizadora na escola anterior se anuncia mais nas vozes de alguns professores, por exemplo da professora de Português e Geografia. Na outra escola os estereótipos sobre a surdez vêm misturados ao modo de os professores mais antigos encararem as dificuldades de Carla como algo natural àqueles que tidos como “marginais” dentro da escola, cuja presença é aceita pela escola em sua missão de catequista. Assim, o aluno é aceito e fica, mas sem aparecer demais, vai sendo assimilado e se apagando, se isso for possível. Essa maneira de encarar é diferente daquela percebida na escola 3, que será apresentada a seguir, e que vê o processo educacional do surdo na escola como um desafio.

Deve-se ressaltar o grande estranhamento da escola, em relação aos *outsiders*. Neste caso, é, por exemplo, em relação ao modo singular de a menina assistir ao filme e ‘ouvir’ as explicações (“distraidamente”) do professor antes e depois de a fita ser apresentada: “ela não estava nem aí para isso tudo”, como sugere a Orientadora, que estava presente nessa aula. Essa é outra característica que o grupo de poder, neste caso a escola, criou para justificar a inferioridade ou a não conformidade às regras (cf Elias & Scotson, 2000). Nem por um segundo ela pensou que essa característica tivesse relação com o fato de Letícia ser surda e não ouvir e que esse é exatamente ‘o problema’ dessa aluna, para a escola: a surdez. A voz da Orientadora aciona outras vozes: a política de inclusão da maneira imposta como vem sendo feita, sem preparo dos professores e sem estrutura para o acolhimento do aluno surdo. Por isso nem foi cogitado que ela precisaria de maior atenção do professor ou de uma língua diferente (LIBRAS) para poder ‘ouvir’ melhor as explicações do professor, pois já está assimilado por essa professora que ser surdo é uma fatalidade, mas ‘continuar surdo’ chega a ser uma perversão de caráter.

Por ser considerada membro do grupo de *outsiders*, e estar fora da ordem vigente, essa aluna provoca muitos encontros da mãe com a direção da escola, da escola com seus professores particulares, que se alinham com a voz da mãe que é, em muitos momentos, eco das vozes da escola, por concordar em muitos aspectos com a sua visão, como fica visível abaixo, quando ameaça bater na filha por ela ter tentado esconder que foi mal numa prova da escola.

Excerto 50)

Luzia (mãe): Geografia, Historia e Ciências também é uma tristeza...é muito difícil para eles...Letícia falou que tá tudo muito difícil esse ano para ela...Português então deu uma prova tão difícil para ela que nem eu sabia resolver...ela tirou 3,5. Substantivo composto...eu nem sei mais o que é isso...eu falei com a professora de reforço dela e ela pediu para levar uma cópia pra ela para ela refazer com ela. Ela tava com tanto medo de mim que ela tentou assinar como se fosse eu na prova, só pra não me mostrar...eu falei que se ela fizesse isso de novo ela ia apanhar tanto...

Embora essa mãe, como as demais, reclame da quantidade de matéria e das provas difíceis que são cobradas dos filhos surdos, como mostra a narrativa mostra acima, ela ainda se considera como responsável para fazer chegar à filha o conhecimento, por isso professores particulares são pagos para ajudar a menina fora da escola. Desta forma, no posicionamento da mãe, fica implícito que o ‘problema’ está na menina e não na escola, que nunca muda sua postura para receber os alunos “diferentes” (Terzi, 2001). Aparecem na narrativa da mãe (“é muito difícil para eles”) indícios de que narra os surdos como pessoas diferentes, dela e da escola e logo a seguir lembra da professora de reforço, que é a encarregada de colaborar para a normalização ou das “táticas”, se pensarmos como De Certeau (2003).

Dentro dessa postura da mãe e da escola, vê-se que o surdo é representado pela sociedade majoritária como um ouvinte imperfeito que deve se empenhar para ser visto pelas suas conquistas no campo da linguagem oral ou escrita, ou seja, temos aqui um paradoxo: a reivindicação da escola de que o surdo seja surdo desde que seja ‘ouvinte’ e aprenda a conviver com as normas da escola e responder a essas normas positivamente. É isso que se pode ver pela fala da Orientadora, numa das minhas últimas visitas à escola. Nessa narrativa a Orientadora Pedagógica uma vez mais fala sobre as características negativas (cf. Elias & Scotson, 2000) de Letícia e ressalta que a escola de ouvintes não pode se adaptar a isso.

Excerto 51)

Orientadora: Olha, eu acho a Letícia muito desinteressada, ela se senta na primeira fila, porque a mãe pediu pra gente colocar ela na frente da classe, mas ela não acompanha as aulas como a mãe pensa,, ela é desinteressada, preguiçosa e às vezes fica até agressiva...a mãe quer que a escola se adapte a filha, isso é um absurdo, o inverso é que tem de acontecer e olha a mãe precisa de ajuda, ela que precisa, porque ela é ansiosa, cobra muito da escola, mas a escola não pode se adaptar a ela, a escola só tem ela e uma outra aluna deficiente visual que agora ta aprendendo o braile, veja são só duas diante dos 920 alunos normais.

Vê-se que no discurso da escola sobre o aluno surdo estão presentes as representações do surdo como o ouvinte ‘imperfeito’, ou seja, a identidade ouvinte é buscada sempre, pois há uma resistência muito forte ao diferente e à mudança. Na narrativa anterior, sou posicionada como representante da mãe ou como alguém que ajuda Letícia fora da escola, pois se nota que muitos dos comentários que ela gostaria de fazer à mãe, ela faz a mim. “A mãe quer que a escola se adapte à filha, isso é um absurdo, o inverso é que tem que acontecer”. É claro que ao me representar como representante da mãe, ela busca, também, minha adesão, que pode servir para mudar o posicionamento da mãe em relação à escola.

Para uma mudança de perspectiva, para um ajuste na leitura que fazem do sujeito surdo na escola seria necessário procurar saber que outras práticas além da escrita existem, se há outras linguagens envolvidas no processo de conhecimento do aluno surdo para sair da dicotomia já existente entre o português (oral ou escrito) e a LIBRAS. É preciso que apareçam as outras linguagens existentes nesse interstício – o que poderíamos chamar de multimodal – para compreendermos mais sobre como o surdo se relaciona com o mundo, inclusive com o mundo da escrita. Isso é importante porque a escola não agrega o multimodal, a escola se apóia exclusivamente na cultura do grafo (da escrita) ou da fala e por isso, nos registros, nas falas dos professores ou das mães, aparecem coisas como “não entendeu o que a professora falou” ou “não compreendeu o texto”. A escola se firma em cima da letra oralizada que foi firmada como um ponto neutro dentro do projeto de assimilação com a finalidade de a escola estabelecer um ponto de igualdade entre os chamados cidadãos. Assim, da heterogeneidade enorme que há fora da escola se faz uma

ponte para a homogeneização e essa ponte teria que ser algo comum: a língua. Partindo-se da idéia de que, se todos falam a mesma língua, então todos são iguais.

É por isso que o projeto da Escola Republicana não evolui, não funciona, porque nem todos conseguem cumprir essa meta, ficando tudo mais visível no caso dos surdos, pois a língua padrão é justamente o lugar onde o surdo não consegue chegar, o *locus* onde ele não chega e que é almejado na escola na hora da escrita (Signorini, comunicação pessoal). Segundo essa autora, o projeto da inclusão, implementado pelo MEC no Brasil, segue a mesma lógica do projeto da Escola Republicana, por isso, corre o risco de não funcionar. Além disso, observa-se que ao se mencionar na escola a possibilidade de o aluno surdo ser um sujeito bilíngüe há também a idealização, pois há a procura pelo “ mito do bilingüismo” perfeito em que o aluno surdo deveria aprender a usar o português de forma tão efetiva como usa a língua de sinais.

Admitindo nesse trabalho, como já foi apontado anteriormente, o pressuposto de que as identidades estão constantemente em processo de mudança e de transformação e também que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso e por isso devem ser compreendidas como sendo produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (Hall, 2000: 108) traremos mais adiante outras narrativas que mostram vários conflitos em relação à surdez e a língua de sinais, tanto por parte de familiares quanto dos professores que os recebem na escola regular.

Vale ressaltar, no entanto, que em minha última visita à escola de Letícia, pude perceber o alívio da Orientadora pelo fato de a aluna surda ter se ‘adaptado’ à escola como ela já previra. Afinal essa era a regra básica da escola, e em sua voz notava-se a satisfação pelo fato de a adaptação da aluna à escola ter acontecido sem mudanças na escola, ou seja, pelo fato de o problema ter sido contido de modo a não demandar da escola maiores ‘sacrifícios’ e, nesse momento, a menina é posicionada quase como alguém de dentro – como um dos estabelecidos da pesquisa de Elias & Scotson (2000.) – diferente da posição assumida pela escola no início desta pesquisa, dois anos antes.

Essa mudança de perspectiva e de posicionamento em relação a Letícia não deve ser creditado, é claro, a nenhuma mudança em seu déficit auditivo ou a sua condição de surdez, mas ao fato de a escola perceber que não teve que realizar nenhum projeto para a

inclusão da menina, ou seja, nenhum ‘transtorno’ maior (a não ser a visita de alguns professores ligados à família) houve na escola para receber essa aluna. Em nosso último encontro, então, a Orientadora, mais acolhedora, me posiciona como uma pessoa mais próxima a ela e mostra que, apesar de a menina ainda ser um pouco “preguiçosa e manhosa” ela foi aceita pela escola. O episódio que comprova essa adaptação é justamente o que mostra que ela começou a entender a “fala” da menina, demonstrando claramente que o processo de adaptação já havia se iniciado: “outro dia ela veio aqui na minha sala perguntar se ia ter aula de Geografia, foi maravilhoso”.

Excerto 52)

Orientadora: Letícia é muito especial, ainda preguiçosa, mas a gente aprendeu a se adaptar a ela e ela a nós, parou de ser manhosa e de querer chamar atenção sobre si, melhorou muito, outro dia ela veio aqui na minha sala me perguntar se ia ter aula de Geografia, foi maravilhoso

Ivani: Você já aprendeu LIBRAS?

Orientadora: não, ela falou pausadamente e eu entendi tudo, nesse momento eu fiquei aliviada e vi que ela estava se adaptando à escola, se entrosando com a gente, ela já fechou em História, olha aqui, falta alguma coisa para fechar em Geografia, falta pouco para fechar em Matemática...às vezes ela ainda fica um pouco agitada, mas não chega a ficar agressiva como antes, eu peço para ela se acalmar nesse momento e ela se acalma e fala pausadamente, e eu entendo, mas no geral a gente se comunica pela escrita mesmo. Fiquei surpresa outro dia dentro da sala da Letícia, a professora pediu para ela passar o texto [copiar o texto na lousa] e vi que ela está na nossa frente, está mais adiantada.

Ivani: como assim?

Orientadora: porque ela lê antes palavra por palavra, não é como nós que primeiro copiamos e depois lemos, nisso nós temos que aprender com ela... mesmo que ela vai copiar o texto na lousa acaba faltando coisa, ela demora mais para copiar porque ela quer compreender o que está escrito antes, nesse ponto também ela está na nossa frente”.

No excerto acima a Orientadora se refere à cópia que era feita por Letícia na lousa: “Fiquei surpresa outro dia dentro da sala da Letícia, a professora pediu para ela passar o texto [copiar o texto na lousa] e vi que ela está na nossa frente, está mais adiantada”. Ao contrário de outras professoras que referem a demora no ato de copiar como outra característica negativa da surdez, nesse momento a Orientadora, para minha surpresa, posiciona Letícia de maneira assertiva (cf. Wortham, 2001). Sua representação é de que a cópia lenta, porém correta da aluna demonstra que Letícia quer compreender “o sentido do texto”. A

orientadora parece indicar que a aluna surda compreendeu a função da escrita, ou seja, de que não se lê palavras soltas, mas busca-se pelo sentido, antes de copiar na lousa.

Enquanto a Orientadora falava eu já pensava no seu engano. Dizia para mim mesma que ela não havia percebido que Letícia copiava devagar por causa de suas dificuldades com o português, situação semelhante ao da criança em fase de alfabetização ou de aprendizes de segunda língua, ou seja, minha representação era de que a menina tinha dificuldades e ponto final, até por ser essa uma atitude comum a muitos surdos, e recorrente na fala de muitos professores – vide escola 1, por exemplo. Ao reler esse dado mais tarde, incomodada com a representação assertiva da orientadora em relação à capacidade de leitura da aluna surda, dei-me conta de que estava contrariada com a nova representação da menina feita pela Orientadora que, por “não conhecer surdos”, não tinha autorização para fazer essa análise naquele momento. Sem perceber estava indo na direção contrária a que propus seguir neste trabalho de cunho etnográfico e contra a maneira como eu queria pensar a surdez, sem essencializações das identidades surdas e sem fixações à priori.

Ao rever o material de campo e observar a aluna nas atividades do Programa, percebi que ela podia ter mesmo razão. O maior envolvimento de Letícia com a leitura e a escrita nas atividades é algo que já havia percebido por ocasião da comemoração do Dia das Mães e em outro evento em que a aluna fez um roteiro para uma peça que foi encenada pelo grupo de surdos no Programa. Nas conversas com os professores do programa obtive a confirmação de que o roteiro havia sido inteiramente escrito por ela e a direção da peça também ficou por conta dela e todos os demais alunos surdos do grupo acataram a sua decisão de também cuidar do figurino e do cenário da peça. Diante disso, tive que abdicar do meu “etnocentrismo” e concordar que minha hipótese, nesse caso, estava equivocada. Abaixo mostro pequeno trecho do roteiro escrito por Letícia. Lembro-me de ter lhe perguntado: “Foi você mesmo quem fez o roteiro? Sozinha?” Apesar de ter visto no texto as ‘marcas da surdez’, resistia a aceitar que ela havia escrito o texto sem copiar – que tem sido uma atividade recorrente na fala das mães e de professores.

Excerto 53)

Texto: Jantar em família⁴⁰
Laura e Paulo: bom dia!mãe
Laura: Cadê meu pai?
Letícia: ele foi trabalho!
Laura: Já tempo !
Paulo: você estou medo com meu pai você vai chora..sua boba!
Paulo: Bater com Pedro
Paulo e Laura ; Briga....
Letícia: Parar! Alex e Tais ,eu vou explicar vocês!
Letícia: Vamos jantar hoje!
Laura e Paulo: Quem volta aqui os pessoal?
Letícia:eu não sei , pai saber?
Paulo: Porque?Como você que Jantar?
Letícia:pai mandou eu fazer jantar!
[...]

Novamente a tentativa de fixar a surdez ou as identidades surdas como uma coisa só – o surdo genérico ou uno – sem contradições e sem conflitos. Contudo, para não perder de vista que o compromisso é com “o desvelar o que é e não com o ordenar **o que deve ser**” (Cox & Assis-Peterson, 2003), trago esse episódio para marcar que o pesquisador não é neutro, ele tem suas crenças e que durante o trabalho de observação há que se refletir criticamente sobre suas próprias ações, o que não é uma tarefa fácil.

6. 2. 3. “Foi o meu maior desafio!”

Logo na primeira vez que fui à escola do André (escola 3) me senti bem vinda. Esta é uma escola municipal, que fica numa região afastada do centro da cidade, atende de 1^a. série até a 8^a. série do Ensino Fundamental e, segundo a mãe de André, uma região muito perigosa, “tem muito traficantes lá” e que já foi pior – mas ainda hoje inspira cuidados. Quando iniciei as observações nessa escola André estava no início da 4^a. Série e freqüentava essa escola já há dois anos. Os primeiros anos de sua escolaridade formal ele

⁴⁰ Apesar de o trecho parecer confuso porque a escrita está muito próxima da estrutura da língua de sinais, há na leitura do texto toda uma complexidade que vai sendo compreendida na medida em que o texto avança. A peça trata dos conflitos de uma família (pai, mãe, e filhos) e traz algumas situações cômicas que são tematizadas de forma bastante inusitada pela aluna surda.

realizou em outras escolas, mas eram escolas, segundo sua mãe, que não aceitavam a surdez.

Cheguei ao primeiro encontro, sem avisar, mas fui recebida pela professora que relatou algumas dificuldades do André que já haviam sido colocadas pela sua antecessora. Chamou-me a atenção a maneira como a professora falava sobre as dificuldades: diferia do discurso das outras escolas sobre as outras alunas surdas. Ela me passava os trabalhos realizados em classe pelo aluno ou as provas já feitas e ia comentando sua prática, me posicionando como uma pessoa que poderia ajudar e tentando negociar essa ajuda. Nessa posição me senti mais à vontade para falar do André, do trabalho realizado com ele enquanto estava no programa (ele já havia saído do programa nessa ocasião) e das minhas necessidades de pesquisa. Além disso, ao posicionar André como um aluno comum – com potencial para aprender – a professora parece demonstrar um compromisso em relação ao seu papel de ensinar, falando de suas dúvidas e do que efetivamente está dando certo ou do que não deu certo no trabalho com o aluno surdo em sala de aula.

\

Das escolas que observei apenas a de André teve essa disponibilidade. O coordenador pedagógico dessa escola participou dos encontros⁴¹ do programa e assistiu a todos eles, facilitando inclusive, a participação das professoras de André ao grupo de discussão. Nas minhas idas à escola verifiquei que o local era mais acolhedor em relação à diferença e que André parecia sentir-se bem tanto no pátio quanto nas atividades de sala de aula.

Num dos dias em que fui à escola, André não tinha aula e, portanto, só os professores e funcionários estavam no local e os professores faziam reuniões pedagógicas e de planejamento de salas para o ano seguinte e algumas professoras ainda arrumavam seu armário, retirando material e organizando espaço para o material de classe. Pude, nesse momento, resgatar algumas dúvidas que tinha ainda em relação ao aluno e conversamos,

⁴¹ Os Encontros, como já dito, no capítulo 4 deste trabalho, consistiam de reuniões mensais com os professores da rede regular de ensino que tivessem alunos surdos que frequentassem o nosso Programa. Nesses encontros havia horários para o aprendizado de LIBRAS com o instrutor surdo e, ao mesmo tempo, alguns horários destinados à reflexão sobre a surdez e o processo de aquisição de leitura e escrita pelo aluno surdo.

também, sobre a perspectiva do próximo ano, quando André cursaria a 5ª Série do ensino Fundamental.

A professora do André saiu da reunião de planejamento e fomos para uma das salas de aula para conversarmos mais à vontade. Na verdade, o meu intuito era aproveitar esse momento sem alunos para fechar alguns pontos que não ficaram muito claros durante as visitas àquela escola entre os anos de 2002 e 2003 e tentar entender as razões que faziam daquela escola um espaço diferenciado para a surdez, se comparadas com as outras escolas. Nas outras ocasiões, essa professora estava sempre muito apressada, então eu me sentia obrigada a encerrar o assunto em curso para dar a ela a liberdade de ir embora ou ir lidar com alguma outra questão da escola.

Ela falava sempre num tom alto, articulando bem as palavras e seu discurso era sempre muito claro e seguro. Não via nela a insegurança ou a irritação que via em outros professores quando estavam diante da pesquisadora e não parecia ficar intimidada por estar

narrando seu dia-a-dia com o aluno surdo. Ela tinha objetivos claros em relação à classe e em relação ao André, o que facilitava a vida de todos em sala de aula, que sabiam o que podiam e o que não podiam fazer. Durante minhas observações na sala de aula, já havia observado que ela ficava atenta à classe enquanto conversava comigo e interrompia a conversa assim que percebia que a folia aumentava muito. O controle da situação de brigas ou barulho era sempre feito com calma e determinação. Os alunos lhe obedeciam, mas podiam ir e vir, nos momentos previamente determinados, se não atrapalhassem os demais integrantes da sala. Contudo, se a bagunça aumentava, ela interrompia o que estava fazendo e colocava a classe em ordem com palavras calmas, porém firmes. Nesse dia lhe perguntei:

Excerto 54)

Ivani: O André também faz bagunça na sala de aula?

