

MAIRA ZAMPRONI PEREIRA

***“CADA SURDO TEM UM JEITO DIFERENTE, IGUAL O PROFESSOR”*: A INTERAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES EM CONTEXTO DE APOIO PEDAGÓGICO**

Dissertação 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 Mestre em Linguística Aplicada na área de Educação Bilíngüe.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
CAMPINAS/2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

P414c

Pereira, Maira Zamproni.

“Cada surdo tem um jeito diferente, igual o professor” : a interação entre surdos e ouvintes em contexto de apoio pedagógico / Maira Zamproni Pereira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Marilda do Couto Cavalcanti.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Surdez - Multilinguismo. 2. Minorias linguísticas. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/IEL

Título em inglês: "Each deaf person has a different way, the same with teachers": the interaction between deaf and hearing in the context of teaching aids.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Deafness – Multilingualism; Linguistic minorities.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

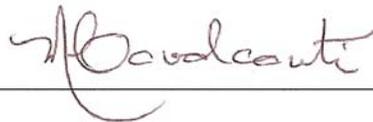
Banca examinadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti (orientadora), Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira e Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva.

Data da defesa: 19/12/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

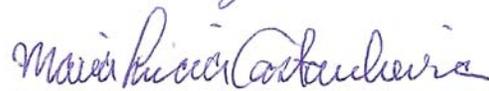
Marilda do Couto Cavalcanti



Ivani Rodrigues Silva



Maria Lucia Castanheira



Terezinha de Jesus Machado Maher

Wilma Favorito

IEL/UNICAMP
2008

*Aos meus pais, por pavimentar o caminho.
E ao Thiago, por enchê-lo de flores.*

Agradecimentos

À Marilda Cavalcanti, por tudo, do início ao fim.

À Ivani Silva por toda a ajuda e inspiração.

À Terezinha Maher, por suas contribuições e por tudo que me ensinou.

À Maria Lucia Castanheira e Wilma Favorito, pelo entusiasmo.

Às pessoas com quem convivi durante o trabalho de campo, pela colaboração e acolhida.

Ao Thiago, por ter a paciência que muitas vezes eu não tive e pela companhia.

Às amigas, em cujos ombros descansei.

Agradeço, por fim, ao Governo do Estado de São Paulo pelo auxílio financeiro por meio de sua Secretaria de Educação.

RESUMO

O presente estudo, de cunho etnográfico (Erickson, 1984, 1989), com participação intensiva da pesquisadora em trabalho de campo, de longo prazo e com registro cuidadoso dos acontecimentos, foi norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: Como se inter-relacionam educador surdo, educador ouvinte e aluno surdo em contexto de apoio pedagógico? Para tentar responder a essa pergunta, foram utilizados conceitos tais como estabelecidos e *outsiders*; identidade, cultura e identificação; estruturas de participação e ouvintismo provenientes da Sociologia (Elias e Scotson, 2000), da Antropologia Social e Cultural (Cucho 2002), da Sociolinguística Interacional (Philips, 2001) e de Estudos Surdos (Skliar, 1999; Skliar & Lunardi, 2000) respectivamente. A análise dos registros gerados em campo mostrou que as representações construídas pelos participantes acerca de si mesmos, dos outros e das duas línguas que circulam naquele contexto de apoio pedagógico remetem à condição do português como língua legitimada na escola pensada pelos ouvintes, enquanto a língua de sinais (LIBRAS) é colocada na condição de língua de apoio. Esse conflito reflete diferenças hierárquicas entre os três educadores envolvidos no contexto: uma ouvinte, que ocupa posição superior por ser a facilitadora do contato com o português; e dois surdos, cujos papéis transitavam ora pela aceitação, ora pela resistência à posição hierárquica inferior, por parte da educadora surda, e de algumas imposições da cultura ouvinte por parte de ambos os educadores surdos envolvidos. É nesse transitar que esse estudo se apóia para tentar apontar possibilidades de um equilíbrio maior entre as necessidades dos surdos e o que o ouvinte tem a oferecer para ajudá-los a conseguir circular confortavelmente entre dois mundos.

Palavras-chave: Surdez – Multilinguismo, Minorias linguísticas.

ABSTRACT

This study, accomplished within an ethnographic perspective (Erickson, 1984, 1989), with researcher's intensive and long term participation in camp, was guided by the following research question: How do deaf teacher, hearing teacher and deaf student relate in a pedagogic support context? In an attempt to answer this question, were used concepts like established participants and outsiders; identity, culture and identification; participation structures and audism from Sociology (Elias and Scotson, 2000), from Social and Cultural Anthropology (Cuche 2002), from Interaction Sociolinguistics (Philips, 2001) and from Deaf Studies (Skliar, 1999; Skliar & Lunardi, 2000) respectively. The analysis of data sources generated on research camp revealed that the representations the participants build of themselves, of the others and of the two languages involved in the context are related to the condition of the Portuguese as the legitimated language on school as it is thought by the hearing people, meanwhile the Brazilian Sign Language (LIBRAS) has a supporting role for the learning of Portuguese. This conflict reflects hierarchical differences between the three teachers interacting in the context: one hearing teacher, who is in a hierarchically superior position since she facilitates the contact with Portuguese: and two deaf teachers, who sometimes accept and sometimes resist taking a lower position in the hierarchy, as in the case of the deaf female teacher, and also a resistance to some impositions of the hearing culture from both the deaf teachers. It's within this transit that this study is developed in an attempt to point out possibilities to build some balance between the deaf people's needs and what the hearing people have to offer to help them to circulate more comfortably between two worlds.

Key-words: Deafness – Multilingualism, Linguistic minorities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: NATUREZA DA PESQUISA E NOTAS SOBRE O ARCABOUÇO TEÓRICO.....	33
1. Natureza e desenho da pesquisa.....	33
1.1 – Natureza da pesquisa.....	33
1.2 - Desenho da pesquisa.....	36
2. Definição de termos importantes para a observação do contexto.....	38
CAPÍTULO 2: A CONVIVÊNCIA COM OS ALUNOS SURDOS.....	45
2.1 - Perfil dos participantes.....	54
CAPÍTULO 3 – UM JOGO ENTRE "IGUAIS" E "DIFERENTES"	63
<i>Asserção 1 – A professora ouvinte tinha mais autoridade que os monitores surdos.....</i>	<i>65</i>
<i>Subasserção 1.1 – A configuração da estrutura de participação mais freqüente favorecia a posição central da professora ouvinte.....</i>	<i>68</i>
<i>Subasserção 1.2 – Enquanto o monitor aceitava sua posição hierárquica inferior com facilidade, a monitora assumia a posição principal com certa freqüência.....</i>	<i>74</i>

Asserção 2 - A professora ouvinte reconhecia a necessidade do trabalho dos monitores para o sucesso de seu trabalho..... 78

Asserção 3 – As características pessoais dos monitores e o contexto em que atuavam influenciavam na execução e na aceitação de seu trabalho pelos outros participantes da pesquisa..... 81

Asserção 4 – Há sinais de conflitos de identidades entre os alunos e professores..... 85

Subasserção 4.1 – Os conflitos remetem ao status das duas línguas principais usadas no contexto focalizado..... 90

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 105

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 117

Introdução

Sem possibilidade de se expressarem através da língua dos ouvintes, os surdos foram considerados como mentalmente incapazes por muitos séculos. Não tendo sua situação compreendida e, na grande maioria das vezes, não lhes sendo reconhecida qualquer tipo de linguagem, dizia-se que os nascidos surdos ou os que tinham adquirido essa condição antes de se relacionar com a linguagem oral não conseguiam desenvolver razoavelmente suas faculdades cognitivas¹. Sendo assim, eram privados de seus direitos como cidadãos e condenados para sempre a uma vida sem perspectivas, como demonstra Sacks (1998, p. 23).

Entretanto, ainda segundo o autor, a partir do século XVIII, o pensamento romântico mudou o pensamento do mundo e, também sobre essa área, lançou-se uma tênue luz. Era apenas o começo, mas Sacks (op.cit. p. 23) nos ensina que, conforme as idéias de Rousseau, o pensamento romântico do século XVIII

inclinava-se a considerar toda desigualdade, toda miséria, toda culpa, todas as restrições como um resultado da civilização e a julgar que a inocência e a liberdade somente poderiam ser encontradas na natureza...

O caso do menino de Aveyron² nos mostra, entretanto, que o isolamento total de um indivíduo, à distância de uma “civilização”, produz

¹ A própria expressão com que são designados na língua inglesa demonstra isso, os nascidos surdos eram chamados de *deaf and dumb*, “surdo e mudo”, mas a palavra “dumb” veio a ganhar, mais tarde também a acepção de “bobo”.

² Vítor, o menino selvagem de Aveyron, foi encontrado nas florestas da região em 1799 agindo e vivendo como se fosse algum animal. Levado para Paris, o médico Jean Itard se

danos quase irreversíveis na sua capacidade de relacionamento e sociabilidade. A teoria do “bom selvagem” de Rousseau, parte basilar do pensamento romântico, quando defrontada com a realidade horrível dessas crianças, demonstra a ingenuidade de uma época.

Entretanto, na história dos surdos, é possível encontrar evidência de que Rousseau estava parcialmente certo, isto é, o isolamento na natureza causa problemas, mas a “civilização” também corrompe. Exemplo disso são os surdos que sofrem o efeito de um isolamento social que é deliberado, que não é uma contingência geográfica, como a do menino que cresceu nas florestas de Aveyron, mas é um *apartheid* imposto pela própria sociedade da qual fazem parte e pelas tentativas quase sempre violentas de englobá-los no mundo que se acredita “normal”.

Em sua obra, Foucault (2001, p. 31-32) aponta para a “necessidade” que a sociedade cria de invisibilizar tudo o que não cabe, tudo o que não se encaixa nela. É possível perceber uma noção de anormal, como um sujeito que contraria o jurídico e biológico, ou seja, o indivíduo que não se enquadra na lei dos homens além de, ou talvez até por isso, ser considerado portador de algum grau de demência. Esse indivíduo deve, portanto, ser perdoado, mas também controlado e vigiado. Apesar da questão da surdez não ser diretamente mencionada, é possível enxergar semelhanças e enxergar o indivíduo surdo dentro de uma educação controladora, que, por não

tornou seu tutor e tentou educá-lo e ensinar-lhe a língua francesa. Por alguma razão, Vítor jamais adquiriu uma linguagem. Suas experiências foram registradas no livro “A educação de um selvagem – As experiências pedagógicas de Jean Itard” organizado por Banks - Leite e Galvão.

conseguir normalizar, reprime. Por conta da crença em uma espécie de “anormalidade” dos surdos, a relação entre educação e surdez sempre foi conflituosa, gerando teorias que pouco levavam em consideração suas necessidades reais, mas que tentavam sanar essa “anormalidade”, tentando inseri-los a todo custo na sociedade majoritária.

Em um apanhado sobre a relação surdez-educação, Silva (2001, p. 2) começa por descrever aquela que foi possivelmente uma das mais violentas tentativas de “ouvintização” da cultura surda, o Congresso de Milão.

No Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos³, mais conhecido como o Congresso de Milão, realizado em 1880 na Itália, foi oficialmente proibido o uso de sinais no contexto educacional de pessoas surdas e estabelecido o método oral como o mais eficaz para a reabilitação do surdo.

O uso de sinais, ainda que não se tratasse de uma língua gramaticalmente estruturada, mas apenas um conjunto de sinais familiares, representava o meio de os surdos se expressarem e se comunicarem com seus entes queridos. Agora jogada na clandestinidade, reduzida à condição patológica da qual havia uma ilusão de reabilitação, a língua de sinais era empurrada ao esquecimento, já que o seu desenvolvimento estava fadado à estagnação. Essa proibição condenou os surdos a um isolamento ainda maior por não poderem se expressar adequadamente nem na sua língua e

³ Atualmente, as pessoas surdas são referidas apenas como “surdos”, já que a maioria não tem impedimentos físicos para a produção da fala. Se não o fazem é por não adquirirem a linguagem dos ouvintes. Além disso, são perfeitamente capazes de comunicarem-se através das Línguas de Sinais, por exemplo, ou mesmo através da fala no caso de surdos oralizados. Não estão, portanto, em silêncio.

nem na língua majoritária. A língua dos ouvintes, impossível de ser aprendida na sua forma oral uma vez que simplesmente não podia ser ouvida, se apresentava em sua forma escrita como um desafio de grandes proporções, já que não podia contar com o elo de uma base lingüística pré-existente e se oferecia como uma “primeira língua” cruelmente imposta.

A partir do Congresso de Milão, tomaram força as abordagens oralistas que imperaram até 1965 quando a primeira descrição lingüística das línguas de sinais feita pelo lingüista William Stokoe começou a trazer um novo olhar sobre a questão. É no reconhecimento das línguas de sinais como línguas de fato que está a raiz para as mudanças de perspectiva em relação à surdez e às mudanças educacionais que ainda estão em curso. As abordagens oralistas ainda imperaram até a década de 80 quando começaram a surgir as abordagens mistas ou a Filosofia da Comunicação Total, em que se visava a comunicação através de quaisquer recursos disponíveis.

A partir daí, novas abordagens foram ganhando forma, mas a longa tradição de se tratar a surdez dentro de uma perspectiva patológica continua mantendo no inconsciente coletivo a idéia de que o êxito social e acadêmico de uma pessoa surda tem uma relação de absoluta interdependência com o “êxito” do processo de oralização ao qual essa pessoa é submetida. Skliar (1997, p.37) salienta que “a intenção de que as crianças surdas possam ser em um hipotético futuro adultos ouvintes gerou um doloroso jogo de ficção de identidades”.

Com isso, a representação da identidade dos surdos se deu em torno da “deficiência” e das possibilidades de contorná-la. O estereótipo do surdo que pode ser bom apenas na medida em que se pareça com um ouvinte, parece fazer parte até do imaginário dos próprios surdos, que em alguns casos costumam valorizar mais aqueles que, entre seus pares, também conseguem se inserir nas práticas ouvintes com maior facilidade. Silva (2005, p. 80, p. 178) aponta para a valorização do português e do mundo ouvinte por parte dos surdos e de suas famílias.

O não reconhecimento da surdez como diferença, ao invés de limitação, torna mais difícil a organização de projetos de educação para os surdos, pois os educadores, de uma forma geral, careceriam de uma transformação de atitude, valorizando a Língua de Sinais como a força e a forma de expressão de um grupo e não apenas como um meio de aproximar o surdo da língua dos ouvintes.

Parece difícil para aqueles envolvidos na educação pensar além desses estereótipos e entender as reais necessidades de uma pessoa surda como nos mostram Souza e Góes (1999, p. 170-171) quando comentam a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394, 1996) e algumas de suas conseqüências. Essa lei, conforme apontam as autoras, define como Educação Especial a modalidade de educação para *portadores de necessidades especiais* sugerindo a inclusão destes *preferencialmente na rede regular de ensino*.

Essa lei, que seria a base da política de inclusão dos surdos (que estariam inclusos naquilo que se chamou *portadores de necessidades especiais*) na sociedade majoritária, acaba por demonstrar problemas.

Inseridos dentro de uma escola que se preocupa não em fortalecer individualidades, mas em produzir trabalhadores hábeis para o mercado, os surdos se tornam ainda mais estigmatizados, por não conseguirem corresponder a essas expectativas. Reforça-se, então, um olhar sobre os surdos que os taxa como incapazes.