Joana: Ele faz também, como os outros...ele conversa, sai do lugar e vai falar com o colega do outro lado da classe...às vezes em prova ele quer conversar eu chamo a atenção, entrar na brincadeira, também é um pouco da idade não é?, outro dia ele empurrou uma menina na porta e eu chamei ele fiquei brava e ele faz o sinal que 'sabe' que fez coisa errada, pediu desculpa pra menina, então coisas da idade, se eu tenho que chamar a atenção dele eu chamo da mesma forma, se eu tenho que mandar um bilhete que não fez a lição eu também mando da mesma forma que eu faço com os outros e eu não fico coitadinho ele é surdo, eu acho q eu ele é uma pessoa normal com uma deficiência e q gente tem de aprender a lidar com isso e os amigos mesmo não sabendo sinal eles tentam se comunicar com ele de alguma forma, eles sabem um pouquinho que a gente estudava na classe né, uma vez por semana às vezes duas vezes a gente estudava aqui na classe, então todo mundo sabe um pouquinho, pegava os sinais principais do tipo brincar, estudar, futebol, recreio, prova, lápis, e o alfabeto manual...eles sempre queriam saber alguma coisa e eu falava pergunta direto para ele, eles se dão super-bem eu percebo que ele é muito querido aqui. Ele é disputado aqui, as vezes vem meninos de outra sala e pedem 'professora quero sair com o André o ano que vem' querem ficar na mesma sala.

Ela posiciona, nesse momento, o aluno surdo como um aluno comum, que usa uma língua diferente, mas ao mesmo tempo, como o aluno surdo/deficiente: “e eu não fico coitadinho ele é surdo, eu acho que ele é uma pessoa normal com uma deficiência e que a gente tem de aprender a lidar com isso”. Ao trazer as vozes dos alunos da classe, ela vai representando André, como surdo, como adolescente e como homem, construindo as diversas identidades sociais do aluno surdo. Como ele é posicionado como um aluno comum, de quem todos gostam, o comportamento de André – “agressivo” ou “malandro” – mostra que outras identidades sociais aparecem nesse momento, por exemplo a de gênero, pois a bagunça está mais vinculada aos meninos e de adolescente, idade em que eles ficam mais agressivos.

Outras identidades surdas aparecem na escola. Quando pergunto à professora sobre outros alunos surdos, ela responde afirmativamente, mas muda sua atitude em relação ao outro surdo. Esse último não é posicionado como alguém bem-vindo, pelo contrário, sua atitude em relação a ele é de desapontamento. A professora explica que sua família não aparece na escola quando é chamada e esse aluno não participa das aulas de reforço realizadas na escola não havendo, assim, a construção de um vínculo maior com essa família.

Excerto 55)

Ivani: Vocês tem outro surdo aqui [na escola]?

Joana (professora): Temos, a Rute trabalhou com ele ano passado e tá agora com a Eneida ele vai reprovar na 3ª. série e eu não sei ano que vem quem vai ficar com ele, mas é completamente diferente do André, a família não aceita a língua de sinais e ele já é mais teimoso, não presta atenção na gente, a família é complicada, não participa da escola....

Novamente há indícios de que o surdo pode ser posicionado de forma diferente, a depender do lugar em que ocupa, de sua própria história e de como é posicionado pela sua família. Segundo a professora, esse aluno surdo “não quer saber da escola, é briguento e não presta atenção em nada”. Sua história, segundo a professora, é completamente diferente da de André. Vejo que a diferença está na forma de a família desse outro aluno surdo lidar com a surdez: “a família [do outro aluno surdo] não aceita a Língua de Sinais”. Nessa escola a LIBRAS foi aceita como aquela que é própria do indivíduo surdo e chegou-se a essa conclusão por terem participado dos cursos de LIBRAS no programa, mas principalmente por terem percebido os benefícios que a LIBRAS trouxe ao ambiente escolar, tanto em relação à comunicação quanto em relação ao aproveitamento escolar de André. Antes, segundo as professoras, era muito difícil compreendê-lo e serem compreendidas por ele o que dificultava o ensino do conteúdo escolar e o isolava dentro daquele espaço. Após a aceitação dos sinais, foi possível, segundo as professoras, começar um trabalho pedagógico mais efetivo com o aluno surdo. Abaixo ela fala sobre isso:

Excerto 56)

Ivani: Como tem sido esses dois anos de trabalho com o André?

Joana (professora): Bem, eu sempre tive a ajuda de Rute, a professora que iniciou o trabalho com ele aqui na escola, ela praticamente abriu as portas para o André na escola e a mãe dele, a Sandra [mãe], também foi essencial para essa mudança que hoje a gente sente em relação ao André

Ivani: Como assim?

Joana A Sandra [mãe] se colocou disponível para começar um curso de língua de sinais aqui na escola, duas tardes por semana, ela trouxe sempre material para a gente ler sobre a surdez, e isso foi mostrando que o trabalho com ele era possível, mas no começo eu me sentia incomodada porque a Sandra [mãe de André] cobrava muito do André, parecia que ela queria o André igual aos outros ouvintes, que escrevesse igual que falasse igual, ela exigia muito dele parecia até que ela não aceitava a surdez dele, querendo transformar ele num ouvinte”

Embora se possa ver que as dificuldades existem, principalmente com a leitura e a produção de textos, há um posicionamento diferente em relação ao aluno surdo e ao seu processo de aprendizagem, pois ele não precisa se encaixar num modelo de aluno ideal, nem preencher a fôrma do aluno deficiente. Note-se que há outras vozes agregadas à sua narrativa, uma delas, a da mãe, que é posicionada como aquela que queria normalizar, encaixar o filho na fôrma do ouvinte. E é justamente essa mãe que depois de um momento inicial de procura pela normalização – afinal ela sempre queria que ele escrevesse melhor do que podia, que falasse melhor do que podia – é justamente essa mãe que leva o Projeto de LIBRAS para a escola. Pode até ser que no início sua vontade fosse mesmo que a LIBRAS pudesse ser a transição para o aprendizado do português, tão somente, contudo isso foi mudando com o tempo, como veremos mais adiante por meio de sua própria narrativa.

Veja, pela narrativa a seguir, que os problemas foram sendo superados primeiro pela aceitação de que o aluno é usuário de uma outra língua, pela busca de conhecimentos e informações/orientações sobre como proporcionar ao aluno surdo melhores condições de ensino e, principalmente, pelo posicionamento do aluno surdo como um sujeito capaz de aprender, como é ressaltado pela professora num dos nossos encontros e é mostrado no excerto seguinte.

Excerto 57)

Ivani: Gostaria que você falasse um pouco mais sobre as dificuldades que encontrou no seu trabalho com o André. Você acha que ele melhorou do ano passado para este?

Joana (professora): Ele melhorou muito na produção de texto e na interpretação, como já tinha te falado, ele está usando melhor os artigos, o gerúndio, a produção dele melhorou bastante, eu acho que a interpretação não pode ser igual ao dos outros alunos, não tem como, a não ser que você explique para ele em língua de sinais como muitas vezes eu fiz, mas muitas vezes por falta de tempo, na correria, você não tem tempo de preparar uma coisa separada para esse aluno, então muitas vezes eu resumia alguma coisa pelas idéias em LIBRAS e aí funcionava bem, se eu dou um texto para ele interpretar sozinho, ele não consegue mesmo é difícil para ele, porque muitas vezes tem palavras abstratas para ele e ele não vai entender não é porque ele não sabe a resposta, mas porque ele não entendeu o que está sendo solicitado, então eu achei que o que facilitou, a língua de sinais facilitou muito, muitas vezes quando eu não sabia o sinal eu escrevia, desenhava fazia um esquema e aí eu explicando ele conseguiu responder bem, conseguiu interpretar, nas provas, inclusive. Eu fiz um teste, como já tinha te falado, na prova de História, eu dei para ele a mesma prova dos outros alunos e não expliquei nada nem fiz sinais saiu aquilo que te mostrei Tinha aquela

pergunta que eu te falei Qual é a cor da bandeira do Brasil e saiu aquilo que você viu, né, ele pegou o nome do Marechal Deodoro Fonseca e encaixou na resposta das cores, ele não conseguiu responder aí eu fiz em sinais [a palavra cores] e ele respondeu ‘ah eu sei’, veja numa pergunta simples dessa e ele errou e eu sei que ele sabe as cores da bandeira... é a pressa também que ele tem de responder, não sei se ele não lê, não sei o que acontece com ele aí, bastou eu fazer o sinal assim [dá o sinal de cores em LIBRAS] e ele começou a falar verde, amarelo [em LIBRAS] e aí fez o sinal que sabia.

Ivani: Você chamou a atenção dele sobre isso..

Joana: Isso, então puxa! ele sabe. Então eu estou sempre cobrando dele, preste atenção, cuidado leia devagar, porque às vezes na ânsia de responder ele acaba errando e olha até em Matemática ele melhorou muito, agora ele está fazendo problema com até três operações[...]

Troco..melhorou. e problema é interpretação de texto não é só a conta, e tem problema que é difícil e ele está conseguindo...ele tem de ler e entender para depois ver que conta vai fazer..e ele está conseguindo. O problema que eu passo na classe tem que ler, é interpretação também e um caso ou outro eu tenho que parar com ele e dar alguma explicação a mais só para ele.

Ivani: E na leitura de textos?

Joana: Em Português, na leitura de texto sim, tem que fazer um trabalho à parte, não tem como, ou tem que explicar em língua de sinais, deixando bem claro que explicar não é dar a resposta para ele que isso eu nunca fiz eu sempre chamei a atenção para pontos que às vezes ele não tinha percebido, eu nunca dou a resposta, mesmo quando eu vou fazer a correção de prova junto com ele só de mostrar ou falar lê aqui de novo...ele já percebia o que tinha feito errado.

Vê-se na narrativa acima a descrição da professora de suas intervenções na prova. Nada muito sofisticado é utilizado por ela em sua metodologia, a não ser, é claro, uma boa vontade em relação à língua de sinais utilizada pelo aluno surdo, recurso que ela usa com bom senso, na hora da prova para traduzir, por exemplo, as perguntas que o aluno surdo teria mais dificuldades para ler em português, ou seja, com um pouco de LIBRAS, com fala pausada e com uso de gestos, essa professora cria um contexto diferenciado para esse aluno surdo. Com esse aconchego, o aluno surdo sente-se parte da escola e por isso mesmo não é visto pelos colegas e pelos outros integrantes da escola como um forasteiro, ao contrário, o grupo que se formou ao seu redor na escola mostra que ele foi aceito como um aluno comum, houve o estreitamento de laços afetivos entre André, os colegas da classe e da escola e há o esforço da professora de não deixá-lo de fora nas questões escolares, inclusive, para que a integração ao grupo seja eficaz (cf Hornberger, 2003, Bortoni-Ricardo, 2003), com a introdução do ensino de LIBRAS na sala de aula, a fim de facilitar o contato de André com os colegas e de valorizar a sua língua de sinais.

Outro ponto a ser destacado é que a referida professora posiciona esse aluno surdo como surdo capaz, que sabe certos conteúdos e que, se não os acerta nas provas, muitas

vezes é por causa das dificuldades com a leitura em língua portuguesa e esse posicionamento mais assertivo em relação ao aluno faz com que o relacionamento de ambos seja cordial e de confiança, o que leva o aluno a sentir-se seguro e ter motivação para fazer as tarefas, mesmo as mais complexas. A aceitação da diferença cultural, além disso, pode ser um fator decisivo na maneira como a escola vê o aluno surdo, uma vez que a escola tem como norma resolver os problemas individuais dos alunos com o envolvimento da família e da comunidade maior, o que facilita a aceitação desse e de outros casos ‘problemáticos’ naquela escola.

Já que André é visto como um do grupo (de estabelecidos) pelos professores e pelos alunos da escola, sua situação é diferente daquela experimentada pelas alunas Carla e Letícia que tinham que provar que pertenciam àquele local a cada dia, daí a necessidade de suas mães estarem sempre na escola, tentando falar com um ou outro professor, tentando “burlar” a norma da escola. Nesse caso, não era necessário esse desgaste, porque havia um entendimento em relação à surdez que permeava a relação da escola com a família e que resultou, aliás, em alguns projetos conjuntos, por exemplo, o da oficina de LIBRAS.

Outro dado importante dessa escola é o Projeto Biblioteca de Classe, em vigor na sala de aula, que orienta cada aluno levar um livro para ser lido em casa. André, por exemplo, a cada 15 dias leva para casa um desses livros, cumprindo as regras da classe combinadas entre professora e alunos. Os livros de leitura escolhidos por ele, no entanto, são aqueles mais finos, com mais figuras ou aqueles livros da revista “Recreio” sobre regras gramaticais, o que é estranho em se tratando de um aluno surdo, que não usa a língua portuguesa no oral e a usa com pouca consistência no registro escrito. Qual o sentido de esse aluno levar para casa tais livrinhos de regras gramaticais? O fato de os livros serem fininhos seria uma explicação para a escolha do aluno surdo que os pegaria com a intenção de não ter muito trabalho para terminar a leitura. Por outro lado, penso que é a imagem que faz do livro como algo que ensina, mais do que algo com que se tem prazer (cf Terzi, 2001) o que o leva André a escolher mais esses livros, ou seja, existe para ele a idéia da leitura por necessidade de aprender, mas não está assimilado ainda, quer pela dificuldade com o português escrito, quer pela falta de hábito de leitura no seu contexto familiar, a leitura por diletantismo, pelo simples prazer de descobrir outros mundos. Abaixo a professora delinea sua hipótese sobre essa questão.

Excerto 58)

Ivani: E o projeto Biblioteca, como funciona para o André? Porque eu vi que ele levou muito livro de gramática, diferente dos outros alunos que levaram histórias. O que você acha?

Joana (professora): Eu acho que justamente pela dificuldade no Português, ele quis buscar o que é difícil para ele, para aprender, eu não sei se ele leu porque não deu pra retomar tudo com os alunos, normalmente temos 4 livros obrigatórios para serem lidos no Projeto da Biblioteca, mas toda semana eles levavam outros livros.

A resposta incorreta da prova, na qual ao invés de André responder as cores da bandeira nacional, solicitadas pela professora, coloca o nome do marechal Deodoro da Fonseca, resposta de outra questão da prova, pode ser outra “tática” (cf. De Certeau, 2003) usada pelo surdo para não deixar o espaço em branco, aliás postura muito freqüente entre alunos ouvintes e cunhada por De Lemos (1977) como estratégias de preenchimento e compreendidas como maneiras de o aluno enfrentar aquilo que ele não consegue fazer (não sabe a resposta, preenche para não ficar espaço vazio).

Há, nessa escola, um envolvimento maior da professora com esse aluno que a levou a assistir algumas palestras na universidade sobre a estrutura da língua de sinais. Ela inclusive comentou comigo depois desse seminário que esperava que no curso houvesse mais espaço para orientação sobre como lidar com o aluno surdo na sala de aula.

Excerto 59)

Ivani: Como ajudou [na sala de aula] o seu envolvimento maior nos eventos da área da surdez?

Joana (professora): Foram úteis para o dia-a-dia da sala de aula, tanto para saber os direitos que os surdos têm, muita coisa eu não sabia, das comunidades de surdos que existem, dos trabalhos que são feitos da questão de intérprete da língua de sinais que tem sido bastante debatido mas eu acho que não dá pra ficar esperando o intérprete vir para a escola, a escola tem que fazer alguma coisa, não dá para esperar se a gente for esperar o governo resolver todos os problemas...né nos temos que fazer a nossa parte.

Como há uma lacuna na formação do professor da escola regular que o capacite a ensinar alunos surdos, aqueles professores de boa vontade e sensibilidade – caso dessa professora – procuram, eles próprios, respostas para suas dúvidas em relação ao ensino para surdos em vez de esperarem a direção da escola ou a secretaria municipal fazer isso. Nas escolas do Estado a situação é mais complicada ainda, pois lá o professor mesmo querendo

não tem, em geral, autorização para assistir cursos ou participar de reuniões que focalizem o ensino de português para surdos ou cursos de LIBRAS devido ao número reduzido de professores nessas escolas e à falta de esquemas para que o professor possa ser substituído para assistir cursos como os que são dados pelo Centro durante boa parte do ano letivo.

Das escolas do Estado que foram convidadas a participar dos encontros no programa, por exemplo, onde seriam discutidos assuntos sobre a surdez, aquisição da escrita e da LIBRAS pelo surdos, nenhuma compareceu de forma sistemática e muito menos por dois anos consecutivos como as da escola de André, embora todas tivessem sido convidadas.

Excerto 60)

Ivani: Como é o processo de letramento desse aluno surdo?

Joana (professora): No começo eu estranhei, né Ivani, a estrutura de frases, o modo de ele escrever, tudo, eu achava que tinha que ser igual aos outros, ele tinha que ter a mesma estrutura assim da redação eu tinha a esperança que o André um dia ia chegar aí [risos]...depois que eu comecei a estudar a LIBRAS e um pouquinho de teoria também, lendo os livros, indo aos eventos e pelo André também eu passei a entender melhor e acho que aceitei de uma forma... não ele escreve dessa forma a estrutura de pensamento dele é dessa forma então não adianta querer mudar não é culpa dele é o pensamento dele. Então aí eu comecei até entender melhor as redações dele o que ele queria dizer e daí eu pude começar a ajudá-lo a reestruturar tentando levar um pouquinho o português para ele, os artigos, os verbos, não que ele vá escrever aquela redação tão cheia de detalhe, mas que ele vá passar a idéia dele e eu acho que consegui um resultado razoável, sei que tem muito a ser trabalhado ainda.

Posicionando-me interacionalmente (cf. Wortham, 2001) a professora destaca a maneira, peculiar, de o surdo escrever como indícios de um sistema de sinais e mostra com isso a preocupação com o ensino, com sua busca por mais informações sobre a surdez para fazer o melhor por André na sala de aula.

Ressalte-se, também, como uma diferença entre essa escola e as demais, o acolhimento em relação a LIBRAS e a família de aluno surdo. Já faz algum tempo que a mãe de André iniciou um curso de LIBRAS dentro da escola, com a ajuda das professoras e esse é um fato único dentre todas as escolas focalizadas pela pesquisa.

Entretanto, mesmo nessas condições ocorrem tentativas de fixação das identidades do aluno surdo. Diz a professora no excerto acima: “não adianta querer mudar, a culpa não é dele é o pensamento dele”, tentando fixar as identidades a algo “uno” e dizer que não adianta lutar contra a estigmatização, apesar de a culpa não ser do surdo, mas do “seu

pensamento”, mostrando-se alinhada, nesse momento, a uma representação da identidade surda deficiente, o que mostra o quão difícil é abandonar o etnocentrismo de cada um nós. Na fala dessa professora nota-se que ela, talvez, sem perceber, toca nos pares ‘surdo/ouvinte’ e ‘português/língua de sinais’ como contrastes, existentes e produzidos pelas grandes narrativas que se infiltraram no nosso imaginário em relação ao surdo e a outras diferenças.

Excerto 61)

Ivani: E o curso de língua de sinais aqui da escola, vai continuar?