É na expectativa de fazer com que esses indivíduos sintam-se capazes aos olhos da sociedade, e hábeis para garantir a própria sobrevivência, que os estudiosos continuam procurando as melhores formas de lidar com essas dificuldades. O questionamento do mito do monolingüismo trouxe um começo de reconhecimento para as línguas minoritárias. Conforme Vermes e Boutet⁴ (1989, p. 7):

Apesar da vontade de alguns países em promover uma língua a nível de língua nacional, isto não se dá pelas situações de monolingüismo, porque, de um lado, as outras línguas continuam sempre sendo faladas, com mais ou menos sucesso segundo os casos, e, de outro lado, porque os fenômenos migratórios transformam as situações históricas, colocando-as em contato com novas línguas.

Dentro dessa situação de convívio de várias línguas e dialetos surge a noção proposta, como demonstra Maher (1997, p. 2), a partir do início da década de 70 pelos sociolingüístas europeus, de diglossia conflitiva, que

⁴ A discussão dos autores não menciona Línguas de Sinais.

seria o convívio de línguas em um ambiente de desequilíbrio de *status* onde uma língua é a majoritária, não necessariamente por ser falada por todos, mas por ter sido, por uma série de razões, socialmente imposta, e todas as demais são línguas minoritárias. Ainda segundo Maher (1997, p. 3), é preciso lembrar que no Brasil existem, além do português, mais de uma centena de línguas indígenas e duas línguas de sinais, uma indígena e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Ultimamente, há por parte de alguns um esforço em deixar de lado a visão patológica da surdez e reconhecê-la como diferença. Isso implicaria, principalmente, em aceitar a Comunidade Surda⁵ como uma comunidade possuidora de uma cultura rica, de uma simbologia própria e, acima de tudo, de uma língua própria. No entanto, reconhecer a diferença é simples, mas aceitá-la nem tanto e a educação continua “batendo a cabeça” naquilo que Skliar e Lunardi (2000, p. 13) chamam de “ouvintismo”. Esse termo, ainda segundo os autores, diz respeito às práticas de colonização da cultura ouvinte sobre a cultura surda, onde os surdos ainda são vistos, ainda que de forma velada, como sujeitos inferiores. Como sujeitos inferiores, pertencentes então a uma cultura inferior, os surdos têm, no final das contas que se inserir na cultura majoritária, já que é na língua dessa cultura que se difunde o conhecimento, é nessa língua que funciona a sociedade que os circula e é essa, antes de tudo, a língua dos cidadãos.

⁵ A comunidade surda não é uma comunidade natural. Eles se aproximam, normalmente, através de instituições de educação, de instituições religiosas, ONGs etc.

Mesmo o ensino bilíngüe, que tem um histórico de potencial de desenvolvimento educacional em outras áreas minoritárias, e é atualmente proposto como a melhor solução na educação de surdos, pode se tornar uma proposta de bilingüismo senão temporário (até que se adquira completamente o português, ao menos escrito), pelo menos parcial já que a língua de sinais só serviria mesmo como degrau na aquisição da língua e da cultura majoritárias.

Há, como aponta Hornberger (1991), modelos de educação bilíngüe e um deles seria o de transição⁶, onde se encaixam os programas que utilizam a língua minoritária apenas como um facilitador para inserir o aprendiz na língua e na cultura majoritárias. Esse modelo serve como ponte para que se chegue o mais rapidamente possível na língua majoritária, apagando a minoritária.

Atualmente a pesquisa sobre surdez e educação concentra-se na área da educação bilíngüe, suas possibilidades e resultados, além também do que resulta das determinações da Lei de Diretrizes e Bases quanto à *inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino regular*.

Meu interesse pelo contexto escolar e, particularmente, pelas dificuldades enfrentadas dentro dele, surgiu quando, no começo do curso de Letras, comecei a tomar conhecimento do conceito de *Letramento*. Através de leituras feitas sobre esse tema, fui gradualmente desmistificando as idéias que tinha sobre ensino, sobre professores, sobre alunos e

⁶ A autora distingue outros dois modelos de Educação Bilíngüe: o de manutenção e o de enriquecimento. O primeiro, encoraja a manutenção da língua minoritária e o segundo incentiva o pluralismo lingüístico e cultural.

principalmente sobre linguagem. Percebi que havia muito mais problemas dentro das escolas do que eu poderia imaginar e até aqueles que eu já conhecia adquiriram para mim um novo significado. Começar a olhar a escola sob outro prisma, mesmo que só visse problemas, estava sendo para mim uma descoberta motivadora, e tentar construir também soluções para esses problemas tornava a escola um território bastante instigante.

Em relação à escolarização de alunos surdos, meu interesse foi se desenvolvendo gradativamente⁷. Sempre tive grande interesse em aprender línguas e, de início, apesar de não me interessar profundamente pelas questões educacionais e também de nunca ter tido nenhum tipo de questionamentos envolvendo a surdez, me interessava muito a Língua de Sinais. Era, no entanto, um interesse puramente lingüístico e não em seus usuários ou em suas especificidades.

Decorrente de meu interesse pelas linguagens e do quanto me encantava a possibilidade de falar com as mãos, assim como se podia falar também, por exemplo, com letras ou com símbolos pude fazer descobertas que demonstrariam o quão pouco eu sabia sobre essa forma de comunicação. Nunca havia pensado antes em sua complexidade. Sempre achei que fosse apenas o português falado com as mãos e não imaginava que a Libras tivesse nome e fosse uma outra língua. Menos ainda, eu havia

⁷Como bolsista de Iniciação Científica do grupo de pesquisa “Vozes na Escola” que tem como objetivo o desenvolvimento de pesquisas observando contextos escolares bilíngües ou bidialetais, pude fazer a observação de um desses contextos. O contexto escolhido por mim foi o de surdez e foi a partir dessa observação e dos registros nela gerados que, mais tarde, desenvolvi meu projeto de Mestrado.

pensado que cada país (ou pelo menos alguns deles) tinha sua própria Língua de Sinais.

Foi quando no primeiro ano de faculdade, por sugestão de uma professora, li o livro **Vendo Vozes**⁸ de Oliver Sacks, não um especialista na área, mas, como eu, uma pessoa que subitamente se viu imersa no encanto e complexidade que envolviam essa língua e seus usuários. Foi o suficiente para me chamar a atenção para como se têm falsas idéias a respeito dos surdos. Dentre outras descobertas que fiz a que mais se fez notar foi descobrir o quanto um surdo de nascença pode ser prejudicado em termos cognitivos e sociais se não adquirir logo uma linguagem. O fantasma de não compreender e não ser compreendido era uma realidade para muitas pessoas. E com conseqüências muito mais sérias do que eu podia imaginar.

Entrei em contato com uma pesquisadora que trabalhava na área de surdez, para saber sobre seu trabalho e se ela poderia me dar algumas indicações. O trabalho era em uma instituição de apoio pedagógico diferenciado para crianças e adolescentes surdos. Tratava-se de uma instituição dentro de uma universidade pública que dava apoio pedagógico, psicológico e de fonoaudiologia para surdos. O corpo de profissionais contava com professores de português, lingüistas, assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos, entre outros.

Coincidentemente, como era impossível acompanhar a turma o tempo todo, ela estava interessada em uma pessoa que o fizesse e com quem

⁸ SACKS, O. Vendo Vozes. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

pudesse compartilhar observações sobre o trabalho, então unimos nossos interesses. No mesmo dia em que nos encontramos, tive a oportunidade de acompanhar o trabalho em uma das classes para ver como as coisas funcionavam. Naquele dia de novembro de 2001, eu conheci alguns dos futuros participantes da minha pesquisa.

Em março do ano seguinte, retornei, desta vez já como estagiária, e durante o resto do ano letivo de 2002 convivi com alguns alunos surdos, uma professora ouvinte e dois monitores surdos. A pesquisadora que tinha me aberto as portas do contexto orientava o trabalho da professora ouvinte com a classe e, eventualmente, também participava das aulas. Através dessa convivência pude conhecer um pouco mais desse universo que, no entanto, não deixou de ser misterioso e complexo para mim. Algumas de minhas dúvidas mais simples foram solucionadas, no entanto, surgiram outras sobre a particularidade dessa convivência que vieram a se tornar potenciais perguntas de pesquisa.

Já graduada e há alguns anos distante daquela experiência sobre o contexto de surdez, os questionamentos surgidos durante a observação permaneciam e me fizeram ter como objetivo durante o desenvolvimento de meu projeto de Mestrado entender um pouco mais sobre a convivência dos alunos com os educadores surdos e com a professora ouvinte. Na ocasião da observação foram gerados registros através de diário de campo que envolvia também a frequência a algumas aulas de Línguas de Sinais onde o professor era um dos monitores que acompanhavam os alunos surdos na classe observada por mim e ser aluna dele, assisti-lo em uma outra

experiência de ensino-aprendizagem foi uma experiência interessante e necessária para me esclarecer um pouco mais sobre a atuação dele como educador.

A Língua de Sinais foi desde o início um obstáculo na observação do contexto, mas também me permitiu experimentar e compreender um pouco das percepções e reações desses alunos na escola comum, onde a comunicação é extremamente precária, quando não, inexistente.

Durante o ano 2002, portanto, acompanhei essa turma de apoio ao ensino de língua portuguesa para adolescentes surdos onde trabalhavam uma professora ouvinte de português e dois monitores⁹ surdos.

O contexto pedagógico diferenciado a que me refiro, era o de encontros voltados a atender as necessidades pedagógicas dos alunos surdos, tentando, de alguma forma, compensar lacunas deixadas pela escola tradicional, que a maior parte dos alunos freqüentava no período oposto ao que participava dos encontros. Todos os alunos da classe observada freqüentavam a escola regular, mas tinham problemas de rendimento, causa de frustração para eles e seus pais. As mães dos alunos também tinham atividades voltadas para elas no programa, como cursos de Libras, para que pudessem melhorar sua comunicação com os filhos, elas recebiam também orientações sobre a surdez para entender melhor suas

⁹ Monitores era o termo usado para se referir, naquele contexto, ao homem e à mulher surdos que acompanhavam as aulas, auxiliando a professora ouvinte e os alunos surdos quando houvesse problemas de comunicação entre eles. Além disso, eles ensinavam Libras aos alunos durante as aulas e às mães de alunos e funcionários em horários especiais.

especificidades. Além disso, como mencionado anteriormente, a instituição contava com profissionais de várias áreas que poderiam atender a outros tipos de necessidade que esses alunos ou suas famílias pudessem ter, por exemplo, o auxílio de fonoaudiólogos e psicólogos.

Em relação ao conteúdo escolar, os alunos tinham aulas de português apenas, mas tinham liberdade de trazer suas dúvidas de outras matérias para que a professora e os monitores tentassem ajudá-los. Essa convivência gerou questionamentos sobre as particularidades de um contexto em que trabalhavam juntos profissionais ouvintes e surdos.

Pesquisando sobre contextos de surdez, percebi que este não é um assunto desprovido de interesse pelos pesquisadores. Desde a realização de projetos educacionais com alunos surdos, até a constatação de suas dificuldades, além de observações lingüísticas sobre a Língua de Sinais há vários trabalhos na área.

Ao pesquisar sobre os trabalhos que poderiam me fornecer algum arcabouço teórico, destaco o de Favorito (2006) que trata das representações de profissionais surdos e ouvintes e de alunos surdos sobre as línguas envolvidas, o português e a Libras, em um contexto de aprendizagem particular.

Acredito em um parentesco entre nossos trabalhos, na medida em que o *status* dessas línguas interfere diretamente no *status* dos profissionais envolvidos, prejudicando assim uma maior participação do monitor surdo, que poderia trazer expressiva colaboração ao processo de aprendizagem

dos alunos surdos (e até do professor ouvinte) e, no entanto, permanece em segundo plano por seu conhecimento não ser pautado na maneira de ver o mundo da maioria.

Também traz questões interessantes a tese de Gesser (2006) que observa uma situação oposta à que eu observei: surdos ensinando Libras para ouvintes em um curso. Em diferentes momentos, os participantes transitavam por essas duas linguagens de acordo com a representação identitária que lhes fosse mais conveniente.

Visando a entrada em um arcabouço teórico que será de interesse para a análise de dados, pretendo nesta seção focalizar mais detalhadamente questões sobre a relação entre educação e surdez. Para isso, levo em consideração como as pesquisas no Brasil se inserem nas visões teóricas sobre a surdez vigentes no mundo.

Segundo Freitas (2004), embora a relação entre educação e surdez ainda seja um assunto pouco explorado, o interesse na área é crescente. A autora faz um levantamento de teses e dissertações concluídas ou em andamento sobre o assunto e divide seus resultados entre: trabalhos sobre a Linguagem dos Surdos, sobre Interação Social, sobre a Construção do Conhecimento e, finalmente, sobre Ensino e a Aprendizagem. Baseada neste levantamento, destaco a seguir assuntos e autores de maior interesse para minha pesquisa.

De maneira geral é grande o interesse em estudar o valor semiótico e os aspectos lingüísticos da Língua de Sinais assim como a relação que seus

usuários constroem com ela. Glass (1996), por exemplo, aponta que as Línguas de Sinais precisam de um outro modelo teórico para seu estudo, já que os modelos teóricos da Lingüística foram criados com base em línguas faladas e são insuficientes para a observação de línguas visuais. Outras pesquisas levam em conta questões como a fluência verbal de usuários de Línguas de Sinais, bem como suas estratégias interacionais.

No campo da interação privilegiam-se questões como a inclusão de surdos na rede regular de ensino e seu imediato negativo, ou seja, a exclusão causada por uma inclusão mal sucedida (Souza e Góes, 1999). Também são contemplados, ainda que com menos freqüência, alguns contextos de educação especial. Gostaria de destacar, como especialmente relevantes para meu trabalho as pesquisas que privilegiam questões como a construção da identidade como as de Moura (1996), que analisa a história de vida de um surdo adulto enfocando uma questão de construção identitária, e Klein (1999) que analisa a formação dos sujeitos surdos e sua inserção no mundo do trabalho, levando em consideração a visão de surdez predominante.

Também são focos freqüentes de trabalhos sobre a surdez as questões que envolvem leitura e escrita e as estratégias de construção de sentido utilizadas pelos educadores e pelos alunos surdos. Destaco o trabalho de Gesueli (1998) que discute o papel fundamental da Língua de Sinais na interação em sala de aula, dando especial atenção ao fato de que a interação com os textos escritos se dá através da Língua de Sinais, sendo

esta, portanto, de importância fundamental no trabalho educacional e no processo de construção do conhecimento.

Meu interesse especial em relação ao trabalho de Gesueli (1998) decorre do fato de a Língua de Sinais ser colocada como sendo de fundamental importância no trabalho educativo com o sujeito surdo. De fato, diante das observações desta e de outros pesquisadores é impossível negar a importância da Língua de Sinais como meio de comunicação e instrução do sujeito surdo.

Considerando a condição da língua como constituinte fundamental e maior forma de expressão da cultura de um povo, a comunidade surda, unida pela diferença e suas implicações, tem na Língua de Sinais um fator relevante na constituição de identidades no mundo da surdez. Um professor ouvinte fluente em Língua de Sinais ou mesmo um intérprete são ouvintes inseridos na cultura dos surdos, mas ainda sim são ouvintes, que operam apenas no nível da língua, mas não têm o conhecimento empírico das vivências, dificuldades e visão de mundo dos surdos.

Sacks (1998, p. 101), amparado nas observações de William Stokoe, o primeiro lingüista a estudar e descrever uma língua de sinais, afirma que:

a língua de sinais é considerada totalmente comparável à fala (em termos de sua fonologia, aspectos temporais, fluxos e seqüências), porém com faculdades únicas, adicionais, de um tipo espacial e cinemático – uma expressão e transformação do pensamento ao mesmo tempo muito complexa e, no entanto, transparente.

Isso implica uma forma própria de apreender e aprender o mundo por parte dos usuários dessas línguas, e compartilhar estas particularidades é algo que qualifica o educador surdo como sujeito importantíssimo na constituição de identidade (tanto comunitária quanto individual, já que ambas estão estreitamente ligadas) e construção do conhecimento dos alunos surdos.

O reconhecimento da Libras como uma das expressões da cultura de grande parte dos surdos brasileiros requer o reconhecimento do profissional surdo como essencial ao processo educacional. Com o objetivo de atestar a necessidade deste reconhecimento do profissional surdo, esse trabalho pretende observar a interação entre educadores ouvintes e educadores e alunos surdos em um contexto de apoio pedagógico, ou seja, contexto em que se realizam atividades de ensino e aprendizagem paralelas à escola regular. No contexto observado, havia atividades relacionadas principalmente ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, onde uma professora ouvinte era auxiliada por monitores surdos usuários, como os alunos, de Libras.

Considerando a possibilidade de conflitos na convivência entre surdos e ouvintes dentro da cultura majoritária e as possíveis diferenças de *status* entre as duas línguas envolvidas nessa convivência, este trabalho pretende ter como foco a interação entre surdos e ouvintes dentro de um contexto educacional em que compartilham seus conhecimentos, suas vivências e

suas expectativas em relação ao ensino e onde as duas culturas e as duas línguas convivem em pretense equilíbrio.

A pergunta de pesquisa que direciona o estudo realizado é a seguinte:

Como se inter-relacionam educador surdo, educador ouvinte e aluno surdo em contexto de apoio pedagógico?

Para poder responder a essa pergunta, a dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, demonstro como o processo de aproximação entre os surdos e ouvintes do contexto focalizado se entrelaça com a abordagem de pesquisa escolhida, a etnográfica, e com o arcabouço teórico. Em seguida, mostro como foi a entrada em campo e a aproximação entre pesquisadora e participantes. Por último, há a análise dos registros gerados durante a convivência em campo, que ajuda na construção de respostas à pergunta de pesquisa.

Capítulo 1 Natureza da pesquisa e notas sobre o arcabouço teórico

1. Natureza e desenho da pesquisa

1.1 Natureza da pesquisa

Sendo a minha pesquisa de cunho etnográfico e baseada nas idéias de Erickson (1989) sobre a participação intensiva, de longo prazo e com registro cuidadoso dos acontecimentos no contexto de pesquisa, o fato de os participantes da pesquisa terem gradualmente possibilitado meios para minha integração foi fundamental. É importante observar que sem o conhecimento da língua, a observação participante teria sido difícil ou até mesmo inviável. Tê-los de certa forma conquistado, de maneira que pudessem facilitar a minha inclusão em seus assuntos e atividades através dos esforços que todos fizemos para nos comunicar, foi a forma encontrada para que eu pudesse observar aquele contexto. Foi através dessa observação participante, na qual eu mesma acabei me tornando um dos atores e me tornando parte do dia-a-dia dos outros, que me ajudou, conforme dito anteriormente, a ter mais sensibilidade para compreender a realidade daqueles indivíduos.

Erickson (1986, p. 119) optou por utilizar o termo “interpretativista” para referir-se a toda gama de abordagens de pesquisas qualitativas, dentre elas, a etnográfica que se diferencia da pesquisa quantitativa e até mesmo de outros tipos de técnicas de observação pela importância dada às ações e

ao ponto de vista dos próprios atores, ou seja, os participantes do contexto observado. A defesa da abordagem etnográfica como sendo a mais adequada ao contexto observado reside na particularidade de suas características.

Para poder fazer alguma leitura de como se dá a interação entre surdos e ouvintes e, em especial, qual a importância do monitor nessa interação, como seria essencial para responder à pergunta de pesquisa, é importante reconhecer que um contexto é um sistema de símbolos constituídos por seus atores (cf. Goffman, 2002b). Por isso, a tentativa de construir uma interpretação do que os acontecimentos significam para os atores envolvidos torna-se um ponto fundamental (cf. Erickson 1986).

Uma tradição de pesquisa, o modo de se fazer pesquisa, de produzir conhecimento tem a ver com questões epistemológicas, ou seja, teorias a respeito de como o mundo vem a ser conhecido. Erickson (1986, p. 120) nos lembra que o que torna uma pesquisa interpretativa é o foco e a intenção e não apenas as técnicas de geração de registros escolhidas.

Normalmente, o método científico da pesquisa tradicional, quantitativa e positivista, pleiteia anular a perspectiva individual do cientista, pois quanto mais subjetiva e pessoal uma descoberta possa parecer, menos ela tem o aval da comunidade científica como sendo um resultado de valor.

Diferentemente, na pesquisa de cunho etnográfico, um dos pontos basilares é exatamente a consideração do ponto de vista dos participantes da pesquisa. Normalmente, a pesquisa interpretativista focaliza particularidades de cada contexto e de seus participantes.

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa é mais adequado à questão de pesquisa em tela, pois parte da premissa de que em pesquisa não há uma verdade, há, sim, a tentativa de entender os significados locais, os sentidos sob o ponto de vista dos atores envolvidos no contexto (cf. Erickson, 1986). E nesse movimento de leitura e releitura do particular, são importantes os esquemas flexíveis de registros da abordagem etnográfica, qualidade esta ausente em outras abordagens. Também a sensibilidade necessária ao pesquisador etnográfico, característica sem a qual a etnografia se torna impraticável, também é útil quando se procura interpretar as particularidades sobre as quais um contexto funciona.

Essa sensibilidade leva à percepção de situações impossíveis de serem captadas apenas por instrumentos complementares à observação, como um gravador, um questionário ou uma entrevista. Dessa maneira, o pesquisador é um dos participantes da pesquisa qualitativa, um participante importante na geração de registros (Mason, 1997).

Deve-se observar, entretanto, que há um estágio anterior à geração de registros, isto é, a negociação prévia para a entrada em campo com solicitação de autorização para realização da pesquisa. Ou seja, quando o pesquisador consegue entrar no contexto e finalmente fazer suas observações e registros, seja por meio de notas, diários de campo ou gravações em áudio ou vídeo é porque essa, a primeira e mais importante parte da pesquisa, já foi feita. Como observadores das interações entre seres humanos, mutáveis e imprevisíveis por natureza, um desenho de

pesquisa mais flexível, como obtido pela etnografia, torna-se auxiliar importante.

1.2 Desenho da pesquisa

Os participantes eram cinco adultos, contando comigo, a pesquisadora, e sete adolescentes de 10 a 15 anos. Entre os adultos, havia três ouvintes, a professora de português, a lingüista responsável pela classe e eu, e dois surdos, o monitor e a monitora. Todos os alunos eram surdos e havia cinco meninas e dois meninos. Destes, uma das meninas e um dos meninos, o mais jovem dos participantes, deixaram de freqüentar os encontros. Sendo assim, foi feita a observação dessa classe com cinco alunos, quatro meninas e um menino.

O trabalho em campo durou de início de março a fim de novembro, com um intervalo em julho, durante as férias escolares. O calendário dos encontros seguia o do período letivo da universidade da qual o centro de apoio fazia parte. As aulas aconteciam duas tardes por semana e minha entrada se deu logo nos primeiros dias de aula. Fui apresentada pela professora coordenadora como estagiária, que tomaria notas e a ajudaria no acompanhamento dos alunos daquele curso, por isso tinha liberdade de fazer anotações detalhadas que eram, posteriormente, elaboradas como diário de campo.

Os participantes da pesquisa, porém, tinham conhecimento de que aquelas anotações não serviriam apenas à professora coordenadora, mas

também faziam parte de um trabalho de Iniciação Científica que eu desenvolvia na época. Amparada por essa justificativa, tive várias conversas informais com a professora de português ouvinte e com a professora coordenadora que também foram elaboradas na forma de diário de campo.

Além disso, à medida que meu interesse pelos monitores crescia, pude também acompanhar como aluna um curso de Libras ministrado pelo monitor Paulo¹⁰, o mesmo que eu acompanhava no contexto observado. As minhas observações dessas aulas foram registradas sob a forma de vinheta.

Também compõem os registros uma roteirização de uma reunião com as mães das crianças do grupo, que foi registrada em áudio pela professora coordenadora, memos retrospectivos relatando meus primeiros contatos com o contexto da surdez e com aquele contexto específico e uma entrevista com o monitor Paulo e com outra monitora, feita anos depois da saída de campo. A necessidade de uma complementação dos registros iniciais, mais voltada ao ponto de vista dos monitores, surgiu do fato de que não tinha havido na época do trabalho de campo, conversas informais entre os monitores e a pesquisadora. A monitora Elisa, participante da pesquisa, já não trabalhava mais no contexto e quem compareceu à entrevista foi outra monitora que, oralizada e com surdez parcial, serviria de intérprete entre nós. Entretanto, ela acabou também se envolvendo na entrevista e gerando respostas que complementavam as de Paulo. Essa entrevista foi parte registrada em áudio, uma vez que a intérprete era oralizada, mas, na íntegra, foi registrada por escrito pela entrevistadora/pesquisadora.

¹⁰ Os nomes de todos os participantes foram trocados por pseudônimos.

2 - Definição de termos importantes para a observação do contexto

Nesse ponto, torna-se, portanto, necessária uma definição do que nesse trabalho se entende por **identidade** bem como por conceitos como **identificação** e **cultura**. Tais conceitos serão basilares na análise de dados.

Segundo Cuche (2002, p. 183) da área de Antropologia Social e Cultural, “a identidade existe sempre em relação a uma outra” e mantém, portanto, uma relação dialética com a alteridade. O autor ainda relata que para a psicologia social, a identidade é a articulação do indivíduo, representando o resultado das interações entre esse indivíduo e o seu meio. Em termos de grupo, a identidade social é ao mesmo tempo inclusão (como membro em um grupo com certas semelhanças) e exclusão (na medida em que distingue um grupo dos outros).

Percebe-se, portanto, que a identidade é intimamente ligada à situação relacional, isto é, depende da idéia que se faz do outro, do que se espera que o outro vislumbre e do que é ou não interessante mostrar.

Sendo assim, em um posicionamento teórico que compartilho, Cuche propõe que seria talvez preferível adotar como conceito operatório “**identificação**”, uma vez que há diferentes maneiras de manifestar facetas da identidade de acordo com a situação relacional.

Sobre a identidade do sujeito pós-moderno, Hall (2006, p. 12), da perspectiva dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, vai salientar que não há nada de essencial ou permanente na identidade desse sujeito, que, aliás, tem identidades no plural, já que é fragmentada.

Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Santos (2004, p. 69), em uma leitura de Hall, afirma que “uma identidade unificada e coerente é uma construção realizada através das narrativas alheias ou próprias”. As narrativas situam-se nas dimensões de espaço e de tempo e quando essas dimensões se tornam cada vez menores, mais difícil se torna, segundo a autora ainda comentando Hall, uma “unificação” da identidade.

Santos (op. cit., p. 55) ainda lembra que, segundo o repertório comum, a palavra identidade é empregada sem levar em conta as implicações históricas, políticas, sociais, culturais, pessoais, mas que para o pesquisador é necessário levar em conta todas essas camadas:

Como atualmente as pessoas despendem muito do seu tempo fazendo diferentes coisas em diferentes lugares, há uma proliferação de identidades, o que implica também numa pluralidade de lutas democráticas.

Sobre a fragmentação de identidades e a necessidade de ver a cultura surda de forma plural Skliar (1999, p. 11) comenta:

O sujeito contemporâneo não possui uma identidade fixa, estática, centrada, essencial ou permanente. A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas

através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais. A possibilidade de entender as identidades a partir de uma perspectiva política coloca as relações de poder no centro da discussão.

Hall (2006, p. 59) afirma que não importa o quão diferentes sejam os membros de uma nação, busca-se unificá-los numa identidade cultural, mas que há dúvidas se essa identidade subordina e anula a diferença já que a cultura nacional é também uma estrutura de poder cultural. O surdo é narrado como o diferente, mas de uma maneira desabonadora, como o sujeito que não se encaixa e que precisa ser, portanto, forçado a se acomodar à língua da cultura ouvinte e à educação que produz trabalhadores inseridos na lógica da eficiência / deficiência (cf. Skliar, 1999, p. 9).

No contexto observado, portanto, é necessário levar em consideração que se trata de um ambiente de convivência entre a cultura ouvinte e a cultura surda. Mas é preciso levar em conta que são os indivíduos com suas identidades fragmentadas que entram em contato.

Para continuar essa discussão é necessário agora focalizar o conceito de **cultura**. A opção aqui foi o conceito assim como o proposto pela corrente chamada de “antropologia da comunicação” (cf. Winkin, 1998) que propõe que a cultura existe apenas através da ação interativa dos indivíduos. E considerando que estes não existem nunca de maneira autônoma, mas sempre “encaixados” em grupos (cf, Cucho, 2002, sobre a concepção relacional), não se pode compreender sua posição em nenhum

processo social sem levar em conta o entrelaçamento entre as questões de identidade, comunidade e cultura.

Com um trabalho baseado na noção que tem sido comum atualmente tanto à Sociologia quanto à Antropologia, a de que “a noção de cultura pode ser formulada em termos interacionais”, Moita Lopes (2001, p. 161) observa uma turma de 5ª série de alunos considerados “fracos” por serem repetentes e as questões culturais subjacentes à interação em sala de aula.

Ao tentar esclarecer as razões que têm despertado o interesse dos pesquisadores em relação à conversação, Marcuschi (1986, p. 5) aponta que a conversação é

espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade lingüística dos falantes.

Goffman (2002, p. 13 e 16) salienta que “é quase impossível citar uma variável social que ao surgir não produza um efeito sistemático sobre o comportamento lingüístico”, ou seja, idade, sexo, escolaridade e mais uma série de outros atributos influenciarão nos padrões de interação e no comportamento dos envolvidos nela. Mas o autor complementa que não são esses atributos que estão sendo levados em conta, “mas sim os valores agregados a esses atributos na forma que são reconhecidos na situação imediata, enquanto ela acontece.”

Moita Lopes (op.cit, p. 162) salienta que uma vez que se entende por cultura significados comuns a um grupo, é possível que as práticas

interacionais em que determinado grupo se engaja possa dar indícios sobre sua cultura. Pela maneira dessas práticas interacionais se organizarem, por aquilo que se diz e o que não se diz durante uma conversa, através da observação de quem fala o que em quais circunstâncias é possível identificar significados que esse grupo compartilha. Significados que não apenas estão subjacentes nas decisões tomadas pelos falantes, mas estão também se construindo através delas. Se o significado é negociado pelos participantes e essa construção é situada em circunstâncias sócio-históricas específicas nas quais os participantes estão posicionados diferentemente de acordo com relações de poder, um exame mais atento da interação pode dar um relance de como os participantes vêem o mundo e a si.

A colocação de questionamentos envolvendo esse entrelaçamento de conceitos torna-se de extrema importância, na medida em que na pesquisa etnográfica há um envolvimento muito intenso com o grupo observado e, conseqüente, um engajamento nas questões sociais e políticas que podem circundá-los. Diante disso, como aponta Cavalcanti (2006, p. 234), a metodologia, a interpretação e análise dos dados suscitam questões éticas sobre o que e de que maneira esses grupos devem ser “retratados”.

Erickson (1989, p. 212) relata como corrente nos meios de investigação educacional, produto do positivismo pós Segunda Guerra Mundial, a metáfora de que a escola funcionaria como uma máquina:

Se considerava que los hechos sociales causaban otros hechos sociales, a través de relaciones semejantes a la del

encadenamiento mecánico. Estos encadenamientos se estudiaban mediante investigaciones correlacionales a gran escala.¹¹

Os investigadores interpretativistas, entretanto, assumem essa perspectiva como um tanto ilusória. A conduta dos indivíduos se dá de acordo com os significados e interpretações pessoais sobre os fatos e os demais indivíduos. Sua conduta pode ser socialmente motivada, mas é única e individual, uma vez que depende de sua maneira particular de receber os fatos.