Joana (professora): Vai sim, ano que vem a intenção é continuar esse grupo e abrir mais um grupo novo para alunos e um grupo novo para professores visando os alunos de 5ª. série e os professores da 5ª. série, porque o André está na 5ª. série. E vamos tentar manter o esquema com a S., m. do André, as duas outras meninas surdas que ajudam, elas contribuem bastante...então vamos ver se o horário dá certo para as duas meninas surdas, a S. e pelo menos uma professora por causa da parte pedagógica que né a S. não tem, ela e as outras duas moças surdas só têm o conhecimento da LIBRAS, porque a S. é a responsável pela língua de sinais, as moças também e para o suporte de LIBRAS e nós professores para a parte didática porque elas não sabiam como estruturar um curso aí cada um entrou com um pouco, nós começamos assim com o alfabeto, depois com as palavras e depois começamos com as frases, de verbos, ações tudo, depois cada dia uma trazia frases de casa pra mostrar pra os outros e todo o processo foi se montando.

Ivani: A direção da escola sabe disso?

Joana: Sabe e apóia todo o grupo, gostaríamos ainda de ter verba para poder dar um apoio financeiro para a S. e as meninas surdas, mas infelizmente a escola não tem verba suficiente para isso e a Prefeitura não paga se não tiver diploma, essas coisas.

Ivani: E o que você pensa sobre a língua de sinais?

Joana: Olha, realmente o pessoal tem de estudar para entender né (risos) porque é uma língua estrangeira, é diferente do português, a estrutura do pensamento, então você não vai falar uma frase toda com artigos e preposições, você tem que ter a idéia, o contexto, não é? Foi muito legal eu ter aprendido isso, ajudou eu entender melhor o tipo de produção do André. É interessante também porque quando eu me soltei, se eu não sabia um sinal de algo que eu queria falar com o André, então eu usava , lousa, desenho, exemplos, expressão facial, contando a história até chegar na situação.

Joana mostra sua adesão à LIBRAS e demonstra uma segurança maior para falar sobre a sua interação com o aluno surdo em sala de aula que, nesse momento, era muito mais significativa do que no início da convivência de ambos.

Na conversa, a seguir vemos que Rute, a primeira professora de André na escola, esteve por dois anos seguidos com André, quando este fez a 3ª. série do Ensino Fundamental por duas vezes, e sentia-se orgulhosa por ter sido ela a professora que abriu

um “canal de comunicação” entre ele e a escola, porque foi a professora que encarou o “desafio” de dar aulas a um aluno surdo no momento em que a escola ainda pouco ou nada sabia sobre esse tipo de aluno e que os preconceitos em relação a ele eram muitos. Num segundo momento, quando a mãe de André trouxe o convite do Centro para os encontros, ela ficou interessada em participar, afinal queria saber mais a respeito do surdo e da surdez, mostrou o convite para o Orientador Pedagógico da escola, já mencionado anteriormente e visto por Rute como professor questionador e também interessado nas questões do André (“porque ele via o André lá na escola, no horário do recreio e queria fazer alguma coisa por ele”) e os dois foram juntos para o programa à procura de ‘novos caminhos’ para o André, uma vez que não tinham “parâmetro para trabalhar com um aluno deficiente auditivo” naquela escola e queriam saber o que era esperado para esse aluno.

Excerto 62)

Rute (professora): O primeiro ano eu me senti super perdida, porque além dele eu tinha muitos alunos difíceis em disciplina, então foi muito difícil. Além disso, naquele primeiro ano não deu certo o meu relacionamento com a professora itinerante, porque eu sou muito certinha, e ela não colaborava muito, a itinerante entrava na sala de aula [não vinha todos os dias] ficava junto com o André e ele não gostava e o dia que ela vinha era um mal estar para todos na classe, então eu acho que se a inclusão é para tratar igual então realmente ele tem que ser igual, né ... eu que tenho que me adaptar a ele Por isso que eu fui fazer o curso de Língua de Sinais no Centro e aí em 2000 e 2001 foi tranquilo porque eu já tinha o domínio da língua, não todo porque nunca se tem todo mas as coisas básicas eu já sabia dominar, já sabia explicar então ele se entendia bem comigo, então foi tranquilo então foi como se ele fosse igual a todos os outros alunos na classe. Eu explicava para todo mundo e depois sentava na frente dele e explicava em sinais para ele e os outros continuavam tranquilos. E a B [a professora itinerante] fez um trabalho bastante visual com ele, em cima daquilo que eu ensinava na sala de aula e ele foi começando a formar frase, já com verbo, com artigo, tanto que ele já tem uma produção de textos assim bem melhor do que muitos surdos que você pega por aí, pelo fato desse trabalho que nós desenvolvemos.

De lá para cá, Rute tem participado da vida de André apesar de estar mais distante e frequenta ainda das aulas de sinais que a mãe do aluno ministra naquela escola e estará envolvida no que elas chamam de ‘grupo de apoio’ para o André no próximo ano. Esse grupo de apoio, criado na escola a partir da iniciativa das professoras Rute e Joana, a meu ver, configura-se em um projeto da escola em relação à surdez e será, no futuro, um espaço que servirá para atender outros surdos que cheguem à escola.

Em relação ao trabalho realizado com o aluno surdo até então, ainda que Joana, a outra professora, tenha se envolvido até mais do que ela em relação a LIBRAS (“ela sabe mais do que eu agora”), Rute tem a satisfação e o orgulho de ter propiciado isso tudo a André, de ter criado um vínculo da escola com ele e de, com isso, ter facilitado a vida escolar desse aluno surdo. Rute é professora da escola já há 21 anos (Joana, há 12 anos) e nas nossas conversas percebo que ela gosta da escola e costuma falar com orgulho que a escola é muito boa e acessível à comunidade, em geral carente, à sua volta, e esse acolhimento da comunidade pela escola, segundo essa professora, é o responsável pela diminuição nos índices de repetência e evasão de alunos da escola, sendo o vínculo maior com a comunidade uma regra muito respeitada na escola.

Por meio do mecanismo de escuta da família pela escola, segundo Rute, muitos alunos problemáticos puderam ser recuperados, pois a família foi informada e chamada a tomar providências conjuntas com a escola se algo importante acontecesse na vida do aluno, impedindo ou diminuindo sua participação na escola (notas baixas nas provas, comportamento agressivo apresentado no pátio, problemas emocionais, entre outros). Nesses casos, a família costuma ser convidada a ir até a escola, tomar ciência dos fatos, momento em que apresenta, às vezes, alguma causa para o comportamento do aluno. Nessas conversas, escola e família se unem para ajudar o aluno a melhorar e por isso Rute ressalta que, apesar de serem muitos os alunos da escola, os problemas são poucos e pontuais (“os alunos são conhecidos pelo nome e são mais de 900 alunos, desses se tiver 20 problemáticos é muito”). Essa posição de Rute e de outros professores dessa escola demonstram uma abertura para todos os alunos, inclusive para os alunos surdos da escola, que são ratificados, nos termos de Wortham (2001), como pessoas capazes e nesse sentido são alçados à posição de pertencentes ao grupo de estabelecidos, de que fala a pesquisa de Elias & Scotson (2000), isto é, como tendo qualidades semelhantes aos dos ouvintes, iniciando um processo de contra-estigmatização do surdo naquela comunidade escolar.

Em sua narrativa, Rute coloca essa escola numa perspectiva de escola que faz, que procura manter bom relacionamento com alunos e familiares e com a comunidade envolvente e que tem conseguido bons resultados com os alunos de baixa renda porque a proposta da escola tem como objetivo não deixar a família de fora do processo de aprendizagem do aluno. Ao mesmo tempo, os professores que vão chegando se sentem

acolhidos pela escola e pela comunidade de pais e vão ficando até se aposentar – e isso é um diferencial se pensarmos nas outras escolas pesquisadas, onde a rotatividade dos professores é bem maior e o compromisso com os alunos parece ser bem menor. A formação dos professores, também, é diferenciada nesta escola, eles fazem curso de formação em serviço. Há pouco tempo fizeram o curso de letramento, ministrado por professores universitários e, por conta disso, Rute me explicou, em nossas conversas, as diferenças entre letramento mais estrito e letramento mais social, frutos dessas leituras fomentadas pelo curso recente e realizadas entre os professores da escola no horário de estudos e de planejamento que a escola franqueia a eles – o que mostra que essa escola tem uma perspectiva diferenciada tanto do aluno que recebe como do processo de ensinar e aprender. A própria formação de Joana, por exemplo, é mais completa do que daqueles professores com quem tive contato em outras escolas, pois além de ser formada em Letras e dar aulas de 1ª a 4ª Série nessa escola, dá aulas de Inglês numa outra escola, em outro período, talvez por isso tenha sido mais sensível ao tentar elaborar, de alguma forma, o ensino de português para o aluno surdo baseada em sua experiência de ensino de uma língua estrangeira.

A aparência dos professores é também muito boa, estão sempre com um sorriso nos lábios, parecem ser dinâmicos, vestem-se bem. Apesar de a estrutura física da escola não ser muito diferente daquela da escola de Carla, por exemplo, há algo ali que faz diferença, talvez o cuidado com a limpeza, a atenção das pessoas, a satisfação dos funcionários e professores e a disciplina dos alunos.

No pátio interno, por exemplo, há diversas mesas grandes, com bancos acoplados onde os alunos recebem a merenda na escola. Rita me explicou que houve um trabalho com os alunos para evitar desperdício de comida, recorrente no passado, e que esse trabalho envolveu os professores, as merendeiras e os auxiliares da escola, e trouxe muito bons resultados para a escola em função de não haver mais desperdício de alimentos. Segundo a professora, além de maior economia dos recursos da escola, esse trabalho propiciou maior autonomia aos alunos em função da liberdade dada pela direção da escola: eles podiam se servir à vontade, mas podiam pegar apenas aquilo de que precisavam ou queriam comer. Cada aluno, então, deixou de desperdiçar alimentos (às vezes comiam mais outras vezes muito pouco a depender do cardápio do dia e da disposição do aluno) e não houve mais

sobras nos pratos o que demonstra que essa escola visa educar o seu aluno, em um sentido mais amplo, não apenas “ensinar”, no sentido de passar conteúdos.

Voltando a André, sua mãe, segundo a professora Rute, mostrava grande preocupação com a forma, com a escrita e queria que ele escrevesse “direitinho” como os alunos ouvintes, mas a escola, aos poucos, foi mostrando à sua mãe que mais importante que ser alfabetizado para o aluno era ele se tornar letrado, se tornar um cidadão, no sentido que Soares (2002: 37) dá ao termo. De acordo com essa pesquisadora, “não se trata de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais [enfim] torna-se diferente”.

Excerto 63)

Professora: A Sandra. [mãe] no início ficava muito preocupada com o conteúdo, com o André aprender escrever direito, com os artigos, os verbos tudo certinho e eu dizia para a Sandra que além do conteúdo, isso não era o mais importante, a escola devia estar preparando o André para a vida, a escola para ele ia ser uma referência de vida em sociedade: ele tinha que saber lidar com dinheiro, tomar um ônibus, ir num supermercado fazer uma compra, além do conteúdo, ser um cidadão . Então a gente começou a trabalhar uma coisa bem diferenciada junto com ele. E olha o André foi o meu maior desafio!

Nem tudo foi fácil, como pode ser visto pelo depoimento de Rute abaixo, momento em que (cf. Mishler, 2002) ela aponta seu “ponto de virada” em relação a esse aluno surdo.

Excerto 64)

Professora: Mas nem tudo foi fácil não...Foi muito difícil, nossa, às vezes eu ficava muito desanimada, eu chorava e pensava meu Deus tenho que fazer alguma coisa para esse menino, se ele está comigo eu tenho que fazer alguma coisa, eu tenho que progredir..então aí foi um trabalho junto com a Sandra (mãe) que é uma pessoa maravilhosa, mas ela tinha muita angústia também, ela era ansiosa ela achava que o André tinha que ser igual aos outros - idêntico – e eu falava para ela que não por aí...ele é diferente, aliás todos são diferentes, se você for ver tem que trabalhar individual com todos os alunos né?

Sobre o fato de Sandra exigir que André repita na escola, Rute explicou que vem conversando com a mãe sobre isso. Diz para Sandra, nessas conversas, que o fato de repetir não vai fazê-lo saber igual ao outro e que “ninguém sabe igual a ninguém, nem eu nem você [referindo-se à mim], a gente pode ser muito sábio em alguma coisa e ignorante em outra é o caso dele [André], a Matemática ele é perfeito! Não tem problema de Matemática, mas ele tem uma defasagem em Português que não vai atingir nunca, nem o Valter [referindo-se ao instrutor surdo do programa] que é um surdo adulto que estudou muito, ele ainda tem dificuldade”. Para ela, foi um desafio muito gratificante trabalhar com André, pois aprendeu muito com ele e teve o orgulho de constatar que ele aprendeu muito com ela também, pois ela derrubou barreiras “contra a inclusão do deficiente na sala de aula”. Pergunto se ela era contra a inclusão antes e ela responde que precisava ser preparada para isso.

Excerto 65)

Rute (professora): Não é que eu era contra, mas eu não me sentia preparada para isso, mas ninguém vai preparar, pode vir qualquer Secretário da Educação, qualquer Ministro da Educação, ele não vai te preparar um professor para receber um aluno deficiente...é o professor que tem que se capacitar então eu corri atrás do prejuízo, li muito a respeito, fui fazer o curso (do Programa), esse ano eu também fiz o curso de LIBRAS aqui na escola o ano inteiro, então eu penso assim se a gente não busca o outro não vai dar de mão beijada, então o André deu uma sacudida assim nas minhas estruturas que eu achei muito bom...eu consegui, não é mérito meu, mas eu consegui mostrar que o aluno era nosso, não era meu, ele ia se comunicar com a merendeira, com a direção, o aluno é da escola e aí todo mundo começou a enxergar o André de uma outra forma, os alunos, todos se comunicam muito bem com ele...e aqui essa escola tem uma visão diferente da deficiente também, nós temos várias outras deficiências aqui e a gente encara como fato normal.

As vozes das duas professoras de André – e de certa forma da escola como um todo – revelam que a inclusão é um problema, mas não algo incontornável. Essa posição de aceitação facilitou o convívio do aluno surdo em sala de aula. Apesar de achar que essa não é a solução ideal para os surdos, penso que é um diferencial importante se comparada com as outras escolas visitadas que vêem a inclusão como um fardo ou como algo sem solução.

Além disso, as vozes dessas professoras revelam a responsabilidade que sentem enquanto professoras de realizar ações no sentido de quebrar as barreiras que separam o aluno surdo do resto da escola (a comunicação, por exemplo) e em paralelo a isso buscam

na comunidade maior (família, universidade, eventos, cursos) formas alternativas para o trabalho pedagógico com o aluno surdo. Sua percepção sobre a necessidade de um projeto da escola para os alunos diferentes fez diferença em muitos aspectos para esse aluno e sua família, segundo Rute mesma diz adiante:

Excerto 66)

Rute (professora): André deu uma sacudida assim nas minhas estruturas que eu achei muito bom...eu consegui, não é mérito meu, mas eu consegui mostrar que o aluno era nosso [da escola], não era meu, ele ia se comunicar com a merendeira, com a direção, o aluno é da escola e aí todo mundo começou a enxergar o André de uma outra forma, os alunos, todos se comunicam muito bem com ele...e aqui essa escola tem uma visão diferente da deficiente também, nós temos várias outras deficiências aqui e a gente isso encara como fato normal.

Pelo acolhimento dos diferentes, essa escola demonstra estar no caminho de uma pedagogia culturalmente sensível ou pelo menos alicerçando algo nesse sentido. Quanto ao trabalho dentro da sala de aula, propriamente dito, ela resumiu como está abaixo:

Excerto 67)

Rute (professora)Quando ele chegou para mim ele tinha um vocabulário muito restrito, trabalhei com ele um dicionário de A a Z (com figuras) e ele começou a associar e aumentou o vocabulário dele. Hoje ele já consegue associar o futuro o passado (graças ao trabalho da J [a outra professora] e da LIBRAS). O letramento do ouvinte é diferente porque ele já forma frases do português.

Pode-se observar, desta forma, que essas professoras se posicionam assertivamente em relação aos desafios de ensinar uma criança surda na escola regular e suas narrativas mostram, nos termos de Wortham (2001), que com esse posicionamento foi possível derrubar barreiras que elas próprias tinham em relação ao aluno surdo: desanimada no início – “até chorava” – para vitoriosa e orgulhosa no final, quando percebe que André estava aprendendo e se desenvolvendo como pessoa. Essa postura remete-nos ao trabalho de Mishler (2002: 106) quando este autor conceitua a metáfora da “mão dupla do tempo” nas narrativas, ou seja, de que “o ato de narrativizar retribui significado aos eventos

em termos das suas conseqüências, isto é, de como a história se desenvolve e termina, e não em termos do seu lugar temporal na seqüência de eventos”.

Na próxima subseção, traremos as vozes dos alunos surdos pesquisados e como eles vêem sua escola, sua família e sua língua.

6. 3. E os surdos, o que pensam eles?

Durante a convivência com os alunos surdos no Programa temos oportunidade de conversar com eles em diversos momentos sobre a escola, seus professores e as dificuldades que têm nesse espaço. Eles, de alguma forma sabem que o programa é um tipo de apoio à escola regular – esse é pelo menos o objetivo que os leva ao programa – e que estão lá para aprenderem mais a ler e a escrever. No entanto, para eles o Programa se transforma muito em um lugar de encontro com outros surdos, assim, a vinda para o programa é muito mais determinada pelo apreço que têm a esses momentos em que o uso de LIBRAS é facilitado e mesmo estimulado, pelo convívio com outros surdos, pela oportunidade de conversarem entre eles do que propriamente para fazer as ‘coisas da escola’.

Já houve caso de criança cuja família decidiu retirá-la do programa para outro tipo de apoio escolar, pensando arranjar locais mais estruturados para ajudar o aluno surdo em suas dificuldades mais específicas em relação às matérias do currículo escolar (Geografia, História e outras disciplinas) como se o problema do aluno surdo fosse de “distúrbio de aprendizagem”. Apesar de achar que os problemas dos alunos surdos estão mais relacionados àqueles de aprendizado da segunda língua, nem sempre posso evitar essas saídas. Acho que algumas famílias até compartilham dessa opinião, mas mesmo assim preferem levar sua criança surda para os programas de reforço porque imaginam que lá eles irão conseguir “memorizar” as informações para tirar nota nas provas e passar de ano.

Esses locais de ajuda ao surdo existem na cidade em algumas escolas previamente escolhidas, por ficarem em bairros estratégicos e têm como finalidade ajudar todos os alunos ‘deficientes’ da sala regular. O atendimento geralmente é individualizado e, por isso mesmo, não dá oportunidade ao aluno surdo de encontrar-se com outros no momento do

‘reforço’. Esse é um diferencial do nosso programa⁴², porque há sempre alunos surdos em grupo, de acordo com a faixa etária e o nível de escolaridade, para propiciar a troca de experiência entre o grupo, de modo que se sintam pertencentes a um grupo e não isolados, como na escola regular.

As famílias que tentaram tirar os filhos do programa alegaram como justificativa a distância a que o Centro fica da cidade, a perda de tempo com a leitura de outros textos que não aqueles que o aluno teria que ler para a sua própria escola, a lição de casa que ficava atrasada ou mesmo que gostariam que o filho “aprendesse a escrever melhor na aula de reforço”. Apesar disso, alguns desses pais trouxeram seu filho de volta ao Centro pela insistência dos próprios filhos, por causa dos laços positivos que construíram com os outros surdos do Programa, com suas professoras e com os surdos adultos, professores de LIBRAS.

Em um dia em que estava com eles em sala de aula porque a professora teve que se ausentar, tive a oportunidade de voltar a falar com os alunos sobre o tema escola, surdez e língua de sinais e os depoimentos que serão apresentados a seguir foram gravados em videotape. Apesar de ser esse um tema recorrente nas minhas conversas com eles e nas conversas deles com outros integrantes da equipe do Centro⁴³, nem sempre temos a oportunidade de documentar essa conversa. A LIBRAS, muitas vezes, é focalizada nas atividades do programa, enquanto objeto lingüístico, em relação a sua estrutura, como forma de mostrar as diferenças entre as duas línguas – o português e a LIBRAS – uma que eles usam para conversar e outra que utilizam para escrever.

Sempre que eram perguntados sobre a escola, ao longo de todos esses anos que estamos juntos, respondiam que era legal e quando eu insistia, até porque eu mesma achava que não era boa a experiência escolar deles, eles pontuavam a dificuldade com algum professor ou em algum evento em particular, mas nunca diziam que a escola era um lugar de que eles não gostavam.

⁴² Deve-se ressaltar que no programa há sempre a possibilidade de surdos mais velhos estarem convivendo com surdos mais novos em diferentes situações como lanche, parque, festas e mesmo atividades previamente agendadas para esse fim.

⁴³ A professora no semestre anterior trabalhou com os dois grupos – de crianças e de adolescentes – histórias em que a diferença era de alguma forma tematizada: por exemplo histórias como Joanhina sem Bolinhas, Cinderela surda, e outras. Dentro das discussões feitas percebeu-se a identificação dos alunos com essas histórias e, por meio dessas discussões a professora do Programa, em suas atividades de leitura, levava o

Ao refletir sobre esse dado constatei que, de forma abrangente, nesse grupo de alunos, havia uma tendência de achar que a escola regular era um lugar de que eles gostavam e essa situação me remeteu à expressão “mito da caverna”, utilizada por Lacerda (2003), quando propõe que a falta de experiência com outros lugares de ensino ou de outras experiências boas em relação à escola são em grande parte responsáveis por essa identificação positiva com a escola regular, ou seja, há um conformismo do aluno surdo em relação a situações que lhe são desconhecidas pela falta de boas oportunidades anteriores. Sempre estiveram em escolas desse tipo, sempre foram tratados dessa maneira, como excluídos da sociedade e sentem, em geral, até gratidão por a escola dar a eles essa oportunidade.

Esse sentimento de gratidão me remete, ao mesmo tempo, ao que Elias & Scotson (2000) aponta como o processo de estigmatização de um grupo em relação a outro, cujo resultado é a assimilação, pelo grupo de menor poder, das características negativas que lhe são imputadas, ou seja, da aceitação de que são mesmo inferiores. Como sempre tiveram dificuldades no ambiente escolar (dificuldade de comunicação, dificuldade com o conteúdo decorrente do não domínio da língua da escola) essa é uma situação que foi naturalizada por eles, como algo comum e por isso aceitável e normal. Só há algumas evidências que desconfirmam essa premissa. Uma delas vem de Leandro, um aluno surdo que freqüentou o Programa algum tempo atrás e que freqüentemente reclamava da escola. Para esse aluno tudo era muito sofrido e ele ficava, freqüentemente, muito bravo porque os outros surdos, colegas do grupo, afirmavam gostar da escola.

Outra posição desfavorável à escola é a dos instrutores surdos do Programa que relatam, mas a posteriori, a experiência ruim que tiveram em relação à escola comum que freqüentaram durante grande parte de suas vidas, mostrando esse lugar como cheio de muita solidão e sofrimento. Os alunos surdos do grupo não fazem imediatamente a relação da escola com algo ruim. Só fui conseguindo aos poucos pinçar que há algumas coisas de que não gostam na escola. Para isso acontecer, não foram feitas perguntas diretas sobre o tema, mas, ao contrário, comecei nossa conversa de forma informal em um dia em que

grupo a pensar e a ‘falar’ sobre sua própria diferença e das dificuldades que enfrentam por causa dela, na escola e na família.

preparavam uma peça de teatro – escrita pela aluna Letícia – e que seria apresentada no dia do surdo.

Nesse dia, os alunos estavam numa discussão de como poderia ser a peça, quem seriam os ‘atores’ e a personagem que caberia a cada um. Como o grupo todo já estava acostumado com a minha presença em sala de aula, usei parte desse dia para conversar sobre o tema ‘escola’ e assim consegui com que eles falassem mais sobre ela e sobre aquilo de que gostavam na escola e do que não gostavam, se a escola era difícil para eles, se a comunicação com os professores e familiares era satisfatória ou não, se era realizada com a ajuda de LIBRAS ou não, enfim, algumas das questões que faziam parte de minha pergunta de pesquisa. A conversa demorou muito, tive que retomar em outro dia, porque eles queriam muito falar sobre esse tema e como a conversa não era só comigo e estavam presentes, também, a professora de classe e o professor surdo, às vezes todos queriam falar ao mesmo tempo o que dificultava a comunicação do grupo como um todo.

Como todos eles gostavam da escola, refiz minha pergunta inicial (“E na escola, como é ser surdo na escola?”), para ver se conseguiria respostas diferentes daquelas que eram sempre dadas – “é bom lá na escola” ou “eu gosto da escola, tenho muitos amigos lá” – e que me deixava desconfiada de não ter sido bem compreendida. A partir daí, começou a aparecer aqui e acolá uma dificuldade, mas mesmo assim não em relação à escola em si, mas pela maneira com que determinado professor os tratava, pela dificuldade em Português, pela prova, etc. Não encontrei nesses surdos - crianças e adolescentes - quase nenhuma mágoa em relação à escola como um todo, ao contrário do que ocorria com os surdos adultos e professores de LIBRAS do Centro, que mostram a escola regular, de forma geral, como um espaço muito ruim.

Trago o excerto abaixo com a voz do pai de Laura, uma aluna surda que frequenta atualmente a 6ª. série do Ensino Fundamental para mostrar que apesar de, em geral, os alunos surdos falarem que gostam da escola, percebem que há em relação a eles um posicionamento que os desvalorizam naquele espaço. No caso abaixo o pai traz verbos *dicendi* – “ela disse” (cf Wortham, 2001) na tentativa de reproduzir a voz da filha e mostrar que a sua representação sobre a surdez é negativa: para ela o ouvinte é inteligente, porque é capaz de aprender, o surdo é “burro”, porque não aprende. Ao mesmo tempo em que me posiciona como a professora do programa e pesquisadora esse pai procura minha adesão

aos seus argumentos: “entendeu”, “sabe?”, são alguns dos recursos de que utiliza para me posicionar como interlocutora. A partir disso ele vai criando as identidades de sua filha na escola, de aluna que precisa ser bem tratada pelos professores, ser valorizada e enquanto narra, seu posicionamento mostra que a escola não faz isso e essa desvalorização que a aluna sente na escola – por ser surda – tem conseqüências para o seu aprendizado, já que “ela se sente burra”.

Excerto 68)

Roberto (pai): A escola está muito difícil para ela. Ela nunca foi disso antes, agora vou te falar uma coisa, ela sempre foi movida...seja pela auto-estima dela, pela afetividade como qualquer criança, tá? Se tirar isso, entendeu, vocês vão acabar com ela, sabe? E pra gente em casa vai ser mais difícil também. Entende?

Ivani: É, por que você acha isso?.

Roberto: Porque, se ela sentir que não é amada e que é burra, entendeu?

Ivani: Ela já está se achando burra, né?

Roberto: Exatamente, ela falou duas vezes com a mãe dela, que ela disse: Não mãe fulano é inteligente e eu sou burra.

Ivani: Mas ela acha que é burra porque ela é surda?

Roberto: fala isso.

Ivani: Ela fala que é por que ela é surda ou por que ela não consegue mesmo?

Roberto: Porque é surda.

Ainda quero destacar o enunciado “Porque, se ela sentir que não é amada e que é burra”. Ele está mesmo presente na fala dos alunos surdos, que se consideram menos inteligentes que os ouvintes por não falar como eles. Já presenciei vários alunos surdos dizendo que eram “burros”, porque não sabiam escrever, ler ou falar. Para eles, a fala é a detentora de todos os poderes – assim quem fala é mais inteligente, mais esperto, sabe mais. Isso já foi introjetado e é resultado de séculos de estigmatização a que foram submetidos, conforme aponta Elias & Scotson (2000) quando trata das diferenças de grupo de poder. Segundo eles, a estigmatização feita em relação ao grupo de menor poder – *os outsiders* – pode minar a auto-estima desse grupo, levando-o a acreditar nas características que lhe são impostas pelo grupo de maior poder – os estabelecidos – no caso desta pesquisa, os ouvintes.

Mesmo não tendo acompanhado de perto as escolas de todos os outros integrantes do grupo, nas conversas com pais ou mães dentro da rotina do Programa e nas vezes em

que me procuravam para dividir os problemas em relação ao filho surdo na escola, posturas muito semelhantes foram sendo descritas, apesar de apresentar, aqui e acolá, nuances diferentes. Isso de certa forma corroborava com aquilo que víamos nas outras escolas – foco da pesquisa.

Meu pressuposto era de que a diferença entre ser surdo e ouvinte era um pouco mais amenizada na família, pois há sempre o elemento afetivo, mas qual não foi minha surpresa ao encontrar alguns desabafos muito tristes em relação à própria família, mostrando que a afetividade do espaço familiar também não era suficiente para impedir o sentimento de solidão que o surdo demonstra sentir naquele contexto.

Serão apresentadas a seguir as narrativas dos alunos surdos, foco dessa pesquisa. Em primeiro lugar a aluna surda Carla, integrante da escola 1, que foi apresentada anteriormente, depois a aluna Letícia, da escola 2, e por fim André, aluno da escola 3. Nessa subseção o foco será o aluno surdo e a língua de sinais, se eles usam, se acham importante e se sua escola a conhece. As falas são parecidas em muitos sentidos, mas diferem em relação ao posicionamento de cada família em relação ao surdo e, por conseguinte, em relação à representação que cada família faz da LIBRAS, tanto meio de comunicação na família como no espaço escolar. Vamos a eles!

6. 3. 1. “Eu falo bem e sei também língua de sinais”

Carla (escola 1) é uma aluna com perda moderada e está atualmente no 1º colegial. Estive em sua escola até o final de 2002, quando ela ainda estava na 8ª. Série e voltei algumas vezes no ano de 2003, quando já estava no primeiro colegial. Ela fala muito bem, sua mãe, no entanto, insiste que ela precisa da língua de sinais e isso teve séria repercussão em sua escola. Sua perda moderada lhe permite ouvir a frequência da fala humana, mas ela tem prejuízos na audição, principalmente em lugares muito barulhentos, como o pátio da escola e dentro de aulas em que há estratégias de ensino que valorizem a conversa entre os alunos e deles com o professor. Seus problemas na escola não existiam até o início de 2002, quando uma professora nova de português descobriu que ela copiava tudo dos colegas e que não entendia o que lia, conforme já discutido anteriormente.

Durante esse momento confuso dela em relação à escola conversei com ela para saber como estava lidando com aquela situação na escola e em casa. Num primeiro momento ela se mostrou um pouco tímida ao falar sobre os seus professores, por temer que eu conversasse com eles e contasse seus segredos. Porém logo ela se soltou e mostrou que a situação na escola já tinha melhorado e que era quase certo que passasse de ano, acenando com isso que o conflito havia sido resolvido de forma a não prejudicar a sua promoção. Ao perguntar sobre sua professora de português, ela diz:

Excerto 69)

Carla: Eu acho que ela vai embora da escola, não gostou de ficar nessa escola e eu acho bom porque não gostava dela, ela é muito brava, fala muito rápido e quando eu pergunto ela pede para eu perguntar para o colega.

Ao perguntar sobre o que ela gosta da escola, ela disse gostar de alguns professores, mas, pelo menos agora, não tem nenhuma amiga especial na escola. Os professores de que gosta são aqueles “mais bonzinhos que explicam devagar e dá prova mais fácil”. Quando pergunto sobre a língua portuguesa, ela diz: “Eu acho fácil falar, mas ler e escrever português é difícil, nem sempre eu conheço o significado das palavras então eu pergunto pro meu irmão se ele não sabe, também, procuro no dicionário”. Quando insisto para saber a razão de ela não ter muitas amizades na escola, ela diz:

Excerto 70)

Carla: É difícil conversar lá na escola, na hora do recreio tem muita bagunça e na sala de aula tem que prestar atenção. Fora da escola eu não saio com ouvintes eles se esquecem de mim, precisa falar mais devagar, em lugares com muito barulho, eu não entendo, então eu só saio com surdos.

Seu depoimento traz a insegurança de não ser aceita pelo grupo de ouvintes que não tem muita paciência com sua perda auditiva, assim percebe-se que ela não quer expor sua surdez para o grupo de ouvintes, que não a vêem como surda, pois aparentemente ela fala muito bem.

Essa preocupação com o grupo de ouvintes fica mais clara abaixo, quando ao falar sobre sua surdez, comenta que sempre as pessoas ficam surpresas quando sua mãe fala que

ela é surda, uma vez que ela conversa normalmente. Parece que essa situação lhe dá alguma satisfação. Quando está na rua com sua mãe, diz ela, as pessoas não percebem que é surda, pois a vêem conversando normalmente, mas ficam surpresas quando a mãe começa a fazer sinal e só aí descobrem que ela é surda. Fico pensando porque a mãe faz sinal se ela “fala normalmente”, mas acho que sua mãe tem vantagens fazendo isso, parece que esse fato lhe rende, também, alguma satisfação pessoal.

Excerto 71)

Ivani:: O quê que é ser surdo pra você? Como é que você acha que é a vida do surdo? A sua vida de surdo?

Carla: É diferente porque o surdo só articula, não tem a fala. O surdo não..., né.

Ivani: Mas você fala bem?

Carla: Tá. É porque eu já aprendi...agora eu quero ensinar pra eles [para os outros surdos] só que o surdo, tem surdo que não consegue falar. Estou ensinando meu noivo falar e ele já aprendeu algumas palavras.

Ivani: Mas você ouve bem, né. Você me ouve até quando está de costas.

Carla: É, eu ouço um pouco e eu uso aparelho [que melhora a minha audição]. Só um que eu escuto e do outro que não, escuto pouco. O esquerdo eu escuto bem, o direito não e eu uso aparelho. É diferente porque as pessoas acham que eu sou ouvinte, mas não é, porque todo mundo fica..., por exemplo, quando eu estou com minha mãe e ela faz sinal comigo todo mundo fica surpreso porque não sabiam que eu era surda. Aí daqui a pouco a minha mãe começa a fazer sinais para mim, nossa! [as pessoas falam] [que] estranho que eu pareço ouvinte e a minha mãe é que parece surda porque ela gosta dos sinais também, até hoje continua assim.

Deve-se ressaltar, no entanto, que para Carla o fato de ela saber falar bem não está relacionado com resíduo auditivo ou sua perda moderada, mas porque aprendeu. Essa posição assertiva diante da linguagem oral mostra que tem satisfação pessoal nisso porque isso a faz diferente de outros surdos, pelo menos aparentemente. Há outros surdos que não conseguem “aprender” a falar, continua a aluna surda para completar a noção de que a fala é algo que vem do esforço pessoal da pessoa surda. Essa noção está muito ligada ao oralismo, quando os especialistas acreditavam que todos poderiam falar, desde que tivessem vontade, esforço pessoal e familiar. Com essa crença era deixado nos ombros dos surdos o próprio fracasso em relação ao aprendizado da fala e da leitura e da escrita. Acima a menina reproduz o mesmo estereótipo – ela é surda, mas venceu: aprendeu a falar. Talvez

seja por isso que a mãe fique tão satisfeita por apresentá-la como surda, porque essa é uma surda vitoriosa, pelo menos em relação ao domínio da linguagem oral. Percebe-se, assim, que há, também, os ‘estabelecidos’ dentro do grupo de surdos: aqueles que conseguem se aproximar aos padrões do grupo do poder (cf. Elias & Scotson, 2000).

Abaixo apresento trecho da conversa com Carla depois de ela já ter saído do programa, quando voltava para pedir atendimento fonoaudiológico na instituição. Nesse momento ela já estava no 1º. Colegial e apesar de ter apenas 16 anos, já estava noiva de um rapaz surdo que havia conhecido no ano anterior. Ela me conta que o casamento seria muito breve e que eles já estavam construindo um quartinho na casa de sua família para morarem depois de casados.

Excerto 72)

Ivani: Então você está querendo voltar, Carla?

Carla: É.

Ivani: Só pra Fono?

Carla: É. Só pra Fono.

Ivani: E por quê?

Carla: Porque como a minha mãe tava falando, eu preciso falar de novo, porque eu tô perdendo a fala.

Ivani: É? Você está usando muito a língua de sinais?

Carla: Tô usando muito.

Ivani: E esquece de falar?

Carla: Não.

Ivani: Não! Então você está perdendo a fala por quê?

Carla: Porque eu esqueço de falar a palavra, ... parece preguiça de falar, mas não é isso.

Ivani: Não é isso?

Carla: Então minha mãe quer que eu volto pra continuar a falar até eu conseguir ...pra mim poder conversar com os outros tem que falar certo, igual o ouvinte, não é igual ao surdo, é diferente, né. Pra mim não perder a fala, continuar falando...até hoje.

Novamente a crença de que a LIBRAS atrapalha o domínio da fala. O fato de ela viver praticamente todos os dias com o noivo surdo que “não aprendeu falar nada nem sabe sinais direito” pode estar contribuindo para a sua maior fluência em sinais, evidentemente, mas ela traz à baila a insistência da mãe em relação à fala. Ela confirma a importância de falar bem para sua mãe – assim como acontece na família de Letícia – apontado por Carla no trecho que ela diz: “porque minha mãe estava falando, eu preciso falar de novo”. Vê-se

nesse momento, novamente, a instabilidade na construção das identidades surdas – diferente ou deficiente?.

6. 3. 2. “Eu gosto de ser surda, mas queria ser ouvinte”

Mostro abaixo a narrativa de Letícia sobre sua vida escolar e familiar. Ela, em primeiro lugar, aparenta trazer uma afirmação imparcial quando traz que “é bom ser surdo e é bom ser ouvinte”, fruto, talvez, de uma narrativa que já lhe é mais familiar. Aos poucos, porém, ela vai mostrando as dificuldades de ser surdo num mundo de ouvintes. Abaixo reconstruo parte de sua narrativa:

Excerto 73)

Letícia: Eu não ouço nada, nada eu não entendo as conversas das pessoas...[para responder que ela é mesmo surda profunda], eu acho bom ser surdo e ser ouvinte, mas é difícil ser surdo, aprender a falar é muito difícil, essa fala rápida das pessoas ouvintes eu não entendo nada, as palavras são muito difíceis, as conversas paralelas... é muito difícil, eu não consigo entender nem o que a minha família conversa, em casa eu fico olhando para eles querendo entender [sinal de boca se mexendo], sei que estão falando, mas não entendo nada [mostra que não dá pra fazer leitura labial de tudo]. Agora amigos, eu tenho muitos amigos, bastante, tenho amigos surdo e ouvinte. Tem uma amiga ouvinte que é legal, ela tem paciência comigo, com essa eu gosto mais de conversar, com essa amiga ouvinte, agora parou um pouco, antes conversava mais, na escola eu tenho muitos amigos...não de conversar, mas eu fico com eles no recreio. Eu gosto da escola. Eu acho que se surdo é fácil e difícil, as duas coisas juntos, eu sou sozinha na escola...o difícil de ser surdo é a escola, a professora fala, fala e fala e eu não entendo, mas quando estou conversando com amigos é fácil porque eles me ajudam a entender o que estão falando, tem paciência, aí não é difícil ser surdo. Mas prova é difícil, é difícil o enunciado da prova, a prova é muito difícil. Eu gosto de ser surda, mas queria ser ouvinte...vou explicar...eu gosto de ser surda, mas tem um problema eu queria ser ouvinte porque nesse caso eu poderia entender o que está acontecendo em minha volta, eu poderia conversar com meu irmão, minha mãe e meu pai, eu poderia falar com meus amigos da escola sobre o que aconteceu...muita coisa que eu quero falar eu não sei as palavras...não posso participar. eles ficam conversando e eu não sei nada o que falam, a comunicação, eu preciso toda hora interromper e perguntar o que tá acontecendo, em todo o lugar, nunca sei o que está acontecendo e isso é muito difícil.