Porém, considerar que ela é também socialmente motivada, implica considerar que a interação provoca mudanças. Em outro ensaio, Erickson (1984, p. 54) comenta que é possível considerar a escola como uma pequena comunidade, o que torna aplicáveis ao seu estudo categorias de organização social tais como: pessoa, *status*, papel, direitos e obrigações. A partir daí, podemos construir proposições sobre as redes segundo as quais as posições e *status* se ligam formando uma configuração que influencia os comportamentos.

Além dos conceitos apresentados no início desta seção, há mais dois conceitos de bastante interesse para a análise e que se relacionam entre si. Uma situação de convivência entre dois grupos bastante diferentes como surdos e ouvintes, criava situações interessantes que podem ser observadas sob a luz dos conceitos de “**estabelecidos e outsiders**” como

¹¹ Segundo minha tradução: “Considerava-se que os feitos sociais causavam outros feitos sociais, através de relações semelhantes às de um encadeamento mecânico. Estes encadeamentos se estudavam mediante investigações correlacionadas em grande escala.”

cunhados por Elias e Scotson (2000). A expressão intitula um trabalho de campo de observação de uma pequena cidade na Inglaterra aparentemente homogênea, mas que se encontrava, de acordo com a percepção dos próprios moradores, interiormente cindida entre dois grupos. Um dos grupos era o dos habitantes mais antigos que se percebiam como a elite local, os estabelecidos. O outro grupo, chamado pelos autores de *outsiders*, era composto pelos habitantes mais recentes que viviam estigmatizados e marginalizados.

A presença de mais de um educador em sala simultaneamente demandava, uma observação mais atenta (Capítulo 1) das **estruturas de participação** que, definidas inicialmente por Philips (2001) dizem respeito a como se distribuem as obrigações e direitos dos participantes de uma interação no sentido de quais são os papéis de cada um e quais as regras de tomada de turno, distribuição que muito tem a ver com a maneira como se percebem os participantes, se como estabelecidos ou *outsiders*.

Os conceitos em questão se transportam à realidade dos surdos à medida que, quando na sociedade ouvinte, são eles os *outsiders*, mas em um contexto diferenciado, voltado para o atendimento de suas necessidades, a situação pode se inverter e os surdos podem passar de *outsiders* a estabelecidos.

No próximo capítulo detalho a convivência com os alunos e como os participantes se relacionavam com as duas línguas em questão: o português e a Libras.

Capítulo 2

A convivência com os alunos surdos

Nessa seção, detalho minha convivência com pessoas surdas e ouvintes durante o ano que passei estagiando no centro de apoio anteriormente mencionado. No primeiro dia de observação, em março de 2002, já “levava na bagagem” a sensação abonadora de não ser mais uma simples visitante, uma intrusa: eu tinha uma tarefa a cumprir, uma tarefa dada a mim por uma pessoa em quem eles confiavam, estaria ali todos os dias e, portanto, fazia parte da classe. Além disso, como já tinha feito aquela visita a uma classe no ano anterior, achava que sabia o que esperar.

Tinha me dedicado nos meses que entremearam essa duas ocasiões ao aprendizado de alguns sinais através de um livro e acreditava que com isso conseguiria “sobreviver” ao estranhamento de estar entre pessoas cuja língua eu desconhecia. A maior parte dessa tranquilidade foi, no entanto, abalada assim que cheguei e percebi que as pessoas que ali estavam não me eram familiares. A professora era outra, assim como a monitora (da primeira vez tinha sido um monitor) e das cinco alunas presentes, apenas duas eu conhecia. Meu desconforto era agravado pela sensação de ser praticamente uma “estrangeira”, que não entendia o que eles diziam e não conseguia me comunicar com eles nem mesmo para me apresentar, até para isso tive que contar com a ajuda da professora ouvinte. A ilusão de que os sinais aprendidos no livro me serviriam ao menos a título de

aproximação, logo se desfez, uma vez que ficou claro para mim que eu não só não estava pronta para responder o que me perguntassem, mesmo que eu entendesse o que diziam, mas que também não estava pronta para fazer perguntas, uma vez que não entenderia a resposta. Criou-se em mim um receio enorme de me aproximar deles, uma vez que o recurso de “puxar papo” estava vetado, pois eu acreditava que entraria em pânico se eles encetassem uma conversa comigo e eu não pudesse corresponder. Naquela ocasião, o meu medo era tamanho, que não pude considerar que o que sentia, essa sensação de ter dificuldades para interagir, devia ser familiar para a maioria deles e que era bem possível que fossem compreensivos comigo. Estava feito, no entanto, o muro entre nós (pelo menos assim eu enxergava a situação) estava construído e pela primeira vez eu senti o peso de ser minoria. Na saída, prometi a mim mesma que derrubaria esse muro na próxima aula e, como era de se esperar, nem sequer um tijolo foi removido no segundo dia. A pesquisadora que orientava a sala sugeriu que eu começasse a me entrosar com os alunos e respondi que preferia ir devagar, quando, na realidade, não sabia que caminho poderia ser mais produtivo no que se configurou como uma re-entrada no campo.

Acompanhava uma classe de adolescentes de 11 a 15 anos durante suas aulas de português¹² que aconteciam duas tardes durante a semana e duravam cerca de três horas, contando com um intervalo. Havia um terceiro momento na semana em que eles faziam trabalhos com fonoaudiólogas,

¹² Não eram aulas de português no sentido estrito, mas os alunos surdos eram expostos ao português escrito via textos e isso ocorria por meio da mediação da língua de sinais.

mas só participei desses trabalhos uma única vez, quando da minha primeira visita, já que meu objetivo era acompanhar as aulas de português, que eram de responsabilidade da lingüista de quem eu era estagiária. Os demais trabalhos eram coordenados por outros profissionais.

Apenas gradativamente fui superando minha própria timidez e os alunos e monitores também, à medida que iam se acostumando comigo, abriam-se à aproximação. Só mesmo o cotidiano pôde me resgatar da minha própria experiência no mundo da “surdez”, que me possibilitou imaginar como seria se fosse surda.

No contexto observado conviviam alunos surdos com diferentes graus de proficiência em Libras. Dentre os adultos, entretanto, eu era a única que tinha grandes dificuldades de comunicação. A maioria dos alunos, com exceção de uma, tinha surdez profunda e pouquíssima familiaridade com a Língua Portuguesa. Essa aluna, que era a exceção, tinha resquícios de audição e era razoavelmente proficiente em ambas as línguas. Todos esses diferentes graus de proficiência nas duas línguas envolvidas ajudavam a compor identidades muito variadas e a maneira como as línguas conviviam no contexto tinha muito a ver com elas.

No segundo semestre do meu ano como estagiária freqüentei também um curso de Língua de Sinais tendo o monitor Paulo como meu professor e pude perceber que atividades voltadas especificamente para o uso da dessa língua podiam ser bastante prazerosas. Durante as aulas conosco, ouvintes e estagiárias de diferentes áreas, pude perceber nele

uma espontaneidade que durante as aulas com as crianças era bem menor. Entretanto, diante da professora ouvinte ele se colocava numa posição subalterna que parecia incomodá-la. Muitas vezes ela manifestou a mim a sua preferência em trabalhar com a monitora que a ela parecia ser mais dinâmica, autônoma e engajada. Os alunos também pareciam preferir a monitora.

O incômodo geral que ele causava poderia se dever ao fato de que ele não parecia se sentir à vontade para tomar decisões, portanto ficava à espera de ordens que ela quase sempre não dava, por achar que o cumprimento seria insatisfatório. O monitor tinha dificuldades nítidas em se envolver nas atividades e também com os alunos, no âmbito pessoal. Era tímido, bem mais velho do que a professora e a monitora e, conseqüentemente, que os alunos, e parecia não conseguir encontrar sua posição na hierarquia da sala de aula. A monitora resolvia essa ambigüidade hierárquica assumindo uma posição de amiga e colaboradora da professora e dos alunos, mas para ele, talvez em razão de suas características pessoais, isso não era tão simples.

A situação dele me intrigou bastante porque me identifiquei com ela. Muitas vezes me senti deslocada naquela sala de aula, sem saber o que fazer. A minha dificuldade de interação não se dava apenas pelo desconhecimento da língua, mesmo porque isso foi sendo parcialmente contornado na medida em que eu ia aprendendo alguns sinais e ia desenvolvendo alternativas de comunicação, por exemplo, a escrita ou

quando a professora ouvinte ou a aluna oralizada me ajudavam como “intérpretes”. A dificuldade de interação poderia ser também causada pela sensação de “não pertencimento” que eu sentia estando ali e não podendo ajudar em quase nada. Eu me sentia tímida e insegura para tentar me comunicar com os alunos, uma vez que para mim isso era tão difícil na prática. Quando tentava ensinar-lhes alguma coisa e/ou ajudá-los nas atividades tinha receio de invadir o território da professora e dos monitores. Por isso, ficava à espera de ordens, pedidos ou perguntas. Nesse sentido, minha amizade com a professora foi muito importante porque ela começou a perceber que podia contar com minha ajuda e eventualmente começou a pedi-la. Ao perceber que ela confiava em mim, alunos e monitores também passaram a se sentir mais à vontade com a minha presença. Essa ajuda consistia em coisas simples, mas que foram essenciais para que eu me colocasse dentro do grupo.

A primeira coisa que ela me pediu foi que escrevesse na lousa as respostas que eles iam dando durante uma discussão. Foi interessante, pois no momento em que eu estava me sentindo mais deslocada, essa foi uma forma de me inserir na discussão.

Com o tempo, outras situações começaram a surgir. Quando ela e os monitores estavam em dúvida quanto ao vocabulário dos textos, por exemplo, perguntavam a mim. Isso fez com que os monitores fossem ganhando uma espécie de confiança na minha capacidade de ajudar. Algumas vezes, geralmente quando não havia monitor na classe, eu era

posta diretamente em contato com os alunos, para ajudá-los nessas dúvidas.

A aluna oralizada buscava ajuda com as tarefas escolares com bastante freqüência e, para que a aula não tivesse que ser interrompida ou adaptada, a minha ajuda era requisitada. Conquistar a confiança dessa aluna também foi muito importante, uma vez que as opiniões dela eram bem vistas pelos outros, uma vez que, sendo oralizada, ela saía-se melhor nas atividades escolares e era vista como modelo de sucesso no grupo. Gradualmente, a convivência foi fortalecendo a minha integração no grupo.

Superadas as primeiras angústias, as dificuldades mais graves de falta de comunicação e isolamento, eu já me sentia parte do contexto. As angústias agora eram de outra ordem. Eu ficava ansiosa por resultados, queria observar algum tipo de mudança. Isso não acontecia, pelo menos de forma imediata, e eu comecei a me questionar quanto à validade do trabalho. Achei que faltavam objetivos e que se caminhava sem rumos definidos. Afinal, se tanto era dedicado às aulas de português, deveria haver algum tipo de progresso na escrita deles que, no entanto, a mim parecia sempre a mesma, truncada, incompreensível. O estilo topicalizante, a falta de conectivos e conjugação dos verbos me preocupava.

Em uma ocasião, quando a professora havia faltado e não havia nem monitores e nem outro professor disponível para substituí-la, fiquei com a classe durante um período. Aproveitei o fato de que, naquele dia, havíamos

assistido um vídeo do INES¹³ que falava sobre os verbos em Libras e, com a ajuda da aluna oralizada, que serviu como intérprete (pois eu não me sentia segura o suficiente para usar o que sabia de Libras), falei um pouco dos verbos em português. Expliquei que flexioná-los servia para mostrar em que tempo acontecia a ação e quem era o sujeito dela. Tive a impressão de que aquilo não fazia muito sentido para eles, que era diferente demais de tudo a que estavam acostumados. No entanto, eles me olhavam com atenção e paciência. Pareceu-me que não queriam que eu me sentisse mal e por isso continuavam olhando, mas eu sabia que o que dizia provavelmente não significava muito para eles.

Foi a minha primeira experiência diante de uma classe e me lembro que fiquei decepcionada por não ter conseguido me fazer entender. Ainda não entendia que os resultados imediatos que pleiteava eram utópicos.

Através de conversas com a professora de português, com a pesquisadora que orientava as aulas, com colegas e com minha própria orientadora fui gradualmente entendendo que as coisas não se dariam desse modo.

Fui ganhando respeito pela forma como eles se expressavam e o meu olhar etnocêntrico, que ansiava por transformar aquela escrita em algo aceitável segundo os meus padrões, foi se abrandando. Compreendi que o uso da língua, em especial em sua forma escrita, como instrumento segregador na medida em que divide a sociedade entre detentores da norma culta e detentores de variantes incultas, desrespeitam a

¹³ Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

complexidade da língua, da comunicação e das culturas. Ao acreditar que eles tinham que escrever como ouvintes eu fazia o tipo de naturalização que aponta Melo (1997) *apud* Souza (2000, p. 87).

Como membros de uma sociedade industrial, ou pós-industrial, como queiram, tendemos a naturalizar a presença da escrita, como se ela tivesse existido em todas as épocas e como se tivesse sido entendida da mesma forma em todos os tempos.

O ciclo de palestras da professora Ronice Quadros intitulado: “Língua de Sinais Brasileira: Gramática e Educação” me ajudou a compreender que aquelas características que tanto me preocupavam na escrita deles, eram na verdade características gramaticais da Língua de Sinais e que, portanto, era natural que para se expressarem na escrita tomassem emprestada as características da língua que conheciam e utilizavam.

Quando pude, finalmente, chegar a essa compreensão, minha mente estava mais aberta a olhar as peculiaridades daquele contexto e da convivência entre surdos e ouvintes que nele acontecia.

Ao entrar pela primeira vez, durante uma visita ao contexto no ano anterior ao de minha entrada em campo, em uma sala de aula para surdos, não tinha a menor idéia do que encontraria lá dentro. A pergunta que estava em minha cabeça era: quais eram as diferenças daquela sala em relação às outras? As salas de aula que eu havia conhecido como aluna ainda estavam muito vivas na minha memória. Como uma criança comum, para mim a sala de aula tinha sido um lugar para encontrar meus amigos e, nas horas vagas, ouvir o professor falar sobre aquilo que eu devia ler em casa.

Logo na minha primeira experiência naquela sala de aula para surdos, ainda em 2001, sob responsabilidade de uma professora ouvinte (mas não aquela com quem eu conviveria), as coisas não me pareceram assim tão diferentes. Como a professora ouvinte não esteve na aula a maior parte do tempo em que eu estive lá naquele dia, sob a autoridade e autonomia do professor surdo que ajudava os alunos a responderem perguntas sobre um texto, a aula me pareceu como qualquer outra. A única diferença era que ali se falava outra língua.

Na minha próxima entrada em campo, descobri que aquele dia tinha sido quase atípico. Como já mencionado a sala era freqüentada à tarde por crianças (ou pré-adolescentes) surdos também alunos da escola comum pela manhã e pretendia ser um contexto de apoio à aprendizagem. Para isso contavam com uma professora ouvinte e um professor e uma professora surdos, esses últimos chamados de monitores. A aula acontecia duas vezes por semana das 14 às 17 horas, com um intervalo de meia hora às 15h30 min. Durante o primeiro período, a idéia era que a aula fosse menos expositiva e mais dialógica para que os alunos participassem com o auxílio dos monitores de um ambiente rico em linguagens, com maiores condições para o entendimento do português e de Libras. No segundo período a aula era de Língua Portuguesa com a professora ouvinte. Um dia por semana no segundo período a professora contava com a presença do monitor para auxiliá-la, caso tivesse problemas em se comunicar com eles. Nos primeiros períodos dos dois dias estavam a monitora e a professora ouvinte.