Apesar de contar como Letícia via sua própria vida, essa narrativa confunde-se com a de muitos outros surdos que já passaram pelo programa. Ela começa fazendo o sinal de NADA, enfatizando com as mãos que não ouvia nada mesmo e por isso não entendia as conversas das pessoas ouvintes, principalmente quando havia muitas conversas paralelas e

ela não conseguia acompanhar de quem era o turno, quem falaria em seguida o que atrapalhava muito, mesmo que ela fizesse leitura labial.

Ela traz, ainda, nesse pequeno trecho, a dificuldade que tem “com as palavras difíceis” e o quanto “é difícil aprender a falar” dada a profundidade de sua perda auditiva, apesar de isso não inibir a família de levá-la, desde pequenina, ao fonoaudiólogo para que ele continuasse tentando “dar a voz” à menina. Esse comportamento da família não provoca questionamentos por parte de ninguém, pois demonstra a preocupação da família com a ‘normalização’ de Letícia, que é correto do ponto de vista médico e terapêutico, mas, do ponto de vista educacional, gera tensões e conflitos, por ser um processo árduo, longo e por não trazer, no final, quase nenhum benefício à menina. A atitude da família está assentada em uma pressuposição comum a todos – professores, médicos, familiares – de que é esse mesmo o caminho em busca daquilo que falta ao surdo, por isso o uso de dois aparelhos e as idas frequentes ao consultório do médico otorrinolaringologista e ao fonoaudiólogo, ou seja, está em processo a ‘normalização’.

Um ponto importante é o posicionamento em relação aos seus familiares nessa narrativa, em que ela diz que se ela pudesse falar: “poderia conversar com meu irmão, minha mãe e meu pai, eu poderia falar com meus amigos da escola sobre o que aconteceu [...] muita coisa que eu quero falar eu não sei as palavras [...] não posso participar”, pois parece confirmar, mais uma vez que não há comunicação satisfatória entre ela e o resto da família e a consequência disso é que ela quase nunca “sabe o que está acontecendo”. Parece que o desejo de ser ouvinte passa pela vontade de entender o que acontece em sua volta, entender o que seus familiares conversam e o que seus amigos na escola comum falam. Participar, enfim do mundo a sua volta. Ela se sente só, no meio das pessoas ouvintes. Esse fato é confirmado pelo discurso da mãe, que é apresentado em seguida.

Excerto 74)

Luzia (mãe): A Letícia quando a gente sai assim é só ela, onde a gente vai não tem, não tem outro surdo é só ela então, nos parentes em festas quando a gente vai viajar assim é só ela de surdo...como tem aquelas duas amiguinhas dela [da escola] assim que sabem conversar com ela como se fosse surdo..então quando tem uma festa agora ela fala para mim, chama fulana, pra não ficar sozinha mais...quando a gente não chama [porque às vezes] sai arranca rabo [entre as meninas] também como qualquer um, quando a gente não chama ela fica “só eu, sozinha, vocês ficam aí conversando, conversando e eu só aqui, sozinha, chama fulana”

A mãe confirma a solidão da menina, por isso sempre que vai a festas familiares ou outros passeios, essa mãe tenta levar uma colega que “saiba conversar” com ela. Só que o posicionamento dessa mãe parece não ser o de quem compreende essa questão, do que é ficar isolado sempre, mesmo estando junto com outras pessoas. Para ela, segundo observo, é o encaminhamento natural já que “só tem ela de surdo”. Ela parece não procurar outras saídas, como, por exemplo, de a família, pelo menos, o núcleo mais próximo de Letícia se envolver mais com LIBRAS. Seu posicionamento é de alguém que já naturalizou a situação do surdo como sendo essa: ser só. Nas festas, para a menina não reclamar, ela tenta levar as amigas que aprenderam “falar como se fosse surdo”, para evitar desgastes com a menina, mas é só.

Além da tentativa de essencialização das identidades surdas (“que curiosidade eles têm”), a mãe de Letícia parece não compreender por que sua filha age desta forma. Parece que ela não percebeu que todas as crianças são assim, elas ouvem seus pais conversando em casa, mesmo que o assunto não seja diretamente relacionado a elas e com isso elas aprendem sobre sua família, sobre elas mesmas, sobre o mundo e sua cultura. Quantos segredos de família não são descobertos assim, com as crianças ouvindo pequenos trechos de conversas dos pais? Lane (1992) traz alguns exemplos de surdos cujas famílias têm as mesmas características da família de Letícia. Uma delas, os Rue, são retratados por Lane (*op.cit*) como pais zelosos que cuidavam bem do filho surdo Sammy. Matricularam-no em escolas oralistas porque essa foi a indicação do médico que os atendeu por ocasião do diagnóstico da surdez. Gastaram muito comprando aparelhos auditivos, em terapias fonoaudiológicas e com professores especializados. No entanto, segundo Lane (*op.cit*), seus pais afastaram de Sammy a oportunidade de conviver com outros surdos com o argumento de que ele não deveria desviar-se do caminho já trilhado em direção à fala que àquela altura

se mostrava apenas razoável – Sammy falava já algumas palavras como papai, mamãe, e alguns outros vocábulos do seu dia-a-dia. O menino cresceu, terminou a escola sem que tivesse muitos contatos com outros surdos. Como não teve muito êxito na escola, Sammy logo abandonou-a para trabalhar numa loja de ferramentas e sua mãe ficou feliz, afinal os Rue não esperavam mesmo muita coisa de seu filho deficiente. No trabalho, entretanto, Sammy conheceu alguém que sabia a língua de sinais e por intermédio dessa pessoa conheceu outros surdos e sua vida começa a mudar. Ele percebeu o quanto seu mundo fora até então restrito. Passou a sair com amigos surdos, a ser independente e certo dia comunicou a sua mãe o interesse de mudar de cidade para trabalhar numa outra loja. Segundo Lane (1992) a primeira reação da mãe, nesse momento, foi de demovê-lo da idéia de mudança, mas como nunca conseguiu realmente conversar com seu filho, pela falta de sinais, perdeu mais essa chance e, logo em seguida, Sammy partiu.

Trago essa pequena história porque ela é muito comum entre os surdos que conheço. Já vi muita mãe em desespero porque o filho surdo saiu de casa, se casou ou faz coisas com as quais ela não concorda. Essa situação poderia ser evitada se houvesse comunicação entre o surdo e a família. De acordo com Lane (*op.cit*) essa história não retrata a ingratidão dos filhos surdos para com suas famílias ouvintes, mas a descoberta de um mundo em que a solidão poderá ser deslocada. Essa é uma história bem comum na vida de surdos, filhos de pais ouvintes. De igual modo, segundo Lane (1992) da mesma maneira como descobrimos nossa herança cultural dentro de nossa própria família:

As crianças surdas que crescem na comunidade de surdos aprendem, em linguagem gestual e através das crianças mais velhas e os adultos a sua volta, o que significa ser surdo, as vidas que outros surdos tiveram antes deles e, conseqüentemente, o modo de vida que lhes é possível levar, a experiência desta minoria, própria à sua situação e que foi sendo acumulada ao longo dos séculos (Lane, 1992: 84).

Excerto 75)

Luzia (mãe): A Letícia falou essa semana que tem ciúme da gente...porque eu o pai dela, os irmãos dela estamos conversando assim, ela fala que nós fica lá conversando e quando ela vai perguntar a gente fala que não é nada, ela fica tão brava, que curiosidade eles tem né de saber tudinho o que a gente fala pô!

Para Perlin (1998) essa aluna surda e outros, na mesma situação, podem estar sendo impedidos de construir sua identidade surda pela forma como são obrigados a se identificar com a cultura do ouvinte, participando de escolas de ouvintes, de festas onde só há ouvintes o que, segundo a autora, faz prevalecer apenas o lado hegemônico da cultura ouvinte.

Apesar de não se recusar, como muitos outros surdos, a ir a terapias fonoaudiológicas e ao uso dos aparelhos amplificadores, Letícia parece, como mostra a narrativa abaixo, não querer um futuro igual ao dela para seu filho, se for ele surdo.

Excerto 76)

Letícia: No futuro eu quero ter filhos, não sei se vou casar com surdo ou ouvinte, mas independente de ele ser surdo ou ouvinte eu vou amar meu filho eu não desprezar meu filho, vou educar ele...no futuro eu não vou fazer essa confusão [de ficar bravo com ele quando ele não entende a linguagem oral].

Apesar de a solidão ser relatada em vários momentos, Letícia, ao invés de querer estar junto de surdos para participar das conversas e ser compreendida, como reivindica, ela deseja ser ouvinte, porque, segundo sua crença, é isso que a separa da comunicação com o mundo. Ao se posicionar dessa forma, ela se alinha aos ouvintes e não aos surdos e ratifica o que os ouvintes, ainda, esperam dela.

A seguir, ela traz seu posicionamento em relação à escola. Salienta mais de uma vez que gosta da escola, dos professores e dos amigos da escola regular. Quando eu insisto na dificuldade de comunicação na escola, colocada por ela mesma antes, ela se posiciona favoravelmente, também. Esse posicionamento, em geral favorável do aluno surdo em relação à escola regular, sempre me deixou surpresa, principalmente no caso de Letícia, que já havia confirmado em sua narrativa acima, que só há solidão para ela no mundo dos ouvintes, porque ela não consegue participar das conversas ou não as entende quando são feitas de forma natural. Afinal, por que essa posição, se os registros apontam para tantos problemas, de relacionamento entre aluno surdo e professores, de dificuldades com a leitura e a escrita? Enfim, como explicar que a maioria deles goste da escola regular?

Letícia ainda diz que seu primeiro contato com o mundo gestual do surdo foi-lhe possibilitado pelas mãos de uma pessoa próxima da família, que lhe ensinou o alfabeto manual, recurso que ela aproveitou o quanto pôde para conversar com os coleguinhas, já que as crianças sempre se interessam pela datilologia⁴⁴. É claro que essa situação não era ideal, porque o alfabeto restringe muito a comunicação pelo tempo que demora para ser descrito no ar e pela dificuldade de realizar-se a sua leitura, principalmente por ouvintes, mas para Letícia a datilologia, naquele momento, era uma grande porta que se abria.

Excerto 77)

Letícia: eu gosto da LIBRAS porque eu posso conversar com meus amigos. No passado quando eu era pequeninha eu tinha vontade de aprender a LS e tinha uma mulher que ia em casa e me ensinava o alfabeto manual e aí eu conversava muito pelo alfabeto com as outras crianças, eu ficava treinando com aquela mulher, só a,b,c.

Apesar disso, ela não acha importante que o professor na escola saiba LIBRAS, para ela já seria suficiente que ele falasse “bem simples”, ou seja, devagar e com frases curtas para ela poder acompanhar via leitura labial. Além disso, como já havia mostrado, sua família não sabe LIBRAS, como se verifica no excerto seguinte. Só a irmã sabe um pouco, o restante da família só fala. Novamente seu posicionamento em relação à família é de sofrimento: “minha mãe fica brava comigo ela quer que eu entenda o oral e eu não entendo nada daí ela fica brava comigo”

⁴⁴ É claro que o uso da datilologia como recurso comunicativo é bastante restrito, além de ser cansativo acompanhar a leitura das mãos quando são muitas as palavras soletradas manualmente. No entanto, no caso de Letícia, naquela época, esse se mostrou um recurso mais prático do que o uso exclusivo da fala e por isso ela o usava constantemente com os coleguinhas ouvintes que sabiam o alfabeto manual.

Excerto 78)

Letícia: Tenho 14 anos estudo na 7ª série e gosto muito da escola, muito, muito, porque na escola tem muita bagunça a gente leva suspensão...vou explicar ...gosto da escola, de todos os professores, a diretora C, eu também gosto dela é muito legal, jóia, ela conversa muito comigo, ela não sabe LIBRAS mas ela sempre tenta uma comunicação comigo, ela fala simples, só oi, tudo bem, tchau, mas ela é legal, meus amigos gostam de LIBRAS eu ensinei...os professores pedem para meus amigos me ajudarem, me explicarem, gosto muito de educação física, porque não tem prova, jogar vôlei, jogar basquete, gosto de escrever roteiros para teatro, mas não gosto de ler, mas precisa ler para no futuro eu quero fazer faculdade, precisa ler para tirar notas boas. Eu gosto de escrever palavras simples. Em casa eu vejo novela, depois eu ainda vou ler e depois vou dormir. Eu acho que o professor não precisa aprender LIBRAS não, e só eles falarem bem simples e eu entendo, dar instruções simples, eu não entendo nada o que eles falam, o professor de Geografia fala tão rápido que eu não entendo nada, lá ninguém sabe sinais, mas se eles falam devagar eu entendo, eu penso que depois da 8ª série eu vou mudar de escola...minha mãe também não sabe LIBRAS e eu preciso de muita paciência com ela, meu pai não sabe nada, minha mãe fica brava comigo ela quer que eu entenda o oral e eu não entendo nada daí ela fica brava comigo, minha irmã sabe um pouco mais, ela conversa comigo, meu irmão não sabe ele só conversa simples comigo, meu pai não sabe nada ele só fala, fala, fala.

Segundo Lacerda (2003), os problemas comunicativos da criança surda, na escola, advém do fato de terem, em geral,

um interlocutor único que usa uma linguagem filtrada, escolar e própria para a tradução, sem outros modelos, sem trocas, sem contato com tudo que circula entre coetâneos. Trata-se de uma experiência restritiva, em um momento fundamental de seu desenvolvimento, que precisa ser considerada

É exatamente essa situação que Letícia narra acima, quando diz que não tem problemas de comunicação na escola, citando sua interação com a diretora: “a diretora, eu também gosto dela, ela é muito legal, ela conversa muito comigo”. Quando lhe pergunto se a diretora sabe LIBRAS, a resposta negativa aponta para essa “experiência restritiva” de que fala Lacerda (2003) acima. Para a aluna surda o fato de a diretora se dirigir a ela e dizer um “oi” e “falar simples” – esse é o modo como a menina define a fala filtrada – significa muito, pelo passado de fracasso que tem nessa área, Qualquer pessoa que aceite lhe falar vagarosamente e com frases curtas será vista por essa aluna surda com muito entusiasmo, mesmo que seja com linguagem filtrada, pois essa “fala simples” é, do seu

ponto de vista, uma comunicação completa, dada a sua história de fracassos comunicativos anteriores.

Lacerda (2003) traz o “mito da caverna” como uma possível explicação para a aceitação do surdo de sua situação escolar: Reproduzo seu texto abaixo:

[...] homens vivendo numa caverna cuja entrada se abre para a luz em toda a sua largura, com um amplo saguão de acesso. Os habitantes desta caverna têm as pernas e o pescoço amarrados de tal modo que não podem mudar de posição e olhem apenas para o fundo da caverna, onde há uma parede. Bem em frente da entrada da caverna, existe um pequeno muro da altura de um homem e, por trás desse muro, se movem homens carregando sobre os ombros estátuas trabalhadas em pedra e madeira, representando os mais diversos tipos de coisas. E lá no alto brilha o sol. A caverna também produz ecos e os homens que passam por trás do muro falam de modo que suas vozes ecoem no fundo da caverna... Se fosse assim, certamente os habitantes da caverna nada poderiam ver além das sombras das pequenas estátuas projetadas no fundo da caverna e ouviriam apenas o eco das vozes. Entretanto, por nunca terem visto outra coisa, eles acreditariam que aquelas sombras, que eram cópias imperfeitas de objetos reais, eram a única e verdadeira realidade e que o eco das vozes seriam o som real das vozes emitidas pelas sombras [...]

Assim, para Lacerda⁴⁵, (2003), “o aluno surdo, seus companheiros e professores parecem ver apenas as sombras e os ecos e não compreendem que as relações escolares poderiam se dar de modo diferente”. E isso restringe em muito a mobilidade do surdo na sociedade majoritária.

Em relação à Letícia, parece ser mesmo esse o caminho. Acostumada à dura realidade do surdo no contexto de ouvinte, pensa que o mundo é assim mesmo, quando ele poderia ser bem melhor, se a LIBRAS pudesse estar na escola, para ela compreender melhor o conteúdo das diversas disciplinas, se a LIBRAS estivesse em sua casa, para lhe permitir participar da rotina familiar, opinar, ajudar, acompanhar as piadas e rir com seus familiares. Mas ela ainda não se deu conta disso. Como está distante disso, uma vez que nem sua família aprendeu LIBRAS até agora, ela prefere então ‘ser ouvinte’ para participar de tudo o que está perdendo. E ela tem razão, veja abaixo como a mãe insiste em dizer sobre a ‘curiosidade’ da filha e sobre a falta de tempo de a família proporcionar mais

⁴⁵ Ao fazer referência ao ‘mito da caverna’ Lacerda (*op.cit*) mostra também que o final da história para os alunos surdos poderia ser diferente se professores, intérpretes e todos os profissionais envolvidos na área não se calassem e mostrassem aos alunos surdos que a realidade não precisa ser do jeito que é hoje. Além disso, para ela, esses profissionais devem ser os responsáveis por dar a conhecer os limites e os problemas enfrentados nas «cavernas da inclusão».

informações sobre o que está acontecendo em sua casa ou na vida da família: o surdo ainda recebe o rótulo de pessoa curiosa – novamente tentativas de essencialização das identidades surdas.

Excerto 79)

Luzia (mãe): Não dá pra explicar assim tudinho para eles e às vezes a conversa não tem nada a ver com ela, a gente ta falando sobre problemas de casa ou de outras pessoas da família e ela quer saber tudo. Não dá tempo de parar para explicar o que a gente ta falando e tem coisa que eles não entendem mesmo.

6. 2. 3 “Eu acho normal ser surdo”

André (escola 3) é um aluno surdo que frequentou o Centro até 2001. Sua mãe preferiu deixá-lo apenas na escola regular – onde teria o reforço com a professora itinerante – e numa sala de recursos, em uma escola perto de sua casa. Sua justificativa para a saída do programa é que o menino tinha muitas atividades escolares para fazer, além delas treinava futebol num clube da cidade e a distância do centro de estudos de sua casa era um fator que atrapalhava muito a agenda do aluno.

A mãe construiu laços afetivos com a equipe do programa e com outros profissionais que atenderam André, desde sua entrada no Centro, aos dois anos e meio até sua saída aos 14 anos de idade, por isso quando perguntei se poderia continuar com as observações de André na escola por causa da pesquisa ela não se opôs e até me ajudou a chegar muitas vezes na escola, dando carona, para ir de manhã para a escola e voltar ao término das aulas. Nessas ocasiões eu ficava em sua casa, durante o horário do almoço e, por isso, pude participar também a rotina de sua casa, com a família. Para André, ser surdo é normal, como diz abaixo:

Excerto 80)

André: Eu acho normal ser surdo, na escola é difícil, mas na vida não. Quando eu estava na 1ª série eu não entendia nada, as palavras, fiz duas vezes a 1ª. série, depois fiz duas vezes a 2ª. série e precisava treinar muito para aprender as palavras...nas férias eu esquecia, tinha que decorar tudo de novo, depois fiz duas vezes a 3ª. série porque eu errava muito nas provas. Agora terminei a 4ª série e estou indo para a 5ª série. Na escola de ouvinte é muito difícil, eu tenho amigos lá, tem 2 surdos que estudam na mesma escola e eles tem mais dificuldade do que eu. O Décio é igual a mim, a gente tem as mesmas dificuldades, mas o outro tem muito mais dificuldades, então a gente ensina ele.

Ser surdo, para ele é normal, a vida na escola, porém, é algo muito difícil: “decorar”, “treinar”, “fazer prova”, “aprender palavras”, são alguns dos exemplos que ele traz para justificar as dificuldades da escola. O fato de repetir cada ano escolar duas vezes é algo que difere esse aluno dos demais: Carla não repetiu e Letícia também não. Ao ser questionada sobre o porquê disso, a mãe responde que ela acredita que só assim André poderia “aprender um pouco mais, já que a escola é algo muito difícil para ele”. Assim, mesmo que o professor queira promovê-lo – “por achar que ele está grande demais para a turma” ou por deduzir que “não adianta repetir que ele não vai aprender” – se ela achar que ele ainda não está compreendendo razoavelmente ou como ela diz “o mínimo para ser aprovado”, ele ficava retido, conforme pode ser visto na próxima narrativa:

Excerto 81)

Sandra (mãe): Sou eu quem faço as lições de casa com ele, eu sei que ele não sabe, ele não consegue ler nem aqueles livrinhos de criança...eu quero ver a cara dessas professoras para dizer que o André vai passar de ano, porque quem ajuda ele com as coisas da escola sou eu...ele traz tudo pra fazer em casa, elas não fazem nada com ele na escola, elas não conseguem trabalhar com ele mas querem que ele passe de ano, não vai [passar] não.

Por essa postura, Sandra já teve que ir ao Conselho da escola justificar porque a escola deveria retê-lo, uma vez que as notas de André não justificavam a retenção. Em sua

narrativa acima traz as vozes da escola⁴⁶: “Elas não conseguem trabalhar com ele [na escola]”, mostrando posicionamento desfavorável ao fato de as crianças surdas irem para a escola “apenas para a socialização”, como outras mães, em outras ocasiões, sugeriram em suas narrativas. Essa mãe é muito crítica em relação às atitudes da escola com o aluno surdo e não aceita aquela postura comum de a escola ‘empurrar’ o aluno surdo para a série seguinte, mesmo que ele não tenha conhecimentos suficientes. Ela declara, sempre que o assunto vem à tona, não querer que o filho seja “promovido sem ter um mínimo de condições”, consciente de que com essa atitude ela desagrada a muitos professores e torna a vida de André bem aborrecida, uma vez que ele não entende porque é retido se os outros amigos surdos não são.

Segundo a mãe, André se queixava dizendo “só eu vou repetir, só tem crianças na minha classe, eu sou o maior da turma”, tentando com esses argumentos persuadi-la da decisão tomada, mas isso não a convencia. Abaixo, novamente André repete as suas dificuldades com o português:

Excerto 82)

Na vida é normal, mas na escola é difícil ser surdo ..na escola tem que ler e escrever. A minha mãe me ajuda, ela me ensina, mas o português é muito difícil, eu tenho que treinar, treinar muito se não eu esqueço.

O português para esse aluno surdo é algo que ele deve decorar ou treinar, não algo natural do seu dia-a-dia. Por isso ele reclama tanto desse aprendizado. É uma língua estrangeira que é aprendida na escola e não tem nenhuma função fora dela, não há como utilizar o português de forma satisfatória, com outros ouvintes em situações extra-sala, já que sua fala é tão ininteligível e não é compreendida por quase ninguém, nem pela mãe que sempre reclamou que não entende sua linguagem oral. Por causa disso, talvez essa mãe tenha se concentrado na língua de sinais como forma de dar ao filho a oportunidade de se relacionar melhor com as outras pessoas. Era dela a voz que dizia, em registros já

⁴⁶ É preciso esclarecer que André frequentou outras escolas antes de ser acolhido na atual. Sua mãe narra as experiências ruins que teve nessas outras escolas que não o aceitavam como aluno e não sabiam LIBRAS para com ele se comunicar. Essa mãe também levou André para uma escola especial e o retirou após uns dois meses porque achou “muito triste” o ambiente da escola especial.

apresentados aqui, que o filho só faz um “nhã, nhã, nhã” e pensa que está falando. Ela via que essas tentativas de fala eram ilusórias e desde cedo procurou deixar claro para ele, como está apresentado no excerto seguinte:

Excerto 83)

Sandra (mãe): eu já disse, ele pensa que fala com aquele nhã, nhã, nhã, mas ninguém entende...vou deixar ele passar por isso? Você concorda comigo? Eu penso que tenho que ajudar ele, não enganar, se ele não consegue falar, ele precisa se comunicar de alguma forma, então prefiro que use a língua de sinais. Eu falo mesmo, as mães não gostam muito, mas eu acho que não pode enganar a criança, eu conheço mãe aí que finge que entende e não entendeu nada só para não dá o braço a torcer, eu sou realista, ele não fala, ele vai fazer sinais então.

Apesar disso, na família de André só a mãe e o irmão mais novo de André sabem LIBRAS nessa família. O pai e a irmã mais velha não aprenderam a LIBRAS e conversam com ele com mais dificuldade, sempre solicitando que a mãe seja intérprete. A mãe reclamava muito dessa situação, anteriormente, quando ainda estava no Programa e dizia que o pai não se interessava por conversar com o filho e que o único momento que eles se entendiam era diante de um jogo de futebol pela TV, momento em que não precisavam de sua interferência na conversa. De resto o pai só conversava com o menino com a sua ajuda explícita. Retomei essa questão com ela há pouco tempo e ela garantiu que nada mudou em relação ao aprendizado de LIBRAS pela a família, mas agora André compreende que seu pai é tão responsável quanto ele pela conversação e não se sente tão incomodado por não ter tanta interação com o pai. Ele tenta ensinar o pai, mas o pai não consegue aprender LIBRAS, segundo o menino não é por má vontade, mas ele é uma pessoa “dura”, designando, assim, o fato de o pai ter as mãos duras e não conseguir mobilidade suficiente para fazer os sinais corretamente.

Excerto 84)

André: A minha mãe sabe LIBRAS, mas meu pai não sabe, em casa tenho livro, o dicionário [de LIBRAS], mas meu pai tem cabeça dura e os dedos são duros, ele não aprende, não sabe quase nada, meu irmão pequeno de sete anos, esse aprendeu rápido, ele é curioso e aprende fácil eu converso muito com ele, mas minha irmã mais velha não gosta de LIBRAS, ela só gosta do oral, meu pai quando quer falar comigo usa gestos que ele inventa, mas nem sempre eu entendo e ele chama minha mãe para traduzir.

André narra suas dificuldades de comunicação na família e coloca, sem rancor e até com certo humor, as confusões que o pai faz com a língua de sinais, finalizando com a predicação “cabeça dura” para mostrar que a culpa não é do pai, mas que ele não consegue mesmo aprender essa língua e que suas conversas com ele, por causa disso, são sempre mediadas pela mãe ou pelo irmão menor. De qualquer modo, diferente da aluna Letícia apresentada anteriormente, esse aluno não parece sentir-se angustiado ou sozinho em casa porque descreve o relacionamento com sua família como algo muito especial, mostrando que as pessoas de sua família se importam com ele, tentam falar com ele e entendem suas ‘limitações’ para compreender a linguagem oral e, da mesma forma, ele parece compreender as limitações de seu pai, por exemplo, que não consegue aprender LIBRAS. Além disso, recebe em sua casa amigos surdos e vai a casa deles com muita frequência.

Com relação à escola André diz gostar da mesma, que lá tem amigos, mas insiste nas dificuldades com o português, posicionamento comum aos outros alunos surdos. Porém há uma diferença sutil; nessa escola atual, como ele é posicionado como alguém de dentro, há uma rede de ajuda que foi constituída de forma espontânea dentro da escola e por essa razão ele não precisa esconder que entendeu quando isso não realmente ocorre. Seus amigos e professores o ajudam com muita boa vontade. Há, inclusive, horários de estudo após as aulas, caso ele queira perguntar dúvidas ou fazer alguma tarefa que ele não tenha entendido.

Excerto 85)

André: Eu gosto de bater papo com os amigos na escola, tem alguns que eu tenho mais amizade, esses já aprenderem a usar LIBRAS e então conversamos muito. Tenho um amigo que quando ele percebe que eu não entendi a matéria, ele me ajuda...quando chove e não tem aula de educação física ele me ensina o que eu não sei. Ele me ajuda muito. A professora também me ajuda ela sabe LIBRAS, ela está aprendendo com minha mãe e às vezes essa professora deixa eu ensinar LIBRAS dentro da classe para os colegas, eles gostam também.

Devido ao posicionamento assertivo que André tem na escola, ele não precisa ter vergonha por ser surdo, ele é ajudado pelos amigos, mas também pela professora que valoriza a língua de sinais e até propicia que momentos de suas aulas sejam dedicadas ao ensino de LIBRAS para o grupo de alunos ouvintes. Sem dúvida, esse posicionamento muda a relação de André com a escola, pois ao sentir-se mais confiante em sua vida escolar, seu relacionamento com a comunidade escolar, como um todo, também melhora. Na verdade coloca que a LIBRAS é a sua língua e o português é a do outro, que ele até aprendeu um pouquinho, mas que está longe de dominá-la.

Excerto 86)

André: Eu acho importante ir na escola aprender o português, mas português eu só sei algumas palavras, nomes de rua, lugares isso eu leio, mas livro mesmo, grande eu não consigo ler. Eu só consigo entender livros se alguém traduz para a LIBRAS, porque LIBRAS eu conheço bem.

Seu posicionamento é categórico em relação à LIBRAS: essa é a sua língua. Ao contrário de outros surdos que ainda acham que o português é importante para continuar os estudos – como, por exemplo, Letícia – ele marca que a língua que lhe interessa é a língua de sinais. Essa postura pode ser decorrência do próprio posicionamento de sua mãe e da escola em relação à LIBRAS, pois não há uma posição dúbia em relação aos sinais nessa família: ela é representada como a língua dos surdos. Por essa razão, André não se sente compelido a mascarar suas impressões sobre ser surdo o que não o impede de achar que a vida do surdo é mais complicada – o que não deixa de ser verdade.

Excerto 87)

André: Ser surdo é mais difícil que ser ouvinte. Ser ouvinte é fácil porque o ouvinte ouve e vai entendendo tudo, tudo é mais fácil para o ouvinte, trabalho: o ouvinte consegue bem mais fácil que o surdo, tudo para o ouvinte é mais fácil e na escola também o ouvinte aprende mais rápido.

Novamente aparece a idéia de que para o ouvinte tudo é muito fácil e sabemos que, especialmente, na escola nem sempre isso é verdadeiro. Contudo, esse comentário remete ao mito de superioridade racial dos brancos em relação aos negros descrito por Elias & Scotson (2000), quando estudavam a comunidade de negros americanos da década de 30 em que discutem outras facetas da relação entre estabelecidos-*outsiders*. Lá aparece, muito claramente, uma espécie de conspiração do grupo de poder contra a qual os *outsiders* não podiam lutar: o poder social do grupo estabelecido.

Há nessa narrativa e em outras de alunos surdos algo semelhante ao que Fanon (1983) mostrou em relação a sua cor de pele. O surdo, também, sabe que a vida dele é difícil pelas incontáveis vezes em que isso foi dito em casa ou na escola, pelos ouvintes da sociedade envolvente.

Mais uma vez, o que emerge do contexto familiar ou escolar sobre o aluno surdo são tentativas de fixação de identidades, mas a complexidade é o que aparece. Em relação aos surdos sobre si mesmos, parece-me haver também a complexidade, mas há aceitação das identidades surdas como algo natural.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo faz um breve resumo dos resultados levantados na análise das representações dos pais, professores e alunos surdos que foram focalizados nos capítulos 5 e 6, a partir da análise dos dados e sistematiza resultados obtidos, considerando as vozes dos familiares, dos professores e dos alunos surdos.

Início, portanto, retomando o objetivo deste estudo, em seguida aponto os principais resultados da análise de dados e, para finalizar, apresento uma avaliação da pesquisa como tal, ressaltando suas limitações, críticas e possíveis contribuições para a área da surdez. O presente trabalho teve como objetivo investigar as representações construídas por pais, professores e pelos próprios surdos sobre a surdez, o letramento e a língua de sinais. O contexto em que se desenvolveu a pesquisa é a escola regular. Esse espaço foi selecionado porque, indiretamente, venho atuando nele há vários anos, como responsável por um programa de um centro de estudos, ligado a uma universidade pública do interior do Estado que atende a surdos que freqüentam a escola regular desde a 1ª até a 8ª séries do Ensino Fundamental. Desta forma, nesse programa estou em contato com professores das escolas de Campinas e região que recebem surdos e para lá me dirijo em muitos períodos, sempre que solicitada pelas mães ou pelos professores da rede para as chamadas “orientações”.

Dentro do programa, minha atuação com os alunos que estão incluídos na escola comum e seus familiares aproxima-me ainda mais desse contexto complexo e, essa proximidade foi um problema que tive de enfrentar durante a pesquisa – como estranhar esse ambiente já tão familiar? Por essa razão foi difícil reaproximar-me desse contexto, tentando deixar de lado minhas crenças para focalizar de modo mais distanciado e crítico aquele espaço, que parecia tão familiar. Como ensina Erickson (1984, 1987, 1989), estranhar o familiar e se familiarizar com estranho é uma premissa básica da etnografia. O distanciamento é necessário para que o pesquisador enxergue ações e significados, muitas vezes surpreendentes e desconhecidos para os participantes. Esse movimento possibilitou

um olhar diferenciado para problemas conhecidos e, o que é mais importante, um repensar sobre as questões escolares do surdo, que pareciam insolúveis.

Ao sair a campo, para aquele contexto já familiar, portanto, tentava me desvencilhar de crenças já construídas ao mesmo tempo em que observava como era o cotidiano do aluno surdo naquele espaço adverso como as mães o descreviam e como eu mesma já tivera a oportunidade de reconhecer no passado. Olhar esse cotidiano, outra vez, era uma nova oportunidade para observar se mudanças haviam ocorrido. Além disso, teria mais elementos para compreender por que em algumas escolas a presença de um aluno surdo causava tantos impactos e em outras não causava nenhum, fato que ocorreu em algumas escolas observadas antes da presente pesquisa.

Era comum, em épocas mais distantes, em que os ventos da inclusão ainda eram recentes, a matrícula do aluno surdo na rede regular de ensino ser efetivada sem que fosse mencionada a ‘deficiência’. Assim o surdo era aceito na escola e o professor muitas vezes nem sabia da existência desse aluno a não ser quando os coleguinhas avisavam: “Professora, fulano é surdo-mudo [sic]!” ou quando, depois de meses do início do semestre, em geral nas provas, o professor começava a perceber que o rendimento de um aluno, que não se sabia que era surdo, era muito aquém do esperado para a série em questão.

Um exemplo dessa situação aconteceu numa escola estadual situada na periferia da cidade, onde uma aluna surda do programa estudava. Ao chegar à escola, fui encaminhada à sala do diretor que ficou surpreso ao saber que a escola abrigava uma aluna surda e não tinha a menor idéia do que isso poderia significar para a instituição.

Ao ser chamada a professora da classe em que a menina estava inserida, essa também demonstrou não saber da aluna surda e justificou-se dizendo que havia começado recentemente, há apenas um mês. Somente quando fui até a classe acompanhada pelo diretor e pela professora e com o nome da aluna em mãos, a professora (re)conheceu sua aluna surda. Para justificar seu desconhecimento ela disse que a aluna se sentava no fundo da classe e sempre ficava quieta. O que interessa nesse ponto é ressaltar o fato de a menina estar na escola, ser surda e mesmo assim não haver nenhuma mobilização do corpo docente ou da direção da escola. Deve-se destacar, também, a razão que motivava os familiares de surdos a agirem dessa forma. Naquela época era muito mais comum a escola negar uma vaga quando sabia que a criança era deficiente, por isso era também freqüente a mãe ocultar

que o filho fosse ‘deficiente’ e, assim, a criança ficava incógnita na escola até o dia em que o professor, por alguma razão, percebesse espantado a presença de um aluno surdo dentro de sua sala.

Desnecessário dizer que, naquela época, o fato de o surdo estar dentro de uma escola de ouvintes era algo que corria por sua própria sorte, não havia mesmo nenhuma providência para incluir esse aluno e, em algumas escolas, nem mesmo aquelas atitudes mais básicas como fazê-lo sentar-se na frente, falar com ele de frente para que pudesse fazer leitura labial e outras medidas que deveriam ser tomadas para que, mesmo que minimamente, o aluno surdo se sentisse parte daquele ambiente⁴⁰.

A construção das identidades surdas, pela escola e pela família é um ponto crucial para se compreender também as dificuldades encontradas pelo aluno surdo para a aquisição de conhecimento no ensino regular. No percurso que fiz dentro da escola comum chamaram-me a atenção as várias tentativas de identificar ou representar o surdo como alguém uno (‘deficiente’) e essa noção está diretamente ligada a estereótipos criados no imaginário das pessoas ditados pelas grandes narrativas sobre a surdez (cf. Skliar, 1998), dificultando a aparição das identidades surdas, vistas por outro enfoque, pelo desinteresse ou dificuldade de a sociedade maior lidar com a diferença (Perlin, 1998; Hall, 2000; Silva, 2000; Elias & Scotson, 2000).

Porque as identidades sociais não estão previamente nos indivíduos, mas são construídas nos discursos, emergindo nas interações entre indivíduos, “agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” – como bem argumenta Moita Lopes (2002: 37), era uma situação delicada a cada momento responder quem era o aluno surdo nas escolas visitadas, porque envolvia a representação e o posicionamento feito naquele momento específico, por isso mesmo algo provisório e volátil. Por que eles são desse jeito? Essa era uma questão constante não só na escola, como também nas conversas com as mães e o tom da pergunta remetia certamente a alinhamentos já feitos à ‘grande narrativa’ que prevalece sobre a surdez. Essa questão me angustiou durante todo o transcorrer da pesquisa por colocar em xeque, também, minhas próprias representações em relação ao surdo que

⁴⁰ As orientações naquele início de inclusão, pelo menos na região, consistiam mais de um movimento de um grupo de pessoas ligadas à Secretaria de Educação da Prefeitura, com o intuito de conseguir a adesão dos professores ao Projeto de inclusão. Depois o grupo tomou forma e foi criado um Conselho, composto de professores especialistas em cada uma das deficiências, com o objetivo de apoiar os alunos deficientes e seus professores na escola regular.

em muitos momentos eram semelhantes àquelas que condenava nas vozes dos professores e dos pais. Não há uma resposta única, mas várias histórias que se constroem de maneira diversa, embora com um componente semelhante, a perda auditiva, levando o aluno surdo a caminhos diferentes, posturas e expectativas também diferentes a depender de como os atores vivem a cena no seu cotidiano. Na verdade, baseada em De Certeau (2003), respostas a essas questões passaram a ser pensadas de uma outra forma, ou seja, ao situar a surdez também como ocupação, consumo e apropriação do texto do outro, do mundo, da escola, da família, foi-me possível re-significar o aluno surdo de outra forma, agora não mais isolado do contexto histórico e social mais amplo. Como diz o autor:

Dessas águas que se vão insinuando em toda a parte só se tornam perceptíveis os efeitos (a quantidade e a localização dos produtos consumidos). Elas circulam sem ser vistas, perceptíveis somente por causa dos objetos que movimentam e fazem desaparecer. As práticas do consumo são os fantasmas da sociedade que leva seu nome. Como os “espíritos” antigos, constituem o postulado multiforme e oculto da atividade produtora. (De Certeau, 2003: 98).