A seguir, detalho um pouco as características de cada um desses participantes e do trabalho de campo.

2.1 Perfil dos participantes

Três educadores trabalhavam com a turma. A professora ouvinte, **Sílvia**, era recém-formada em Letras em uma universidade particular das redondezas. Tinha passada por um processo seletivo para trabalhar com os alunos naquele ano e recebia uma bolsa para isso. Inexperiente na sala de aula regular, também nunca havia trabalhado com surdos, entretanto, manifestava bastante vontade em aprender mais sobre o contexto da surdez. Aprendeu rapidamente a Libras ali mesmo no centro de apoio e no início das aulas já conseguia se comunicar bem com os surdos. Diversas vezes me questionou sobre meu trabalho e sobre como era minha formação, procurava trocar experiências comigo. Manifestava interesse em trabalhar como intérprete de sinais.

A monitora surda, **Elisa** era também jovem, embora uns anos mais velha que Sílvia. Tinha Ensino Médio completo e articulava algumas palavras. Era mais expansiva e comunicativa, conversava mais com Sílvia e com os alunos.

O monitor surdo, **Paulo**, era bem mais velho do que Sílvia e Elisa que estavam na casa dos vinte anos. Ele tinha cerca de quarenta anos, e tinha demorado bem mais que Elisa para concluir o Ensino Médio. Já sabia Libras

antes de trabalhar no centro de apoio, mas fez um curso quando foi contratado. Além do trabalho como monitor, também ensinava Libras em cursos ministrados aos pais de alunos e funcionários, situação em que agia com mais naturalidade do que como monitor. Era mais introspectivo e calmo do que Elisa, embora fosse mais rígido nas cobranças sobre a execução “correta” da escrita em português e principalmente dos sinais em Libras. Paulo não oralizava, porque, segundo explicou para Sílvia, disseram que a voz dele era feia. Valorizava bastante a aquisição da Libras como o meio de comunicação principal dos surdos.

Ao contrário dos professores ouvintes como Sílvia, que permaneciam apenas durante um ano e recebiam bolsa, os monitores são funcionários contratados e recebem um salário cujo valor é superior ao da bolsa dos professores ouvintes.

Dos cinco alunos, a aluna que mais se sobressaia tanto na realização de atividades, quanto na convivência com os demais era **Camila**, que, diferentemente dos demais tinha resquícios de audição e uma fala mais desenvolvida. Era também a mais velha da turma e, por estar na instituição há mais tempo, tinha bastante fluência em Libras.

No contexto, ela aparentava sentir-se parte da comunidade e, portanto as relações que se estabeleciam não eram de choque, e, sim, amigáveis. Sua participação no programa parecia ser vista por ela como uma possibilidade de atendimento às necessidades, o único lugar de acesso relativamente fácil às informações que são de interesse dela. Nesse clima, professora, monitores e os demais profissionais com que se

relacionavam eram vistos como amigos, por serem também parte dessa comunidade e como cúmplices, por serem aqueles que ajudavam a solucionar os problemas trazidos da escola. Costumava buscar o nosso auxílio quando precisava fazer trabalhos de escola. As atividades mais freqüentemente trazidas por ela eram questionários baseados em textos da apostila de Português. Trouxe duas vezes trabalhos de história.

Também com os colegas Camila mantinha um bom relacionamento e se comportava como uma espécie de “irmã mais velha”. Por estar há mais tempo lá do que os demais e ter um bom resquício de audição e uma boa fala (diferente dos colegas), ela se acostumou a ser considerada a melhor aluna da classe e aquela que tem um melhor relacionamento com os dois mundos. Isso causava a impressão de que ela fosse um modelo para os colegas:

André não quer mais ir à Fonoaudióloga. A mãe disse que ele sempre elogia muito a Camila e diz que ela é inteligente e não precisa de Fonoaudióloga.

Reunião com as mães – 16/09/2002

Nas atividades desenvolvidas, essa expectativa era facilmente suprida, pois as produções dela estavam sempre, no mínimo, no mesmo nível das dos colegas. Entretanto, é possível que esse “estigma de modelo” pudesse trazer problemas na escola onde a expectativa não encontrava retorno com facilidade.

As suas produções escritas costumavam ter uma ordem sintática melhor do que as dos outros, mas apresentam um número razoável de erros ortográficos. Os textos geralmente eram curtos, mas eram sempre feitos, ela sempre participava de todas as atividades, sem se recusar a nenhuma tarefa. Já com relação à leitura, as dificuldades dela pareciam ser iguais às dos outros. A curiosidade dela em relação aos textos resumia-se a aprender palavras desconhecidas (que eram em um número pouco inferior aos demais) e não em entender o texto como um todo. Nas vezes em que trabalhei com ela tive a impressão de que o conceito de leitura que ela tem é o de decodificação, ou seja, de decifrar todas as palavras do texto sem necessariamente entendê-lo.

Camila expressava-se bem em Língua de Sinais e tinha uma fala bastante inteligível. Transitava muito bem de um interlocutor para outro, ou seja, sabia qual língua usar com cada um. Com os surdos usava sempre sinais e não articulava nenhum som, com a professora utilizava fala e sinais e comigo, que sei poucos sinais, ela somente falava. Faz o papel de monitora quando necessário, ajudando nas explicações com os colegas e serve de intérprete em várias ocasiões traduzindo os sinais para os ouvintes e a fala para os surdos.

Outra aluna, **Letícia** também tinha uma relação boa com todos. Aquilo que era dito pela professora e monitores era quase sempre muito bem acolhido por ela, inclusive quando por alguma questão de disciplina. Ela só discutia quando se julgava injustiçada.

Na leitura, seu grau de dificuldade era relativamente igual ao dos outros. As produções escritas eram menos coerentes que as de Camila e mais coerentes que as do colega André. Ela sempre executava todas as tarefas solicitadas e seus textos costumavam ser maiores do que os textos dos demais e com menos erros ortográficos. Algumas vezes ela trouxe um caderno onde fazia desenhos e escrevia uma espécie de fotonovela. Era, portanto, a única que tinha uma relação "extra escolar" com a escrita, pelo menos até onde pude observar.

Em relação a outras atividades, demonstrava interesse em teatro, chegando a escrever um número de palhaços especialmente para si e para outra colega. Na peça organizada pela professora no fim de ano, fez um papel pequeno, mas aceitou sem problemas também o papel de narradora, apesar de ter algumas dificuldades para decorar o "texto". Desenha muito bem e foi uma das mais ativas na confecção dos cenários para a peça. Em vários momentos também, ela estava sempre desenhando. Quase sempre ilustrava suas produções escritas.

Em relação à familiaridade com a Língua de Sinais, algumas vezes os ouvintes tinham dificuldades de entender seus sinais, mas entre os surdos não parecia haver problemas. Sua fala era, para nós ouvintes, praticamente ininteligível. Gritar parecia ser para ela uma forma de se impor.

Também trazia matérias da escola para que a ajudássemos, geralmente matérias de prova. A mãe também trazia coisas que achava que ela não tinha entendido. Quando isso acontecia, procurava-se estender a explicação para os colegas, já que não era possível para mim dar atenção

individual a ela como fazia com Camila. Uma vez que a explicação precisava ser dada em sinais, ela mobilizava os monitores.

André, o único menino da turma, também tinha um bom relacionamento com todos e era quem tinha o melhor relacionamento com o monitor Paulo. Como sempre costumava nos abordar para falar de futebol, que era o seu assunto preferido, com Paulo ele encontrava um “*feedback*” melhor. Pelo fato de os dois serem homens em um reduto majoritariamente de mulheres, acho que André se sentia mais à vontade com Paulo, mas também se dava bem com as mulheres.

Tinha um bom relacionamento com as colegas, principalmente com Camila. Imagino que isso se devia ao fato de ela ser mais velha ou, pelo menos, de se comportar como mais velha e ele já estar tentando entrar nesse universo. Também notei que ele é quem mais tinha amizades em outra turma que era, coincidência ou não, composta em sua maioria por homens.

Os textos produzidos por ele eram, como já citei, um pouco menos coerentes, mas quanto à leitura, ele é quem tinha uma relação melhor. Devido ao seu grande interesse por futebol, ele trazia com muita frequência revistas, jornais e até álbuns de figurinhas referentes a esse assunto. Se ele lia todas essas coisas eu não pude confirmar, mas ao menos demonstrava sempre muito interesse. Nenhuma das colegas trazia materiais de leitura de fora, a não ser coisas da escola. Nas atividades de leitura com jornal ele demonstrava maior interesse e escolhia, quase sempre, matérias sobre esporte.

Quanto à Língua de Sinais não percebi problemas. Quanto às oralizações, havia bem poucas e ele costumava usá-las para interpelar as pessoas, assim como Letícia fazia.

Entretanto, nem todos se relacionavam bem com a professora e monitores como Camila, Letícia e André. A relação de **Gabriela** com eles apresentava maiores dificuldades.

Quando se zangava e resolvia que não queria mais saber o que estavam dizendo para ela, ela simplesmente ignorava-os, virando o rosto e/ou fazendo caras de desprezo. Parecia não gostar de Paulo e quase sempre demonstrava isso de forma clara, ignorando-o e fazendo caretas para os colegas. De Elisa, a monitora, ela parecia gostar, pois esta era a única que recebia um pouco de atenção da parte dela. Notei que algumas vezes, quando Elisa estava dizendo algo engraçado, ela ria exageradamente, muito mais do que os colegas. No entanto, esta aparente predileção por Elisa não a impedia de ignorá-la também de vez em quando. A relação com a professora Sílvia ficava entre esses dois extremos.

Não se dispunha a fazer as atividades, principalmente as de escrita. Quando fazia, geralmente copiava de Letícia. Parecia ter muitas dificuldades, mas também não demonstrava interesse em tentar melhorar. Quando fazia alguma leitura, se fosse perguntada sobre o que entendeu, dizia sempre que “nada”, mesmo quando era muito provável que tivesse entendido. Outras vezes, respondia que tinha entendido tudo, que era muito

fácil. Acho que ela fazia isso para cortar o diálogo e tentar impedir que outras perguntas fossem feitas.

Em compensação, tinha grande interesse em outras atividades como teatro ou desenho. Quando da pintura dos cenários para a peça de fim de ano, foram as únicas vezes que a vi ficar até o fim da aula, por vontade própria, mesmo quando os outros já tinham ido embora.

Sua fala não era de fácil entendimento e ela praticamente não a utilizava. Sua Língua de Sinais costumava causar alguns problemas de entendimento, mesmo para os outros surdos.

Já a aluna **Renata** mantinha com a professora e monitores relacionamentos neutros, não demonstrava predileções. Entretanto, era bastante dependente de elogios e chorava quando lhe chamavam a atenção. Agia como se estivesse sob pressão. Costumava relatar casos que aconteciam na família ou na escola que mostravam como ela se sentia discriminada. Não conseguia saber se ela realmente o era ou se era o modo como ela enxergava as atitudes das outras pessoas.

Com os colegas, havia certa relação de dependência, principalmente em relação à Letícia. Parecia sempre estar contando com a ajuda dos colegas. No mais, conversava normalmente, mas era bastante sensível e às vezes se sentia ofendida por alguma atitude dos colegas e chorava.

Fazia as atividades solicitadas, mas tinha dificuldades bem maiores que as dos colegas. Seus textos eram sempre mais curtos e pouco coerentes.

Também tinha uma fala de difícil entendimento, mas mais inteligível que a de Gabriela. Utilizava a fala com certa frequência e às vezes ao mesmo tempo em que lia, falava e fazia sinais. Quanto à Língua de Sinais, se expressava melhor que Gabriela.

No próximo capítulo segue a análise dos registros gerados durante a observação das aulas deste Programa.

Capítulo 3

Um jogo entre “iguais” e “diferentes”

As aulas que acompanhei funcionavam das duas às cinco da tarde com um intervalo das três e meia às quatro. A professora de português era auxiliada nos primeiros períodos por uma monitora surda e numa das tardes um monitor a acompanhava depois do intervalo. Havia, portanto, um período em que ela ficava sozinha com os alunos. Isso acontecia porque havia, em tese, uma espécie de divisão que delimitava os primeiros períodos como sendo voltados mais especificamente para a Língua de Sinais. Na verdade o que propunha o Programa de que participavam era o auxílio que a presença de um educador surdo, o uso da Libras e um ambiente lingüístico favorável poderia dar ao surdos como estudantes.

Na prática a divisão entre um período mais voltado à Libras e um outro mais voltado ao Português desaparecia, uma vez que os monitores acabavam por não ter e nem reivindicar a autonomia que lhes era de direito no primeiro período. As atividades eram planejadas pela professora ouvinte e os monitores permaneciam para tirar dúvidas e facilitar a comunicação. Em nenhum momento uma atividade foi escolhida ou planejada por eles e nem houve um momento para se conversar sobre o uso da Língua de Sinais.

Na realidade, uma divisão entre aula de Libras e de Português nunca chegou a se materializar. O que normalmente acontecia era que a

professora trazia alguma atividade previamente selecionada, geralmente um texto com perguntas. Os alunos liam e professora e os monitores os ajudavam em suas dúvidas.

A professora tinha um bom domínio de Língua de Sinais, mas constantemente recorria aos monitores para ajudá-la nas explicações, pois julgava, possivelmente com razão, corroborando o que aponta Favorito (2006, p.114), que eles o faziam melhor. Era bastante comum trabalharem em conjunto, mas não era de todo raro que as explicações ficassem apenas a cargo dos monitores.

Em diversas ocasiões, a professora demonstrou sua preferência em trabalhar com a monitora ao invés de com o monitor. Por julgar a monitora mais dinâmica e mais disposta, sempre deixava para os primeiros períodos as atividades que julgava exigirem um trabalho mais complexo. Os alunos também demonstravam essa preferência. Em alguns momentos, no entanto, tive a oportunidade de observar situações em que a presença dele era mais bem vinda do que a dela. O único menino freqüente da turma parecia preferir o monitor para ter conversas paralelas. O futebol, assunto que interessava particularmente ao aluno, era o tema dominante dessas conversas. Já nas atividades da aula parecia não haver diferença para ele. As meninas, no entanto, preferiam a monitora. Uma delas chegava até a ignorar o monitor deliberadamente pelo simples fato de conforme alegava, não gostar dele.

Durante os dois semestres que passei observando essas relações pude depreender algumas questões que apresento a seguir em forma de

asserções construídas para responder a pergunta de pesquisa na construção da análise de dados.

Pergunta – *Como se inter-relacionam educador surdo, educador ouvinte e aluno surdo em contexto de apoio pedagógico?*

Asserção 1 - A professora ouvinte tinha mais autoridade que os monitores surdos.

Paulo começou a explicar o texto novo. Como de costume, as alunas reclamaram, mas Sílvia disse aos alunos que eles tinham que se acostumar com o fato de que cada um tem seu jeito.

Diário de Campo – 15/04/2002

Ao seguir uma instrução¹⁴ da professora, o monitor foi criticado pelas alunas, mas ao invés de se impor, deixou que ela tomasse a sua defesa. É a professora ouvinte que conduz as atividades, ou seja, escolhe temas e práticas e também orienta os professores surdos sobre o que deveriam explicar aos alunos, ou seja, era a ouvinte que determinava o conteúdo das conversas onde os alunos poderiam praticar e aprender Libras com o professor surdo. A professora ouvinte acreditava que essa era sua função e a exercia sem nenhum constrangimento. Os professores surdos, na maioria do tempo, pareciam aceitá-la como “titular”, como ilustra o excerto.

¹⁴ Ele deveria ajudá-las a entender o texto que seria usado nas próximas atividades.