Esses movimentos de contradição e instabilidade vividos pela escola são uma das marcas do momento contemporâneo que, como Silva (2000) aponta, é marcado pela convivência de uma suposta diversidade com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural ou ainda como Moita-Lopes (2002) argumenta:

Isso é um reflexo das grandes mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas em que vivemos, que têm trazido à tona, no dia-a-dia, a problemática dos gêneros, das sexualidades, das nacionalidades, das etnias, dos territórios, das subjetividades, das diferenças, das identidades profissionais [...] nos vários espaços institucionais em que atuamos (na escola, nos hospitais, nas famílias, nas igrejas, na mídia, etc) em um momento da história que muitos caracterizam como modernidade tardia ou pós-colonial no qual impera uma grande reflexividade (Moita Lopes, 2002:36)

As mudanças referidas pelo autor citado refletem-se diretamente na área da surdez, que antes vivia momentos de serenidade, uma vez que havia a certeza de que a ‘cura’ da surdez estava em fazer o surdo falar. Em decorrência disso, vários trabalhos da década de 70 ou mesmo da de 80 dão como certo que o problema escolar do surdo deveria ser atenuando ou mesmo resolvido se fosse facultado a ele um desenvolvimento melhor de linguagem, que era compreendida, naquele momento, exclusivamente como a fala e a leitura labial. Esta aparente estabilidade, no entanto, é abalada em função da velocidade

com que as transformações globais aconteceram no mundo contemporâneo, causando mudanças em toda parte, provocando a dispersão das pessoas pelo globo e contribuindo, o que talvez seja o ponto positivo da globalização, para novas configurações sociais, políticas, econômicas e culturais. Como afirma Hall, 2000:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, *op.cit.*: 7).

Desta forma, a dispersão influencia diretamente a produção de novas identidades globais e locais, marcadas quase sempre pelo conflito, geradas pelo colapso de velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento. É exatamente esse momento que se vive hoje na área da surdez, quando vemos as velhas certezas serem substituídas por indagações, o que, se por um lado possibilita um novo olhar sobre o surdo e a surdez e suas potencialidades, por outro gera a insegurança que se percebe tanto nos pais, nos professores em relação ao processo escolar do aluno.

É disso que trata Perlin (1998) em seu ensaio sobre a formação das identidades surdas a partir de uma perspectiva pós-moderna que as caracteriza como contraditórias, plurais, multifacetadas e em constante transformação. Essa pesquisadora surda conta, nesse trabalho, um pouco de sua própria trajetória e traz os problemas com os quais teve que lidar em sua vida acadêmica, enfatizando a necessidade de o surdo se tornar sujeito de suas ações na luta contra a hegemonia do “discurso ouvintista”⁴¹. Segundo ela, embora a idéia que os surdos têm de si mesmos tenha sido construída por uma cultura ouvinte, que os reprimiu e os subordinou através da história, mudanças estão ocorrendo nas comunidades surdas, tornando visível a mobilização de grupo de surdos que estão se rebelando e se afirmando no confronto ou no conflito dos meios socioculturais ouvintes e ganhando uma identidade própria nas suas relações consigo mesmos e com o mundo ouvinte. Segundo essa autora, as

⁴¹ Segundo Skliar, C. (1998), o ouvintismo se refere às representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos e o oralismo, abordagem que enfatiza o ensino da fala ao surdo como processo de normalização, a forma institucionalizada do ouvintismo. Para ele, então, o ouvintismo representa os discursos hegemônicos sobre a surdez. Trata-se, segundo o autor, de um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse um ouvinte deficiente.

relações sociais nas quais se realizam as representações da alteridade surda não são estáveis, mas estão mergulhadas em relações de poder, muitas vezes desestabilizadas por movimentos que surgem como formas de resistência a processos de atuação hegemônicos, como por exemplo, o movimento de surdos, que cresce atualmente no Brasil e reivindica o direito à LIBRAS.

Entretanto, a despeito dos novos ventos, é preciso ter claro também que a forma como se constrói a identidade da surdez na escola, geralmente como problema, é decorrente dos elementos que são mobilizados por professores, familiares e por todos nós que trabalhamos na área. O surdo não deixará de ser um problema para a escola e para a família a não ser que se substitua o olhar e se desvie o foco para outro lugar, uma vez que, desde a antiguidade, o lugar conhecido do surdo é como problema.

Quebrar esse paradigma do surdo como “problema” é muito difícil e daí o empenho de alguns autores em reclamarem o espaço político do surdo na sociedade porque, dentro da Instituição escola, com os elementos disponíveis pelos professores, a visão do surdo não poderia ser diferente daquela que é hoje, ou seja, “um coitadinho” ou “um estorvo”. Como mudar então? Como construir outro conceito de surdez? Parece que a resposta passa por entender melhor, entre outros pontos, como o surdo constrói seu saber, como a língua de sinais interfere e ajuda nas suas questões com a escola, e principalmente como a LIBRAS confere ao surdo sua voz, no sentido de lhe dar mais poder.

A partir do conhecimento da maneira como o surdo constrói o seu saber por meio dessa outra língua, a escola poderá, se for sensível a isso, levar em conta a “ecologia” da surdez - para usar o termo que Barton (1994), cunhou para se referir às diferentes formas de letramento – a fim de provocar mudanças e construir ambientes significativos de aprendizagem para esse aluno.

Não adianta simplesmente orientar o professor, dizendo que “surdo é assim”, “ele não fala a língua da escola, ele usa outra língua, mas está aí para aprender a ler e a escrever”, essencializando, de outra forma, as identidades surdas. Apesar de concordar que as contradições e também os interlocutores em interações provocam essa fluidez e, a todo momento, re-significações, é preciso deixar sempre abertura para novas possibilidades de outras identidades aparecerem neste contexto, não só surdo/deficiente/anormal *versus* normal. É preciso mudar a visão da sociedade maior sobre o surdo e uma das formas

possíveis, a meu ver, é dando voz ao surdo. Só assim ele poderá dizer como é, como poderia ser melhor, depois que ele mesmo puder se distanciar da narrativa que foi escrita sobre ele e trilhar um outro caminho. Para isso acontecer, é preciso a reunião de interesses comuns em forma de movimentos organizados: as “estratégias” de que fala De Certeau, (2003) que assegurem os direitos do surdo – à língua, à educação – a fim de que a sociedade possa ver o surdo dentro de uma nova perspectiva.

Deve-se levar em consideração, entretanto, que a escola é reprodutora do que acontece no nível macro da sociedade e, como tal, ela toma a linguagem como um sistema homogêneo – a língua padrão – e deliberadamente dá as costas ao ‘híbrido’, ao diferente. Essa posição da escola, além de favorecer a exclusão e a rejeição da diferença, contribui para o aparecimento e/ou a manutenção do estereótipo, sempre calcado na falta e na ‘deficiência’.

Com relação aos usos que esse grupo de alunos faz da escrita, este trabalho procurou mostrar que há uma apropriação, nos termos de De Certeau (2003) da escrita da escola. Essa apropriação marca, também, a resistência e, talvez, o desejo de este grupo de alunos continuar na escola. Penso que o desejo possa ser traduzido como a vontade de ser como os outros, ser uma pessoa qualquer, não marcada a priori por uma história de fracassos. A escola, nesse sentido, seria o lugar da normalização, como poderia ser também o da resistência, marcando que apesar de tudo o surdo resiste e luta, a depender de como a representação da surdez é ressaltada.

Como foi mostrado, alguns alunos surdos que foram posicionados de forma diferente pela família tiveram melhores possibilidades para enfrentar as lutas lingüísticas e ideológicas que têm lugar na escola e iniciam o processo escolar mais fortalecidos e com capital simbólico (Bourdieu, 1978) que lhes permitem melhores chances na escola. Por conta disso, pode haver um posicionamento diferenciado em relação a eles na escola, mas no caso de isso não acontecer, tais alunos suportam mais as desigualdades e as barreiras que a escola inclusiva oferece.

Em relação à LIBRAS, nota-se que as famílias a rejeitam, em primeiro lugar, por ela afastar o aluno surdo de algo que foi projetado para ele, mesmo antes de seu nascimento, a possibilidade de ser semelhante ao seu grupo familiar. O estranhamento acontece por ela marcar aquilo que a família quer esconder ou tratar: a própria surdez.

Assim, identificar-se com LIBRAS é aceitar a surdez, é aceitar um filho estrangeiro. Contudo, deve-se ressaltar que o forte apelo ao monolingüismo (Cavalcanti, 1999, entre outros) no cenário nacional talvez funcione como outro elemento de não adesão a LIBRAS por parte de pais e professores – a língua da escola é o português padrão – e um dos fatores que marcam o lugar subalterno dessa língua.

É necessário dar destaque, ao mesmo tempo, ao caráter dúbio que os órgãos oficiais dão à LIBRAS. Nos PCNs, por exemplo, os surdos são compreendidos ora como parte de grupos de minorias ora como deficientes, corroborando a análise que é feita neste trabalho a respeito da fluidez das representações. Dessa forma ora é assegurado ao surdo o direito de usar a LIBRAS no ambiente escolar como língua de instrução, nas leituras feitas desses documentos oficiais, ora ela é vista como mero suporte para a aquisição do português, desde que isso seja necessário.

Trago novamente a (in)visibilização da deficiência/diferença para mostrar que não são processos antagônicos, mas construídos a depender do momento e da necessidade – as táticas a que De Certeau (2003) se refere. Na escola 1, por exemplo, a visibilização teve por objetivo conseguir a adesão da escola. Assim, para aquela família, esta foi a maneira de “burlar” as regras do sistema – perceba que são regras invisíveis, uma vez que está previsto na Constituição Brasileira o direito do surdo frequentar a escola regular – e ajudou a aluna a permanecer e ser aprovada naquela escola.

Na escola 2, por outro lado, aconteceu o inverso. A invisibilização foi necessária para garantir a vaga, logo depois, optou-se pela visibilização só que amarrada a determinadas condições por parte da escola: a normalização.

Na escola 3, diferentemente das anteriores, a visibilização ocorreu desde o início, com a adesão da escola à causa da surdez. Isso não ocorreu de forma imediata, houve em um primeiro momento dúvidas, incertezas, mas com o passar do tempo passou a existir o compromisso – marcado principalmente pelo Curso de LIBRAS que passou a ser ministrado dentro da escola – e o empenho da equipe da escola na busca de informações e alternativas que pudessem favorecer o aprendizado do aluno surdo. Nessa escola pode-se ver um caminho em direção à “escola culturalmente sensível” de que falam Erikson (1987), Hornberger (2003) e Bortoni-Ricardo (2003) pelo acolhimento desse aluno e pelas

diferentes estratégias empregadas em sala de aula com o intuito de incluí-lo com mais eficiência.

No caso das escolas 1 e 2, faltou esse acolhimento no sentido de aceitar as diferenças, muitas delas, semelhantes àsquelas de alunos de camada socioeconômica pouco favorecida, cujos pais têm pouca ou nenhuma escolarização e têm maior dificuldade de entender a linguagem da escola. Entretanto, colocar a surdez na marginalidade, junto com todos os outros marginalizados que atende - o negro, o pobre, o cego e os alunos violentos, por exemplo – não é uma saída. Para o conceito surdez ser construído de outra forma é preciso que a variante surdez apareça com destaque e se separe esses alunos dos outros marginalizados.

Em um sentido mais amplo, os problemas da surdez até poderiam ser igualados àqueles que enfrentam a grande maioria das crianças brasileiras vindas de uma camada da população cuja linguagem difere da linguagem da escola e, por isso mesmo, são estigmatizadas. As dificuldades com a língua da escola levam, em muitos casos, a repetências sucessivas e finalmente à evasão escolar.

Para isso não ocorrer, é necessário, repito, que as questões da surdez se sobressaiam para que ela seja vista não como outro problema da escola – como os alunos ouvintes que não aprendem por terem famílias desestruturadas, ou por serem falantes de uma variante estigmatizada do português. O surdo deve ser visto como alguém que não fala, pois se comunica usando uma língua viso-espacial, uma língua que difere do português em muitos aspectos. Por isso a importância de dar ao surdo um estatuto de sujeito que fala outra língua e tem potencial para se tornar bilíngüe.

De qualquer forma os novos ventos, que movimentam e fragmentam os discursos em relação ao surdo e à surdez, chegam de forma muito tímida à escola e tentam desestruturar velhas certezas. Nesse sentido, a presença do pesquisador na escola pode ser considerada como um elemento desestruturador dos discursos hegemônicos sobre a surdez, apesar de ser pouco em relação à força da outra narrativa, aceita pela família e pelos professores, pois a pesquisa é também uma forma de visibilizar a surdez nesse contexto complexo por apontar, no caso desta pesquisa, a língua como diferença.

No momento da pesquisa estive posicionada interacionalmente (cf Wortham, 2001) como a professora especialista ou a pesquisadora e em alguns momentos fui cobrada

por pais ou professores a resolver os problemas em relação à inclusão do surdo, por exemplo, mostrando que a representação que tinham naquele momento da figura do pesquisador era daquele que apenas ouvia, mas não agia. Foi importante mostrar nesses momentos que a desestabilização das estruturas do poder hegemônico dependia também da união e da decisão dos pais e dos surdos – “uso de estratégias”, no sentido de De Certeau (2003) – sobre os rumos que queriam dar à inclusão, por exemplo, pela maior visibilidade da surdez e pela possibilidade de a LIBRAS ser considerada a língua de instrução dos surdos. E não só daqueles que faziam pesquisa.

Em suma, o resultado de minhas observações dos alunos surdos na escola regular, de minhas conversas com seus professores e familiares e de minhas próprias reflexões sobre o que estava acontecendo com o aluno surdo na família e na escola favoreceu mudanças no meu posicionamento em relação ao surdo, à escola e à família. Essa reflexividade pôde me aproximar mais dos surdos visto que antes estava em uma posição de apoio entre eles, a escola e a família. Acabei percebendo que, mesmo estando numa posição de apoio para eles, procurava por verdades absolutas. No entanto, descobri que não há a essencialização que tanto procurava. Ao fazer essa descoberta, pude ficar mais atenta para o fluir das identidades que vão aparecendo, a depender das necessidades e das conveniências, sem que isso represente uma posição final sobre aquele sujeito surdo.

A representação dos surdos sobre a surdez me incomodou em um primeiro momento. Pareciam não compreender o que eu queria – depois percebi que, na verdade, não conseguia abrir mão de minha própria visão etnocêntrica e naquele momento esperava respostas diferentes, de modo a justificar o lugar inferior que eram colocados pela sociedade como um todo. O que não veio.

Por exemplo, no momento que uma das alunas surdas disse: “é bom ser surdo, mas queria ser ouvinte” remetia ao fato de a surdez não ser algo que os preocupasse, a não ser pelas dificuldades geradas pela sociedade ouvinte, traduzidas depois por não poder participar das conversas com os colegas na escola, das aulas, das dificuldades de entenderem as provas e, sobretudo, no isolamento familiar. Nesse sentido as vozes dos surdos foram unânimes em apontar a importância da LIBRAS na vida deles e na falta que ela faz, de forma geral, na escola e na família. Apesar dessa constatação, alguns alunos afirmam que na escola basta “falar simples”, o que revela um conformismo com a situação

de conflito lingüístico e a representação, a meu ver, que a língua da escola é apenas a língua portuguesa, o que remete novamente ao “mito do monolinguismo” (cf. Cavalcanti, 1999, entre outros).

Uma das contribuições deste trabalho deverá ser o de lançar luz ao processo de (in)visibilização de surdos no contexto escolar e mostrar que em contextos minoritários, como o da surdez, um modelo único de letramento (como aquele denominado como letramento autônomo, por Street, 1984) não contempla a complexidade que envolve o lidar com duas línguas diferentes (o português na/da escola e a LIBRAS), tendo portanto contribuição potencial em relação à área de educação de surdos.

Outra contribuição relaciona-se à maneira como são construídas as identidades surdas na escola e na família. Deve-se ressaltar que elas não são construídas só pelo ‘olhar’ dos outros (professores e família), mas também pela maneira como o próprio surdo se representa. Nesse sentido vê-se que a “grande narrativa sobre a surdez” de que fala Skliar (1998) ainda está presente na representação que fazem sobre os surdos, a família e seus professores. O processo de estigmatização do surdo é tão poderoso que, mesmo o aluno surdo o naturalizou como verdade, percebendo-se enquanto grupo, como inferiores aos ouvintes, por não falar, por não aprender, por não conseguir trabalho.

Portanto, dar ‘voz’ ao surdo me parece ser a única forma de conhecer o surdo e de possibilitar a ele a construção de outra história possível e, com isso, permitir a ele ser afetado por outra narrativa sobre a surdez, dessa vez de maneira não linear (cf. Mishler, 2002), que poderá levar a re-significação e, sem dúvida, poderá propiciar mudanças na história dos surdos e da surdez.

Para finalizar trago a narrativa de Ana, a instrutora de LIBRAS do programa, que sintetiza, de alguma forma, todas as demais:

“O que é ser surdo para mim? Não sei o porquê, ser ouvinte é diferente, eu não ouço o barulho da chuva, não ouço música, eu durmo, eu não ouço nada durante a noite... trovão só pela vibração, tem surdo tem ouve o trovão pela vibração na madeira, na mesa, por exemplo, mas não é o som, é diferente. A vida do surdo é difícil em qualquer lugar, porque você não entende nada, no médico quando eu levo meu filho no pediatra, na farmácia e muito difícil ninguém te entende. Eu levo sempre meu filho ouvinte de 8 anos ou minha mãe junto comigo, porque você não consegue falar com o médico o que a criança tem, e eles pedem calma, pra falar mais devagar, mas isso não adianta. A receita eu não entendo nada aquela letra lá, minha mãe ou filho me ajudam, minha mãe sabe um pouco de LIBRAS, então ela me ajuda. Eu gosto de ser surda, mas às vezes eu penso, queria experimentar ser ouvinte, às vezes ouvir o telefone e falar, porque muitas vezes eu tenho que falar no telefone e tenho que pedir para alguém falar por mim, não sei se estão falando o que

quero, como vou saber? As pessoas, em geral, não tem paciência pra explicar, com calma. No passado na escola meus colegas de classe todos eram ouvintes e era muito difícil conversar, eu ficava de lado, desprezada, eu ficava o tempo todo tentando entender o que estava se passando e não conseguia, eles me deixavam de lado, as pessoas não tem paciência com a gente, hoje mudou, tem língua de sinais, mas ainda é difícil porque as pessoas não sabem língua de sinais também. Na escola eles continuam desprezando os surdos, na escola de surdos é legal, podemos conversar com todos, mas até hoje o ouvinte se esquece que a gente está ali e depois tenta traduzir para língua de sinais, mas não é a mesma coisa de você participar de uma conversa – você até pode ficar sabendo sobre o que falam, mas ninguém espera que você opine sobre aquilo, é diferente. Com o grupo de surdos posso contar piada, conversar, é muito, muito bom...escolhi casar com surdo e queria ter um filho surdo, mas nasceram ouvintes, para ficar mais fácil. Casar com ouvinte é muito complicado. A inclusão para mim é muito difícil é importante ter intérprete, mas é difícil ensinar o surdo ler e escrever, português porque o surdo despreza a leitura, para alfabetizar a criança tem que ter muito visual, mostrar a palavra junto com a imagem, mas antes ele tem que ter língua de sinais e os surdos pequenos geralmente não têm, porque se ele não tem LIBRAS e mostra a palavra ele não entende e não aprende, primeiro, então, deve ser a língua de sinais e depois mostrar o português, por exemplo a palavra borboleta (em português) junto com o sinal de borboleta em língua de sinais, aí vai desenvolvendo a alfabetização [o processo de aquisição da escrita na]da criança. Minha família é importante, no passado não tinha língua de sinais, era só oralismo, então na minha família ninguém sabia a língua de sinais, as fonos me ensinavam a falar, eu não conseguia memorizar as palavras e as fonos ficavam bravas e falavam ‘outra vez, outra vez’, não entendia falar outra vez, eu não sabia nada e elas ficavam bravas. Fui crescendo e aprendendo poucas palavras depois numa outra escola especial que eu fiz na 1ª. a 4ª. série eu vi a LIBRAS e fiquei encantada e lá eu gostei e aprendi, a oralização lá era pouca e foi tudo [o processo de desenvolvimento da LIBRAS] mais rápido. Depois na 5ª. serie fui para a escola de ouvintes, lá a professora falava muito rápido eu ficava muito nervosa porque eu queria aprender, mas eu não conseguia então eu só copiava, copiava tudo da lousa. Lá na escola especial eu fazia redação de uma forma simples, então eu não ficava nervosa e nessa outra escola não e como estava muito difícil eu queria parar de estudar, mas minha mãe não deixou, então fui procurar a sala de reforço, lá ela me ensinava eu aprendia um pouco as palavras e fui mais ou menos até o terceiro colegial e pronto parei, mas eu não fui uma aluna muito boa não. Fui uma aluna mais ou menos, com muita dificuldade mesmo. Eu acho importante que todos saibam sinal, minha mãe sabe um pouco de sinal, às vezes eu não entendo e preciso ter muita paciência aí eu pergunto para minha mãe o que falaram e ela tenta me explicar – na minha família só minha mãe sabe um pouco de sinais – eu acho importante que as famílias saibam LIBRAS para não deixar o surdo de lado senão ele vai embora buscar informações na rua se ele é desprezado na família, quando só tem um surdo na família fica muito difícil essa conversa, esse bate papo, porque a família fica conversando e quando tem visita, dos primos, por exemplo, a família fica toda conversando e o surdo fica de lado, ele não entende aí esse surdo sai da família e vai pra rua, vai procurar outros surdos para bater papo, conversar e saber das coisas. Aí a família fica preocupada porque o surdo sai para a rua para passear, encontrar outros surdos, ir para o shopping e a família fica preocupada, não é isso que acontece? Casar com surdo e muita mais fácil porque vamos nos mesmos lugares agora casar com o ouvinte, é difícil porque ele não quer te acompanhar na casa de outros surdos, não é verdade? Então casamento de surdo com surdo é muito melhor. Meu marido é surdo, mas fala e sabe muito LIBRAS temos dois filhos ouvintes, e em casa conversamos bastante em sinais meu filho de 8 anos sabe sinais e até agora pelo menos ele não me despreza por eu ser surda, porque desde pequenininho, bebê, ele está acostumado com o nosso mundo, quando ele crescer eu não sei, agora tem alguns filhos que desprezam seus pais surdos.

“Se o oprimido aceita o julgamento do outro ele consente na opressão” (Lane, 1992)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M.B.M. A alfabetização na perspectiva da lingüística: contribuições teórico-metodológicas. **Cadernos Anped**, no 6, p. 91-123. 1994

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.ed. São Paulo. Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1992.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.

BASTOS, L. C.; DANTAS, M. T. L.; Construções identitárias de gênero na fala de uma paciente psiquiátrica/artesã: em busca da cura pelo trabalho. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**: 41: 23-37, 2003.

BEHARES, L.E. – Aquisición inicial del lenguaje por el niño sordo. Problemas metodologicos y aportes psicolinguisticos. In: Congresso Int. da Alfal, 9, 1993, Campinas. **Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL**, Campinas, 1993, v.2, p.513-35.

BEHARES, L.E.- Aquisição de linguagem e interações mãe-ouvinte – criança surda. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 33. IEL/Unicamp. 1997.

BEHARES, L.E. & PELUSO, L. (1997) A língua materna dos surdos. **Revista Espaço**. INES. Rio de Janeiro, 1997.

BELLUGI, U. ; KLIMA, E. Properties of visual spatial languages. Sign language research and application. **Proceeding of the International Congress on Sign Language Research and Application**, March, p.23-25, Hamburg. 1990.

BÈRGER, J. O Corpo da criança surda profunda e o acesso ao sentido. **Os escritos da criança**, 2. Publicação Centro Lydia Coriat. Porto Alegre. 1988.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

BORTOLETO, H.R.; RODRIGUES, O.M.P.R. E PALOMIN, M.E.G. A inclusão escolar enquanto prática acadêmica de portadores de deficiência auditiva. **Revista Espaço**, p.45-50, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialeto. **Tempo Brasileiro**, 78/79: 9-32, 1984.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-104.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas: o que falar quer dizer**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRITO, P.L. Em terra de surdos mudos. **Trabalho de Lingüística Aplicada 2**. Campinas, IEL/UNICAMP, 1983.

GAGLIARI, L.C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e Letramento** – perspectivas lingüísticas. Campinas, Mercado Aberto, 1998.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CAPPONI, M.G. **A escrita na escola: apre(e)ndendo as regras do jogo**. Campinas, 2000 (Dissertação – Mestrado – Universidade Estadual de Campinas).

CAVALCANTI, M. C. Collusion, resistance, and reflexivity: Indigenous Teacher Education in Brazil. **Linguistics an Education An International Research Journal**, 8 (2): 175-88, 1996

CAVALCANTI, M.C.; Estudos sobre a educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. Revista **DELTA** , 15 (n. especial):385-471, 1999.

CAVALCANTI, M.C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 105-124.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.51-80.

D'ANGELIS, W. R. Atípico e desviante: o texto de surdos em português ou o ensino de português para surdos?In: **Anais do V Congresso latino Americano de Educação Bilíngüe para surdos**, Porto Alegre, 1999.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Alves. Petrópolis: Vozes, 2003.

DE LEMOS, C.T.; Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. **SUBSTRATUM** 1:121-136. 1992

DE LEMOS, C.T.; Sobre a aquisição da Linguagem e seu dilema (pecado) original. Boletim da **ABRALIN**, 3:97-126. 1982.

DE LEMOS, C.T.; Native Speaker's intuitions and metalinguistic habilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? Trabalho apresentado no 5º **International Pragmatics Conference**. México. 1996.

DE LEMOS, C.T. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Caderno de Pesquisa**, 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1977.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Entering the field of qualitative research. In: Denzin, N.K. and LINCOLN, Y.S. (eds). **The landscape of qualitative research**. Theories and issues. London, New Delhi: Sage. Publications, 1998, p. 1-34.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELY, M. et al. **Doing qualitative research**: circles within circles. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, 1991.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II**. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, p.195-299, 1989.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, 18 (4):335-56, 1987.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnography'? **Anthropology & Education Quarterly**, 15(1):51-66, 1984.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. London: Polity Press, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática da LIBRAS**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1998. (série Atualidades pedagógicas, n. 4), p. 81-117.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro. Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1995.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro. Ed. Agir, 1990.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças? Curitiba, 1998. (Dissertação – Mestrado – Universidade Federal do Paraná).

FISCHER, S.D. Sign Language and Creoles. In: Siple, P. (ed) **Understanding language through sign language research**. Academic Press. 1978.

FIGUEIRA, R.A. **Dados anedóticos: quando a fala da criança provoca o riso...humor e aquisição da linguagem**, 2001 (mimeo).

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, M. Os anormais. Sao Paulo. Martins Fontes, 2001.

FREEMAN, R.D. **Bilingual education and social change**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998.

HENRIQUES, E. Preposições: por que são difíceis para os aprendizes estrangeiros? **Revista Internacional de Língua Portuguesa, Lisboa, Portugal**, p. 118-30, 1992.

HORNBERGER, N.H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, O. (ed.). **Bilingual education focus in honor of Joshua. A. Fishman**. Philadelphia: John Benjamins, 1991.v. 1, p. 215-234.

GERALDI, W. **O texto na sala de aula**. Ed. Assoeste. Paraná. 1984.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Campinas, 1998 (Tese – Doutorado – Universidade Estadual de Campinas).

GESUELI, Z. m. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (orgs.) **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GÓES, M.C.R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: Lacerda, C.B.F. & Góes, M.C.R. **Surdez**, processos Educativos e Subjetividade. São Paulo, Lovise, 2000. p. 29-49.
- GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GOFFMAN, E. Footing. In: B.T. Ribeiro e P.M. Garcez (orgs.) **Sociolinguística Interacional**. Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre. AGE Editora, 1998 p. 70-97.
- GOODY, J. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Univesity Press. 1977.
- GUMPERZ, J.J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs). **Sociolinguística Interacional**. Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre, Age, 1982/1998, p. 98-119.
- GRIFFITHS, M.; WELLS, G. Who writes what and why. In: Kroll, B.M. & Wells, G. orgs. **Explorations in the development of writing**; theory, research and practice. 1984.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Silva e Guacira Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HAMEL, R. E. Determinantes sociolinguísticas de la educación indígena bilingüe. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 14:15-66,1989.
- HAMEL, R. E.; SIERRA, M. T. Diglosia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes. **Boletim de antropologia americana** 8, p.89-109, Diciembre 1983.
- HAVELOCK, E. A equação escrita x oralidade in Olson, D. & Torrance, N (orgs) **Cultura Escrita e Oralidade**. Editora Ática, 1995.
- HEATH, S. B. Toward and ethno history of writing in american education. In: WHITEMAN, M. **Writing: The Nature, Development, and Teaching of Griten Communication**. Hillsdade, New Jersey: Lawewnce Erlbaum Associates, 1983. p.25-45.
- HELLER, M. Legitimate Language in a Multilingual School. **Linguistics an Education An International Research Journal**, 8(2): 139-57, 1996.
- HORNBERGER, N. H. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngüe. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.23-50.

JORDAN, E.; JORDAN, C. **Minority Education**: anthropological perspectives. Ablex publishing corporation. Norwood, New Jersey, 1996.

KARNOPP, L.B. Aquisição fonológica nas línguas de sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: PUCRS, v. 32, n.4, p. 147-62, 1997.

KAUCHAKJE, S. Comunidade Surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, I. R. et al. (orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidade. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p.57-76.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LABOV, W. ; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions. In: iple, P. (ed) of personal experience. In: Jelm, J. et al. **Essays on the verbal and visual arts**. Seatle: Washington university Press, 1967.

LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

LACAN, J. (1998) **Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.

LACERDA, C. B. F. A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes. **Projeto FAPESP** Processo 98/02861-1, 2000.

LACERDA, C. B. F. A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula. **Relatório de Pesquisa**. Processo FAPESP 01/10256-5, 2003.

LANE, H. **A máscara da benevolência** – a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

LIER-DE-VITTO, M.F.; ARANTES, L.M.G. **Sobre os efeitos da fala da criança**: da heterogeneidade desses efeitos. Mimeo. 1998.

LIMA, M.S.C. **Surdez, bilingüismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. Campinas, 2004. (Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas).

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio**: questões de lingua(gem) e identidade. Campinas, 1996 (Tese – Doutorado – Universidade Estadual de Campinas).

MAHER, T.J.M. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolingüística. Em: Anais do **Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilíngüe para surdos**, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 20-26, 1997.

MANSON, J. **Qualitative Researching**. London-Thousand-Oaks-New Delhi: Sage Publications, 1997.

MANTOAN, M.T.E. **Integração X inclusão: escola (de qualidade) para todos**, 1999. (mimeo).

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Editora Cortez. 3ª. ed. 2001.

MEC – Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental (2001) **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. V. 10, 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A.

MISHLER, E.G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, L.C. **Identidades – recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 97-119.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.) **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L.P. (org.) **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PADDEN, C. & RAMSEY, C. American Sign Language and reading ability in deaf children. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), **Language acquisition by eye**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates 2000. p. 165-189.

PAYER, O. M. **Memória da língua imigração e nacionalidade**. Campinas, 1999 (Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas).

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREIRA, M.C. C. **Interação e construção dos sistema gestual em crianças deficientes auditivas filhas de pais ouvintes**. Campinas, 1989 (Tese – Doutorado – Universidade Estadual de Campinas).

PEREIRA-CASTRO, M.F. Língua materna:palavra e silêncio na aquisição da linguagem in: JUNQUEIRA FILHO (Orgs). **Silêncio e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PEREIRA-CASTRO, M.F. **Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna**. (mimeo), 2003.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SCKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, p. 51-74. 1998.

PERRONI, M.C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. Campinas, 1983 (Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas).

QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R. et al. (orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidade. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p.161-192.

ROMAINE, S. The bilingual speech community. In: ROMAINE, S. (Ed.) **Bilingualism**. Merton College, University of Oxford: Backwell, 1995. p.23-77.

ROSSI, T.R.F. **O papel educacional da fonoaudiologia com famílias surdas**. Piracicaba, 1994. (Dissertação – Mestrado – Universidade Metodista de Piracicaba).

SACKS, O. **Vendo Vozes** – uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANCHEZ, C. M.G. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SERRANI, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição da discursividade**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 1997.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SCRIBNER, S.; COLE, M. Unpackaging Literacy. In: WHITEMAN, M. F. **Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981. p.71-87.

SIGNORINI, I.. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito** e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 97-134.

SIGNORINI, I. A letra dá a vida mas também pode matá: os sem leitura diante da escrita. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, Mercado Aberto, 24, p. 20-27. 1995.

SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, A.B.P. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. Campinas, 2000. (Dissertação – Mestrado – Universidade Estadual de Campinas).

SILVA, I.R. **O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo**. Campinas, 1998. (Dissertação – Mestrado – Universidade Estadual de Campinas).

SILVA, I.R. Alfabetização de crianças surdas ou o início dos problemas na escola? **Boletim da ABRALIM**. V.26 – Nº Especial - II.. Fortaleza, 2001. p.238-240.

SILVA, I.R. Línguas em Contato e em Conflito: a criança surda na escola. **Revista Intercâmbio**. PUCSP. vol. XII, 2003, p.24-34.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis. Editora Vozes, 2000.

SIPLE, P. Linguistic and psychological properties of american sign language: Na Overview. **Understanding language through sign language research**. New York: Academic Press, 1978.

SOARES, M.B. **Letramento**. Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, L.M.T. Para uma ecologia da escrita: a escrita multimodal kaxinawa. **Investigando a relação oral/escrito**. Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M; GOÉS, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.163-188.

STOKOE, W.C. **Sign language structure**: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. 2a. ed. Revised. Silver Springs, Maryland: Linstok Press, 1960.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cabridge: Cambridge Univesity Press. 1984.

TANAKA, J. **O processo de construção da leitura e da escrita como mediador para a desconstrução da “deficiência”**. Campinas, 2001. (Dissertação – Mestrado – Universidade Estadual de Campinas).

TANNEN, D. **Gender and discourse**. Oxford University Press, 1994.

TEIXEIRA, K. C. **A constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez: adaptação e resistência.** Piracicaba, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

TERVOORT, R.T. Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children. **American Annals of the Deaf**, 106:436-80, 1961.

TERZI, S. B. **A construção da leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas: Pontes, 2001.

TFOUNI, L.V. A família narrada por crianças e adolescentes de rua: a ficção como suporte do desejo. **Revista Psicologia USP**, 14: 65-84. 2003.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber, Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de Defectologia.** Obras completas. Tomo cinco. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WINKIN, Y. **A nova comunicação** – da teoria ao trabalho de campo. Campinas. Papirus Editora, 1998.

WORTHAN, S. **Narratives in action:** a strategy for research and analysis. New York: Teachers College Press, 2001.

ANEXOS:

Anexo 1):

Ref.: Desempenho escolar

A aluna se mostra muito participativa durante as aulas, questionando os professores e interagindo de modo satisfatório com os colegas. Todas as atividades pedidas são entregues dentro do prazo.

Quando não consegue entender a explicação dada pelo professor ou o exercício pedido, se mostra irritada e chora, porém busca a informação desejada e se acalma quando consegue entendê-la.

Se mostra muito hábil na sala de informática e durante as aulas de português que ocorrem nesta sala, ajuda com frequência os alunos com dificuldades na utilização dos computadores.

O desempenho da aluna é considerado por todos os professores como excelente.

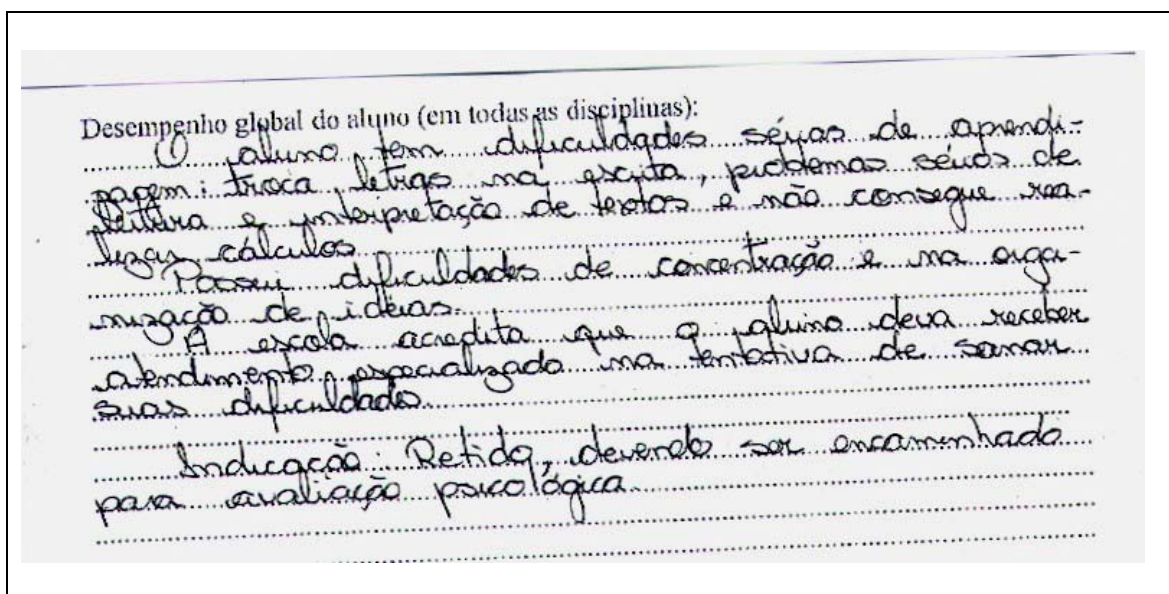
Anexo 2):

Desempenho global do aluno (em todas as disciplinas):

A aluna é deficiente auditiva. Em relação ao desempenho da aluna, ela apresenta dificuldades sérias de leitura, interpretação, pobreza de vocabulário, transmite a fala para escrita, não consegue estruturar textos e organizar ideias. Não consegue interpretar problemas matemáticos e não resolve cálculos matemáticos (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Indicação: Remediada.

Anexo 3):



Anexo 4):