Ainda assim, havia bastante tempo disponível para conversas informais em Libras antes do início das atividades. Essas conversas fora dos assuntos escolares aconteciam entre os alunos, com ou sem a participação da professora e dos monitores, sobre assuntos cotidianos e variados. No entanto, não havia, como era previsto, um horário em que as atividades eram centradas na Libras, ou seja, a Libras nunca estava em primeiro plano. Os horários das aulas se misturavam, criava-se uma situação em que dois professores conviviam na mesma sala, no mesmo horário e, conseqüentemente, disputavam a autoridade sobre a sala. Ao fato de a ouvinte ter formação superior e os monitores não, o que estabelecia uma espécie de hierarquia decorrente da escolarização, juntava-se o fato de que os professores surdos eram unicamente usuários da Língua de Sinais que tinha um valor secundário como assunto de aula, o resultado é que prevalecia a autoridade da ouvinte.

Skliar e Lunardi (2000, p. 16 -17) relatam que “existe uma assimetria de poder pela qual se julga aquilo que é necessário para ser *transmitido* aos estudantes surdos” e completam:

Em uma primeira conclusão, podemos observar que os professores surdos, ainda que de uma maneira imposta, acabam por legitimar um “ouvintismo” curricular, pois os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização e à normalização pedagógica.

Kyle (1999, p. 21) nos alerta para o fato de que em muitos países os surdos não podem ser professores por lei e os poucos que conseguem vencer os obstáculos do sistema são os mais oralizados, o que pode colaborar para a perigosa crença de que todos os surdos podem e devem obter o mesmo sucesso “oral”. A alternativa é a colocação de surdos sem formação acadêmica como ajudantes, o que faz com que tenham no ambiente escolar um *status* questionável com o qual acaba se relacionando o *status* da Língua de Sinais. Ainda segundo o autor, o resultado é que a escola fica enraizada nas aspirações de uma minoria e os ouvintes acabam, conseqüentemente, sendo detentores de maior poder.

Subseção 1.1 – A configuração da estrutura de participação mais freqüente favorecia a posição central da professora ouvinte.

Uma coisa que eu não tinha entendido ainda é que no primeiro período o objetivo maior é o ensino de Libras. Já no segundo, é o ensino de português. Nesse sentido, o monitor seria solicitado apenas numa “emergência”.

Diário de Campo – 08 / 04 / 2002

Essa divisão, na verdade, não era clara no contexto. O fato de depois de um mês de acompanhamento eu ainda não ter percebido uma possível divisão ilustra isso. De fato, eu só vim a saber que existia a idéia de se dar um destaque maior à Libras no primeiro período de aula, pela professora coordenadora. Na época, depois de saber dessa divisão, acreditei que o foco do programa fosse também no aprendizado da Libras, mas não. Seria apenas um momento em que ela receberia um destaque um pouco maior.

Na verdade, o próprio fato de que a professora ouvinte estivesse presente em todos os momentos, inclusive nesse primeiro período que poderia ficar a cargo apenas dos monitores demonstra que ela era a “titular” e os monitores eram apenas seus “reservas”, seus assistentes. Nem mesmo nesse período em que o Português poderia passar para segundo plano e os monitores assumirem um papel principal, isso não acontecia. Na prática, em todos os momentos os monitores eram “reservas”.

Bortoni (1988) explica que a sociolinguística interacional procura compreender como as estratégias comunicativas influenciam no processo de produção e reprodução da identidade social na interação humana.

Sendo assim, torna-se bastante eficiente a noção de estruturas de participação utilizada por Philips (2002, p. 22) que observa e compara a interação entre indígenas da reserva norte-americana de Warm Springs e entre pessoas da classe média branca, referidos no texto como “anglo-americanos”, residentes de uma cidade no Oregon, distante 24 quilômetros da Reserva.

No artigo, a autora demonstra que há modos verbais e não-verbais que se integram na organização da interação. Ela comprova que existem variabilidades culturais na maneira como esses modos verbais e não verbais interagem na ordenação da fala. Entretanto, a autora nota que embora haja variações, por exemplo, na maneira como é feito o encadeamento entre as elocuições de falantes diferentes, ainda sim ele contribui para a estrutura seqüencial das interações. Ao examinar, em especial a interação entre os anglo-americanos, a autora nota que há uma série de pistas que permitem, em uma interação envolvendo várias pessoas, que o falante atribua o próximo turno a um deles, tal como, por exemplo, a direção do olhar durante a elocução.

Em uma sala de aula há estruturas de participação (Philips, 2001, 2002) bastante específicas, com as quais um aluno surdo que freqüenta ou já freqüentou uma escola regular deveria estar familiarizado. Em geral, a configuração básica é que o professor tem o turno até que faça uma pergunta ou abra a possibilidade de uma mudança. E é ele quem escolhe, direta ou indiretamente demonstrando, quem ele espera que tome o próximo turno. Obviamente, há variações, como um aluno “não-selecionado” tomar o

turno, ou vários o fazerem de uma única vez, bem como uma discussão onde o professor acabe sendo deixado de lado, são exemplos de variações possíveis. Entretanto, os participantes de uma sala de aula costumam ter em mente a seguinte configuração: **um** professor (e não dois, ou um professor com um mediador, que era o papel que os monitores comumente faziam) é o detentor do turno “por excelência” e os outros, os alunos, dependem de uma atribuição deste falante para enunciar algo.

Naquele contexto específico havia pessoas que não se encaixavam em nenhum desses dois papéis: os monitores, a professora pesquisadora que coordenava as aulas, outros pesquisadores que eventualmente participavam e até eu mesma. Entretanto, embora houvesse um reconhecimento por parte de todos os participantes que aquela era uma interação diferente que comportava outras estruturas de participação, o fato de os monitores não terem um horário em que fossem responsáveis, sozinhos, pelas atividades demonstrava que a estrutura referencial tendo a professora ouvinte como figura central era, de certa forma, esperada.

Havia uma configuração típica segundo a qual os participantes relacionavam-se. De maneira geral, havia uma situação padrão de interação, onde a professora ouvinte conversava com o monitor surdo, deixando claro o que ela gostaria que fosse explicitado aos alunos, para que esse explicasse da forma que julgasse mais adequada a atividade ou o conteúdo. Os alunos comunicavam suas dúvidas ao monitor e, quando este não sabia como solucioná-las, perguntava à professora ouvinte. No entanto, havia variações desse padrão.

As situações de interação variavam tão rápido e com tanta frequência que a mim, que achava que estava acostumada com o ambiente, essas variações podiam parecer imperceptíveis. Foi preciso certo esforço para perceber que era necessária maior atenção àquelas mudanças de turnos e que havia coisas ali a serem consideradas. Erickson (1989) aponta que é necessário ao pesquisador *estranhar o familiar*. Ciente disso, procurei nas práticas mais comuns no contexto evidências que pudessem me fazer entender um pouco o posicionamento do monitor, qual era seu papel ali.

A segunda situação mais comum era quando a intermediação do monitor era dispensada e alunos e professora ouvinte comunicavam-se entre si sem necessidade de interferências, fazendo do (a) monitor (a) um ouvinte secundário. Em geral, isso acontecia mais durante o período em que era o monitor que acompanhava as aulas. A professora achava que ele não conseguia explicar as coisas do jeito que ela gostaria para os alunos e, como tinha um domínio razoável da língua de sinais, assumia as explicações. Ele não pedia o turno de volta porque costumava fazer apenas o que ela pedia. Ele procurava não interferir nas aulas, pois parecia considerar que a autonomia era dela. Ela, no entanto, esperava que ele agisse com mais autonomia. Em uma das situações em que ela assumiu todo o trabalho com os alunos eu fiz a seguinte anotação:

Percebi que a relação entre a professora e o monitor é meio assimétrica, no sentido de que ele a vê como professora e não como colega. Ele espera dela uma orientação que ela não dá por achar que a obrigação é dele. Ela espera que ele aja segundo uma autonomia que ele não percebe que ela lhe dá.

Diário de Campo – 25/03/2002

Havia também, entretanto, situações em que a professora ouvinte ficava excluída da interação como, por exemplo, quando sua ajuda era desnecessária, como na maioria das vezes durante a explicação dos monitores ou quando estes se envolviam em conversas paralelas com os alunos, coisa que acontecia com bastante frequência no começo das aulas, principalmente envolvendo a monitora. Diante dessas situações, a professora ouvinte se tornava a “diferente” e ficava isolada das interações, o que a aborrecia, pois mexia com a sua posição de autoridade:

A professora reclamou das conversas paralelas entre a monitora e os alunos. Ela não consegue atrair a atenção deles para atividade de aula.

Diário de campo – 25/03/2002

Nessa situação era possível observar uma interação entre o que Elias e Scotson (2000, p.19) denominaram “estabelecidos e *outsiders*”. O autor aponta que há ocasiões em que os grupos estabelecidos tratam àqueles que

possuem algum tipo de diferencial como *outsiders*, ou seja, vindos de fora, diferentes e, portanto, que não fazem parte do grupo. Os surdos estão acostumados a serem tratados como *outsiders* no “mundo ouvinte”, um mundo que devia ser de todos, mas que se porta de maneira muitas vezes cruel com o diferente. Na escola, nas ruas e até mesmo em suas famílias, algumas vezes, os surdos são constantemente lembrados de que é preciso se portar como ouvinte para ser estabelecido no mundo que nos cerca. Entretanto, em uma situação em que eles são a maioria, mesmo a ouvinte representando a figura de autoridade é que era tratada como *outsider*, ficando de fora das interações. Também eu, como participante do contexto, vivenciei esse sentimento:

Senti algo que acredito ser parecido com aquilo que eles sentem na escola de ouvintes, um isolamento horrível. Dá um sentimento de inferioridade não conseguir me comunicar com os outros. (...) Eu fiquei extremamente sem graça de me meter na atividade, já que era uma estranha. Achei isso engraçado. Mas, como eu não podia me comunicar, achei que só ia atrapalhar.

Diário retrospectivo, 04/03/2002

Entretanto, embora menos freqüente que as outras, essa estrutura de participação em que o ouvinte é deixado de lado e algumas vezes até rejeitado era bastante comum no contexto, nos horários de descanso, na recepção, no refeitório e até nas aulas. Segue um quadro das situações de interação mais comuns durante as aulas:

Estrutura mais comum no momento das aulas.	Professora ouvinte comunica ao monitor ou à monitora o que deve ser explicado aos alunos e ele (a) o faz, pedindo ajuda à professora, se necessário, para responder aos questionamentos dos alunos.
Segunda estrutura mais comum no momento das aulas. Acontecia envolvendo principalmente Paulo, o monitor.	A professora ouvinte dispensa a intermediação do monitor e comunica-se diretamente com os alunos em Libras.
Terceira estrutura mais comum. Acontecia principalmente no início das aulas, antes das atividades. Acontecia também durante as atividades envolvendo a monitora.	Monitor (a) e alunos comunicavam-se deixando a professora excluída. Havia também situações em que os alunos mantinham conversas paralelas sem a intervenção de nenhum dos adultos.

Subasserção 1.2 – Enquanto o monitor aceitava sua posição hierárquica inferior com facilidade, a monitora assumia a posição principal com certa frequência.

Nas ocasiões em que a professora ouvinte não estava presente, a monitora tomava para si toda a autonomia, inclusive a de decidir sobre o que seria explorado na aula em questão. Até pelo fato de estar lá em dois períodos e sempre no começo das aulas, quando chegava a notícia de que

a professora havia faltado, a monitora era quem assumia a classe nessas situações. Ela o fazia sem nenhuma dificuldade e conseguia manter a atenção para si o tempo todo. Já o monitor, jamais teve a iniciativa de assumir uma atividade, a não ser que esta já estivesse começada, e tinha dificuldades em manter a atenção dos alunos. A monitora, em contrapartida, assumia “as rédeas” da situação bastante confortavelmente:

Como a professora demorou a chegar, fiquei desesperada com o que aconteceria comigo sem a presença da única ouvinte na sala fora eu. Felizmente, não foi preciso assumir a aula, pois a monitora estava lá e resolveu dar continuidade sobre o texto “O gato de botas”. Eles estão lendo a história e ela está explicando. A Camila (aluna com um pouco de audição) se queixa de que não entendeu. Eu não sei o que fazer, pois temo que se tentar explicar do meu jeito posso estar invadindo o território da monitora.

Diário de Campo – 27/03/2002

O receio que demonstro na linha em destaque (“Como a professora demorou a chegar, fiquei desesperada com o que aconteceria comigo...”) não era injustificado. Durante suas explicações, a monitora não gostava de ser interrompida e houve situações em que quando eu tentei interferir, ela me fez sinal para que esperasse. Com as interferências da professora, entretanto, ela era mais tolerante.

Também nas ocasiões em que a professora ouvinte não estava presente, se estabeleciam outras possibilidades de interação. Quando

possível, a professora coordenadora¹⁵ assumia o papel da professora ouvinte. A situação padrão se repetia, mas essa outra professora se envolvia mais na interação dispensando mais vezes a intermediação do monitor e assumindo com mais freqüência o papel de falante/ouvinte primária.

Quando nem os monitores e nem a professora coordenadora podiam assumir a turma, esse papel passava a caber a mim. Quando isto acontecia, eu contava com a ajuda da aluna Camila que, por ter um grau de surdez menor do que os outros, falava bem, além de ser fluente em língua de sinais. A situação padrão, em que um o professor se comunicava com os alunos através de um intérprete se restabelecia, no entanto, agora envolvendo as duas línguas, já que eu conversava com a aluna em português. Esses eram momentos de muita angústia para mim, já que, além de serem os meus primeiros momentos diante de uma classe, era uma classe onde eu era “estrangeira”. A presença da aluna oralizada era o que garantia a mim uma possibilidade maior de interação. Em uma das situações em que isso aconteceu, em uma segunda-feira, a primeira parte da aula ficou por conta da monitora, mas depois do intervalo eu ficaria sozinha com eles. Eu e a monitora discutimos o que seria feito depois e ela me deixou incumbida de continuar a atividade iniciada por ela. Mas, para isso, eu precisaria da ajuda da aluna oralizada, o que se transformou em um problema sério quando ela teve que ir embora mais cedo. Sem ela seria

¹⁵ A professora ouvinte era chamada “aprimorada” e era orientada em seu trabalho com a turma por uma outra professora que era chamada de “professora coordenadora” e com quem eu compartilhava minhas observações.

difícil cumprir as tarefas designadas a mim pela monitora que como dito anteriormente, assumia as decisões quando estava presente:

Eu tinha planejado que no fim da aula pediria que eles me contassem a história do “Chapeuzinho Vermelho” e eu escreveria na lousa, como a professora já tinha feito com outras histórias. Quando a monitora me perguntou o que eu faria, eu dei essa idéia (já que não me veio outra melhor) e ela concordou. O problema é que na hora em que eu ia pedir para a Camila dizer isso para eles, eles pediram para brincar de forca. Eu acabei concordando, pois a Camila sairia dali a quinze minutos para pegar o ônibus e eu não estava segura se conseguiria continuar sem ela.

Diário de Campo – 15/05/2002

A aluna em questão se sentia bastante à vontade exercendo esse papel e era comum que ela o assumisse em várias situações, por exemplo, nos segundos períodos das quartas-feiras, quando não havia monitores em sala. Algumas vezes, quando ela mesma percebia que um dos colegas estava com alguma dificuldade, ela se prontificava a ajudar assumindo, não apenas o papel de intermediária, mas também o de professora e falante primária.

Em algumas ocasiões também ela servia de intermediária nas conversas entre professor ouvinte e monitores, solucionando impasses de comunicação. Além dessa aluna, algumas vezes eu também era chamada a participar dessas conversas entre monitores e professora para tentar ajudar a solucionar alguma dúvida que fosse de ambos.

Asserção 2: A professora ouvinte reconhecia a necessidade do trabalho dos monitores para o sucesso de seu trabalho.

Discutimos (a professora de português e eu) sobre a importância de discutir o vocabulário. Chegamos à conclusão de que talvez fosse bom depois de todo o processo (leitura, explicação da monitora sobre o texto e explicação do vocabulário dentro do contexto), eles lerem uma segunda vez, já conhecendo as palavras, para ver se entendem melhor.

Diário de Campo 17/04/2002

A professora de português reconhecia a necessidade do acompanhamento do monitor. Apesar de freqüentemente se sentir obrigada a “tomar as rédeas” das explicações apenas para si, quando achava que o monitor não se manifestava para ajudá-la ou parecia não dar conta do trabalho satisfatoriamente, essa era uma situação que ela não apreciava. Pelo contrário, admirava a presteza da monitora e criticava o jeito mais tranqüilo do monitor. Embora parecesse estar claro para ela que o sucesso das atividades era responsabilidade dela, não se constrangia em pedir ajuda ou delegar tarefas a quem quer que se mostrasse disposto, inclusive a mim, e estava consciente da necessidade de alguém com maior proficiência que ela na Língua de Sinais.

Como sublinha Veinberg (1999, p. 139) pode-se compreender o conceito de cultura surda como uma cultura moldada por processos históricos próprios e por processos que envolvem práticas relacionadas a

uma língua comum. Sabendo disso é possível pensar que mais do que auxiliar o professor ouvinte, o papel que concerne ao monitor surdo é o de traduzir aquele conhecimento, que chega em classe mediado pela visão do ouvinte, ao modo de enxergar o mundo peculiar ao surdo.

O surdo adulto é alguém que está inserido na cultura surda mais profundamente e há mais tempo e que, já tendo vivenciado situações de ensino e de convivência semelhantes às dos alunos, pode construir situações de ensino mais condizentes com o ponto de vista deles. Além disso, admitindo o caráter fundamental da mediação da língua na construção do conhecimento, o monitor e os alunos, como portadores de uma língua comum, partem de processos cognitivos semelhantes na aquisição do conhecimento e, portanto, nos alunos esse processo pode ser mais eficientemente guiado pelo educador surdo do que pelo ouvinte.

Cabe, portanto, ao monitor mostrar aos poucos e na prática a necessidade da língua de sinais como instrumento de acesso à língua e à cultura majoritárias, mas antes de tudo, como instrumento importante da formação de si mesmos como indivíduos capazes de pensar e interagir. Sendo assim, ele acaba sendo uma espécie de inspiração.

Entretanto, corre-se o perigo de que a identidade do monitor não seja a de um surdo ciente de seus direitos e ativo na luta pela sua realização, mas que seja uma identidade baseada em modelos ouvintes.

Inseridos nas escolas para surdos que, no entanto, são dirigidas por não-surdos, os monitores são expostos aos valores e expectativas dos

educadores ouvintes. Skliar e Lunardi (2000, p. 13) apontam que os surdos são vítimas do ouvintismo segundo o qual o ser, o poder e o conhecer do ouvinte se transformam em norma que os educadores surdos acabam por legitimar.

Nesse artigo onde os autores investigam as opiniões de professores surdos e ouvintes de uma escola para surdos acerca do currículo escolar já que este é “também um artefato cultural pelo qual o ouvintismo se atualiza e se reforça”, Skliar e Lunardi (op.cit., p. 19) colocam:

De acordo com a Teoria Crítica, o currículo tem uma importância fundamental no processo de formação de identidades. É nesse espaço, em meio a relações de poder, de inclusão e exclusão, que se definem as identidades sociais. Como temos revelado (ou relevado?) nesta investigação, o currículo nas escolas de surdos dá legitimidade a um discurso hegemônico que produz identidades surdas convenientes para seus modelos.

No caso específico deste contexto podemos pensar que as identidades dos monitores surdos eram convenientes a seus modelos na medida em que aceitavam a posição secundária na hierarquia em sala, legitimando assim a hegemonia ouvinte. Tanto o monitor quanto a monitora aceitavam a sua posição secundária e, à primeira vista, o monitor aceitava isso ainda mais passivamente. Essa passividade do monitor provocava na professora certa reação de desagrado. Em várias ocasiões em que não estavam presentes nenhum dos monitores, ela adiou atividades que julgava mais adequado fazer auxiliada por eles. Ela reconhecia a necessidade de monitores, entretanto, quando na presença do monitor ela praticamente não

pedia a sua ajuda e deixava bastante claro para mim a sua preferência em trabalhar com a monitora. Em sua opinião ela era mais disposta e dinâmica, ao contrário dele. O trecho seguinte ilustra essa perspectiva:

A professora reclamou da dinâmica do Paulo. Ela acha que ele é muito “devagar” e que não se esforça para fazê-los entender as coisas. “Ele acha que um dia os surdos simplesmente vão entender o português”, ela disse.

Diário de Campo – 18/03/2002

Entre os alunos também havia uma preferência clara pela monitora, a não ser pelo único menino, André, para quem parecia não haver diferença durante a aula. O único momento em que ele manifestava algum tipo de preferência entre um e outro era quando queria falar sobre futebol, que era um assunto que lhe interessava bastante. Nesses momentos, como é comum em se tratando de um assunto tão marcado pela questão de gênero, ele preferia o monitor.

Asserção 3: As características pessoais dos monitores e o contexto em que atuavam influenciavam na execução e aceitação de seu trabalho pelos outros participantes da pesquisa.

Uma coisa interessante é a atitude dele em relação às nossas dúvidas. Ele, como alguns professores de Língua Estrangeira que conheço, não traduz simplesmente a palavra, mas usa vários tipos de recursos para se fazer entender: paráfrases, desenhos etc. Isso faz com que ele se torne extremamente performático. Quando ele começa com suas “performances” a sensação da classe é a de desperdício de tempo. Eu tenho a impressão de que elas acham que aquilo acaba soando meio como uma palhaçada. Mas o que eu me lembrei é que todo mundo adora esse tipo de atitude em um professor de Cursinho, por exemplo.

Diário de Campo – 08/10/2002

Esse registro foi feito durante uma aula de Libras de um curso em que o professor era o monitor da turma observada. Durante esse curso ele mostrava postura bastante diferente do contexto observado, uma vez que tinha autonomia e esforçava-se por demonstrar bastante dinâmica. No entanto, as alunas, estagiárias que conviviam com ele como monitor, demonstravam certa resistência à sua postura diferente.

No segundo semestre comecei a freqüentar com outras estagiárias o curso de língua de sinais ministrado por ele. Esse curso era oferecido aos pais dos alunos e às pessoas que trabalhavam na instituição e os professores eram os mesmos surdos que eram monitores para as crianças da turma que eu acompanhava. No horário que eu podia freqüentar era ele o professor e eu tive a grata surpresa de ver como em outro contexto ele era bem mais dinâmico e se sentia bem mais a vontade.

Como eu entrei algum tempo depois do início do curso, já se haviam estabelecido as regras de convivência entre ele e as alunas (novamente, todas mulheres) e eu precisava começar a entendê-las para saber o que causava uma mudança de comportamento tão grande por parte dele nas duas situações em que eu o observava. Isso demonstra o observado na asserção de que as características pessoais dos monitores, bem como o contexto em que trabalhavam influenciavam em seu desempenho.

Também nesse caso havia certa resistência por parte das alunas (“A sensação da classe é a de desperdício de tempo”). Eu não sabia ao certo o quanto elas conviviam com ele fora dali, mas a fama de pouco expansivo e pouco dinâmico que ele tinha era conhecida na escola. Talvez por isso seu bom humor não tivesse tanta credibilidade entre elas. Como vários professores de língua estrangeira que eu conhecia, ele usava vários recursos para solucionar dúvidas de vocabulário, como paráfrases, desenhos e mímica. Tudo isso fazia com que em alguns momentos ele se transformasse em um professor extremamente performático. Algumas vezes suas “performances” eram motivo de risadas, mas em outras, as alunas ficavam bastante impacientes. A impressão que eu tinha era que elas sentiam que ele estava perdendo tempo, quando elas precisavam de soluções rápidas. Sempre apressadas, atrasadas e reclamando da falta de tempo, a tentativa dele de fazer as coisas com calma parecia ser a causa da impaciência que as fazia algumas vezes proferir disfarçadamente entre si comentários como: “Isso de novo!” ou “Não precisa fazer isso”.

Aparentemente ele não percebia esse tipo de comentários, mas quando percebia que elas não estavam dando a atenção que ele queria, ficava bastante severo e não permitia nenhum tipo de erro. Em uma situação em que uma delas fez um sinal errado alegando que o tinha aprendido com uma aluna e que não o tinha compreendido, ele fez questão de frisar que entre surdos as variações são aceitáveis, pois conhecem a língua e acabam se entendendo sem cometer grandes gafes, mas que nós, como usuários pouco familiarizados, podíamos fazer grandes confusões, por isso devíamos nos esforçar para aprender tudo direito.

A severidade com nossos erros, faltas e desatenção refletiam uma estratégia de imposição dele para o grupo. Nessa situação, onde a qualquer momento as alunas podiam começar uma conversa em português e isolá-lo, ele não podia correr esse risco. Portanto, para que a aula funcionasse, ele tinha que estabelecer uma situação em que a assimetria professor-aluno fosse maior que o usual. Como adultas, essa situação incomodava as alunas e as fazia sentirem-se infantilizadas. Também por essa razão elas se impacientavam com ele e julgavam suas atitudes exageradas e caricatas.

Entretanto, por de trás desses pequenos impasses que se criavam, o curso continuava e também a desenvoltura com que ele se movia lá, enquanto que no outro curso ele continuava se movendo timidamente. A motivação que uma maior autonomia no curso em que apenas ele era o professor podia dar era óbvia, lá ele não tinha por que assumir a posição de quem espera ordens, o que tanto incomodava a professora ouvinte.

Entretanto, a própria forma de se relacionar com os alunos era diferente e não apenas o comportamento dele. Pensar na diferença de perfil dos alunos, portanto, me pareceu uma tentativa interessante de tentar entender o que se passava.

Asserção 4 – Há sinais de conflitos de identidades entre os alunos e professores.

A mãe do André comentou que ele acha a Camila demais, diz sempre que ela é muito inteligente porque ela entende bem português e vai bem na escola. A mãe de Renata disse que ela também acha.

Anotações sobre a reunião com as mães – 16/09/2002

Algumas vezes, outros alunos tinham reações que me faziam supor que também se sentiam assim em relação à única entre eles que tinha uma boa proficiência em português. Além disso, diversas vezes narravam situações em que sentiam vergonha de usar apenas a Libras e terem dificuldades de se comunicar com amigos, colegas ou familiares. Em uma ocasião em especial que narro a seguir, pude perceber o quanto podia ser conflituosa essa convivência entre as duas línguas na vida deles.

Também fazia parte do trabalho da professora coordenadora que orientava os trabalhos com a turma uma observação periódica de como era o cotidiano desses alunos na escola regular. Numa dessas observações tive a oportunidade de acompanhá-la e fomos até a escola da aluna Gabriela.

Pelas minhas observações acerca dessa aluna no outro contexto, Gabriela era sempre descrita nas minhas anotações como uma aluna temperamental, que ficava perturbada quando as coisas não ocorriam como ela queria. Um breve balanço sobre o comportamento dela no fim do ano letivo de 2002 foi registrado em diário de campo:

Quando se zanga e resolve que não quer mais saber o que estão dizendo para ela, ela simplesmente ignora virando o rosto e/ou fazendo caras de desprezo. Não gosta de Paulo¹⁶ e quase sempre demonstra isso clara e ostensivamente ignorando-o e fazendo caretas para os colegas. De Elisa¹⁷ ela parece gostar, pois esta é a única que recebe um pouco de atenção da parte dela. Notei que algumas vezes, quando Elisa está dizendo algo engraçado, ela ri exageradamente, muito mais do que os colegas. No entanto, esta aparente predileção por ela não a impede de ignorá-la também de vez em quando. A relação com Sílvia¹⁸ fica entre esses dois extremos.

Diário de Campo 05/12/2002

Comigo e com professora coordenadora essa relação não era muito diferente do que com a professora de português e isso acabou fazendo com que eu gerasse certas expectativas a respeito de como ela reagiria quando nos visse chegando lá. Na verdade, eu esperava que ela se incomodasse bastante e que sua espontaneidade fosse afetada, que ela assumiria sua postura costumeira de se negar a fazer as coisas quando se sentisse aborrecida. Para minha surpresa, nada disso aconteceu. Quando ela e suas

¹⁶ O monitor mais velho.

¹⁷ A monitora que era mais jovem e tinha mais afinidade com os alunos.

¹⁸ A professora ouvinte de português.

colegas nos encontraram no pátio, ela nos recebeu bem e pareceu-me até lisonjeada por ser o foco dessa atenção.

Ao entrar na classe, entretanto, pensei ter notado certo desconforto por parte dela. Afinal, já não se tratava apenas de ser exposta às colegas mais próximas, mas, sim, diante da classe inteira ser o “objeto de pesquisa”. Ainda sim, ela não se mostrou muito nervosa com isso. Em um determinado momento, fomos ao pátio onde seriam ensaiadas algumas apresentações dos alunos. Eram pequenas peças tiradas de histórias de gibi e a classe estava dividida em grupos com uma história cada um.

O papel de Gabriela na peça era pequeno e, obviamente sem falas, mas aparentemente não existia originalmente e havia sido inventado apenas para que ela pudesse participar.

Os colegas demonstraram boa vontade com ela e, talvez pela nossa presença, vários deles tentaram conversar com ela usando uma mistura de mímicas e datilologia. Ela, no entanto, não demonstrava boa vontade em entender e respondia com sorrisos e acenos de cabeça. Claro que, além da possibilidade de ela não estar entendendo o que diziam, era imprevisível como seria se ela respondesse a eles usando a única língua que conhecia. Entretanto, ela não se esforçava por encontrar nenhum tipo de alternativa comunicativa. Aparentemente ter aquilo que a tornava diferente transformado em foco das atenções gerava desconforto.

A dificuldade que tinha de se envolver nas “conversas paralelas” e talvez a busca por uma melhor visualização do palco fez com que ela ficasse de pé, um pouco afastada dos outros.

É interessante notar as reações diferenciadas que ela tinha nos diferentes contextos e até mesmo dentro do mesmo contexto, mas em diferentes situações.

Haesbaert (2002, p. 31) salienta que:

tempo e espaço são referencias fundamentais em nossas vidas. Ao tentarmos suprimir uma ou outra, podemos estar suprimindo nossa própria identidade. Ou fundamentando outra, completamente distinta.

Considerando isso é interessante notar suas aparentemente diferentes identidades em espaços diferentes sem, no entanto, pensar nessa “mudança” como completa e definitiva. Afinal, o mesmo autor (op.cit., p. 31) ainda salienta que os territórios podem não estar desaparecendo, mas “emergindo sob novas formas, com novos significados”. Creio que essa afirmação trazida para o plano das identidades torna-se aplicável, visto que nos momentos em que ela tentava sufocar sua identidade surda, ela parecia estar, na verdade, emergindo como defensora de sua diferença, não admitindo uma postura inferiorizante.

Acompanhada de outros surdos, em um lugar onde ser surda significava pertencer à maioria, ela se sentia segura para impor suas vontades e usar ou renegar o canal comunicativo da língua de sinais. Quando ela se negava a olhar o que os outros lhe sinalizavam parecia estar, à sua maneira, defendendo seu ponto de vista.

Mas na escola, em frente aos colegas que, sem perceber, a transformavam “naquela que todos tentam ajudar porque têm pena”, não se esforçar em se envolver naquelas tentativas de comunicação precárias significava rejeitar os rótulos.

Aqui se torna especialmente relevante a afirmação de Cuche (2002, p. 190) de que:

Todo esforço das minorias consiste em se reapropriar dos meios de definir sua identidade, segundo seus próprios critérios, e não apenas em se reapropriar de uma identidade, em muitos casos, concedida pelo grupo dominante.

Nos únicos momentos em que ela não demonstrou desconforto, quando veio com as amigas nos cumprimentar e durante o ensaio da peça, foram momentos em que ela estava sendo foco de uma atenção positiva. Nesses momentos, ser surda significava ter uma atenção diferenciada, ser popular no grupo e merecedora de privilégios, como, professoras vindo especialmente visitá-la ou ter um papel exclusivamente criado para ela. Suas especificidades se tornavam vantajosas dessa maneira.

Cuche (2002, p. 183) chama atenção sobre o fato de que a identidade é uma negociação entre uma identidade definida por si próprio e aquela definida pelos outros.

Nas situações observadas a mesma pessoa identificou-se com desenvoltura como surda quando isso lhe dava uma posição vantajosa diante das amigas onde não era, naquele momento, apenas mais “uma das

meninas”, mas, sim, uma menina especial. Diante dessas mesmas pessoas ela rejeitou essa identificação quando poderia fazê-la passar diante de nós por aquela que é tão diferente dos outros que precisa de ajuda para se ajustar. Apenas nas situações em que ela estava sendo genuinamente aceita houve compatibilidade entre como ela queria se identificar e como o grupo a via.

Algumas vezes as tentativas dos colegas de tratá-la com igualdade acabavam soando desastrosas porque se opunham à diferença e não, como coloca Candau (2002, p. 128) à desigualdade.

De fato, Sousa Santos (2001, p.10) resume de forma pontual a questão ao dizer que: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Subasserção 4.1 – Os conflitos remetem ao status das duas línguas principais usadas no contexto focalizado.

A monitora disse que a língua de sinais era muito importante para eles se comunicarem, mas que aprender a escrever português também era muito importante porque eles moravam no Brasil e se, por exemplo, um japonês viesse para o Brasil precisaria aprender português, senão, não conseguiria se comunicar.

Diário de campo – 05/06/2002

Creio que muitos dos que se envolvem na educação de surdos, ainda que nem todos possamos admitir, acreditem que o surdo precisa entrar na nossa cultura, se inserir na cultura majoritária. Não que isso não seja necessário, mas é tênue o limiar que separa a boa intenção da imposição. A inserção é uma necessidade, um objetivo, mas atingir isso não deve ser cogitado a qualquer preço. Entretanto, o fato é que o objetivo das famílias que traziam seus filhos para o Programa, como foi comentado pelas mães em várias ocasiões, era mesmo o aprendizado do Português e melhores resultados na escola. Em nenhum momento foi mencionada pelas mães a necessidade de uma maior familiarização com a Libras:

A reunião foi proposta em decorrência das reclamações das mães em relação principalmente ao projeto relacionado à exposição dos vídeos do Telecurso e Jornal Visual. Várias mães reclamaram à psicóloga por acharem que essa atividade não estava sendo proveitosa e, segundo elas, seus filhos não gostavam de assistir as fitas.(...) A primeira colocação das mães foi que queriam conhecer o conteúdo daquilo que os filhos estavam estudando, o porquê da falta de cadernos e o fato de os filhos não gostarem da “aula de televisão” (noticiário em Libras).

Reunião com as mães – 16/09/2002

Em algumas famílias dos alunos, inclusive, a Libras era tão pouco valorizada que somente as mães a conheciam e os alunos tinham dificuldades de se comunicarem com outros membros da família por isso:

André e Gabriela já disseram que gostariam muito de conversar com os pais. Todas as mães disseram que os pais não conhecem sinais e que a comunicação entre eles e os filhos é precária em todos os sentidos. Sendo assim, a educação dos filhos acaba sempre ficando a cargo somente delas.

Reunião com as mães – 16/09/2002

Durante um ano de observação participante no contexto de apoio pedagógico a crianças e adolescentes surdos foi possível perceber a influência das práticas de letramento dos ouvintes na vida escolar e até mesmo pessoal de alguns alunos surdos. As mães dos alunos também participavam de atividades no mesmo local do contexto observado e de reuniões com os profissionais envolvidos, concomitantemente ao grupo de estudos dos filhos. Sendo assim, era possível recorrer a elas caso houvesse qualquer problema com a criança ou mesmo problemas de entendimento lingüístico.

Quando o assunto era a escola regular e a interação nas práticas dos ouvintes, era bastante perceptível entre os alunos e em especial entre as mães a presença constante do “fantasma do fracasso escolar”. Algumas vezes, quando os alunos tinham provas no dia seguinte, costumavam trazer seus livros e cadernos em busca de auxílio e explicações. Nessas ocasiões, eles demonstravam uma tensão ainda maior do que o usual entre alunos preocupados em véspera de prova. Essa preocupação era acrescida pelo que parecia ser uma espécie de antecipação do fracasso, uma frustração antes da hora.

Ao longo do ano e em especial durante uma reunião com as mães, elas manifestavam de forma unânime a preocupação com necessidade de que se reavaliasse a ausência de cadernos, o material didático escolar por excelência. Ficava claro assim que o que elas esperavam das reuniões do grupo não era que os filhos aprendessem Libras ou aprendessem a conviver melhor com sua condição através da vivência com seus pares. Se os filhos não tinham cadernos, significava que não tinham nada escrito para mostrar para elas, além disso, as notas na escola não melhoravam. Para elas, isso denotava a insuficiência do trabalho feito que, ao contrário do que esperavam, não auxiliava seus filhos naquilo que todos normalmente conhecem como as práticas escolares.

No início, esses conceitos conservadores sobre o que eram as práticas escolares “de verdade” também povoavam o meu imaginário. Segundo Street (1993, p.1), o campo dos estudos do letramento, a relação dos indivíduos com a língua escrita, vem mudando ao longo dos últimos anos, já que a rica variação cultural de práticas e concepções de leitura e escrita vem demonstrando a necessidade de repensarmos os nossos próprios conceitos sobre essas práticas e nos convidando a considerar a possibilidade de que a crença em um letramento único pode ser uma imposição derivada de nossas próprias práticas culturais. A todos nós, às mães e até aos educadores era um perigo constante o de cair na armadilha de acreditar que para aqueles alunos todas as nossas concepções sobre leitura, escrita e sucesso escolar eram aplicáveis.

Erickson (2001, p.10) nos lembra que:

a aparente similaridade observada entre salas de aula é enganadora. O conhecimento geral que temos delas é um referencial inadequado para compreender o que se passa em cenas cotidianas particulares. Nossa crença de que já conhecemos as salas de aula (...) cega-nos para as nuances da particularidade da construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem.

Cada sala de aula é única, mesmo que haja semelhanças de todos os tipos, como culturais, de faixa etária, de conteúdo e metodologia, por exemplo, é possível perceber que elas variam qualitativamente. Essas reflexões demonstraram a necessidade de considerar a especificidade daquele contexto e, portanto, do funcionamento da leitura e da escrita naquela sala de aula.

Street (2006, p. 472) sugere a adoção das noções de *letramento dominante*, assim como se fala em língua dominante e de *variedades de letramento*, assim como se fala em variedades de língua. Ele considera que a noção de um letramento único provou-se um mito e prefere trabalhar com base no que chama de

modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e o uso das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologias: não são simplesmente tecnologias neutras.

(...) quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar (p. 466)

O caderno é símbolo da visão grafocêntrica de nossa sociedade, a escrita escolar da língua portuguesa feita na variedade culta é uma forma de legitimar essa variedade, a da elite, como a única válida e a escola seria o local para a transformação do aluno em um ser mais próximo do que se considera o modelo ideal de ser humano. No caso dos surdos, mais do que isso, o português, mais ainda o escolar, é uma forma de aproximá-los do *modelo de ser humano*.

Street (op.cit., p. 469) lembra ainda da estreita relação existente entre os conceitos de letramento e *pessoalidade*, uma vez que o que vem a ser considerado humano, muitas vezes tem a ver com o tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida. Engajar-se em determinadas práticas não é uma atitude neutra, trata-se de assumir ou não as representações associadas a essas práticas. A urgência com que o surdo “precisa” engajar-se nas práticas de letramento dominante tem mais a ver com demonstrar-se um ser humano tão capaz quanto os outros, de acordo com as representações que se tem de competência, do que com a possibilidade de interagir com a sociedade majoritária, já que para isso, na maioria das vezes, as práticas de letramento seriam outras.

A especificidade do contexto se torna ainda maior se considerarmos que, praticamente, o único contato que os alunos tinham com a língua portuguesa era através da escrita, sendo que a língua através da qual eles interagem, a Libras, não tem a tradição de uma representação escrita. Sendo assim, era comum acontecer de os alunos expressarem-se através

da escrita da mesma forma que ouvintes aprendizes de Libras tendem a fazer. Alguns ouvintes acabam criando uma variedade de língua de sinais que me arriscaria a chamar de “português sinalizado”. Da mesma forma, os surdos também tendem a expressar-se em uma espécie de “transcrição da Libras”, ou seja, escrevem em português, mas com a sintaxe da língua de sinais. Também a possibilidade do uso da língua portuguesa escrita como um recurso para a comunicação dinâmica do dia-a-dia gerava práticas únicas de letramento.

Considerando tudo isso, é possível perceber por que a variedade padrão da língua portuguesa representada pela escola era, na maioria das vezes, de tão difícil acesso aos alunos surdos. É uma dificuldade semelhante à que os jovens alunos ouvintes também enfrentam, isto é, a imposição de práticas que não são naturais em seu cotidiano e de uma língua muito diferente daquela através da qual eles interagem. Isso tudo sem nos esquecermos também da idéia intrínseca da inferioridade de sua língua e de suas práticas.

O fato de que as famílias assumiam que a necessidade de aprender o português era mais importante do que a de aprender ou aperfeiçoar a Libras talvez fizesse com que ela fosse deixada de lado e tratada como secundária, em uma tentativa de ajustar as expectativas. Os monitores, portanto, sendo os responsáveis pelo ensino da Libras, também acabavam sendo secundários em relação ao professor de português.

Skliar e Lunardi (2000, p. 14) referem-se a uma prática de “colonização” da cultura surda¹⁹ por parte dos ouvintes através de uma imposição de valores e ideologia da cultura ouvinte a que Skliar chama de *ouvintismo* e acrescentam:

A presença do professor ouvinte nas escolas de surdos, assim como a materialização de um currículo “ouvintista” são uma prática constante. Contudo, além de qualquer estatística a respeito, percebe-se que a supremacia de professores ouvintes é o resultado de uma política historicamente determinada, de naturalização pedagógica e de estabelecimento de uma normativa ouvinte no processo de aprendizagem dos surdos.

Em outro texto Skliar (1999, p. 8) cita MacLaren (1996) ao dizer que “a escola é um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder”. Skliar (op. cit., p. 9) também destaca que:

Nesse contexto, a situação da educação bilíngüe mostra uma relativa sujeição aos princípios modernos do ensino. Isto pode ser ilustrado se considerarmos os mecanismos, às vezes somente burocráticos, através dos quais se inclui a língua de sinais nos projetos institucionais. Essa inclusão é muitas vezes praticada como experiência controlada, com prescrições de horários, atividades formais, seqüências preestabelecidas, modelos lingüísticos e humanos estereotipados, etc. Também é observável nos dispositivos através dos quais os surdos são produzidos e narrados como trabalhadores inseridos na lógica binária da eficiência / deficiência (Klein, 1998), e no fato de não nomear aos surdos que trabalham nas escolas de educadores, mas de “instrutores” ou “auxiliares”.

¹⁹ Na pesquisa sobre a surdez, há grandes discussões sobre o termo “cultura surda”. No entanto, como esse não é o foco deste trabalho, não focalizarei a questão.

Dessa maneira, a prática da *ouvintização*, conseqüência de nossa visão etnocêntrica, nos leva a enxergar como secundários a língua de sinais, seus usuários e a cultura que representa.

No contexto focalizado, a interação se dava em Libras porque assim era necessário, com exceção de quando a professora ouvinte, a professora coordenadora e eu nos comunicávamos entre nós, ou ainda quando havia um outro ouvinte presente (funcionários ou outros estagiários).

No entanto, mesmo em situações onde a língua dos ouvintes era desnecessária, ela não ficava esquecida, já que era o foco das aulas. A Libras era um meio de comunicação fundamental e eficiente, porém, como já dito, o objetivo daquelas famílias ao colocarem seus filhos ali era a possibilidade de o uso do português se tornar um ato que propiciasse a seus filhos a integração na sociedade majoritária.

Durante a reunião com as mães, que fora marcada justamente para tentar abrandar um pouco as reclamações delas que achavam que as atividades propostas não estavam tendo resultado uma vez que o desempenho de seus filhos na escola comum parecia não melhorar, o problema das dificuldades de leitura decorrentes da não familiaridade com o português foi colocado:

A mãe de André acha que a linguagem dele ainda não está formada e foi discutido que isso pode se refletir em dificuldades de escrita por falta de uma base lingüística sólida. Ela também disse que é cobrada por pais de surdos quando diz que André tem dificuldades de leitura. Esses pais acham que ela deveria tentar descobrir o que está errado com ele, pois os filhos deles lêem. Segundo ela mesma, esses pais não entendem que os filhos não sabem o que lêem.

Reunião com as mães – 16/09/2002

Portanto, ainda que não fosse a forma de comunicação naquele contexto, a presença da língua dos ouvintes jamais deixava de permear as situações, a não ser, é claro, nos momentos de recreação quando os surdos brincavam e conversavam entre si sem ter a obrigação de pensar na outra língua. A necessidade de momentos em que pudessem ter amigos e agir como os adolescentes normais que eram também foi abordada nessa mesma reunião. As mães apontaram que tinham certo receio em relação à influência forte que as amigas tinham sobre seus filhos e que essa interação podia ser perigosa, mas em alguns casos desejada, já que alguns tinham um comportamento um tanto anti-social:

Por serem adolescentes, os alunos sentem muita necessidade de estarem com amigos e, no caso deles, com amigos que possam conversar com eles. Costumam dar mais atenção às opiniões do grupo de amigos do que às mães. Isso foi justificado como um comportamento normal e necessário dos adolescentes em geral. No caso de Renata, esse assunto foi mais demoradamente debatido. A mãe disse que ela tem bem poucos amigos e que não gosta de sair com eles, embora a mãe alegue que não a proíbe de sair. Todas as mães disseram que estão procurando formas de dar mais liberdade aos filhos gradativamente.

Reunião com as mães – 16/09/2002

Esses amigos a que a mãe de Renata se referiu eram, em geral, ouvintes, com exceção de Camila que também estudava ali. Durante os intervalos e até mesmo durante as aulas, Renata se soltava bastante e tinha um bom relacionamento com os outros surdos. Salvo características pessoais como a timidez dela, é possível que suas dificuldades de relacionamento fora da escola se devessem a uma auto-imagem negativa em relação à surdez. Durante uma discussão sobre preconceito motivada pela leitura de um texto sobre diferenças, Renata se queixou de ter sido alvo de risadas e preconceito por usar a língua de sinais:

A monitora contou uma história sobre um primo que tinha preconceito com ela e a Renata contou de uma colega que disse que ela parecia uma doidinha conversando em Língua de Sinais.

Diário de Campo – 20/05/2002

Essa não foi a única vez que ela se queixou de uma não aceitação da Língua de Sinais por parte dos outros, mas chegamos a suspeitar que essas “queixas” fossem produto de um complexo de inferioridade que ela própria nutria e que atribuía aos outros:

Renata disse que a professora da escola pediu para ela parar de conversar porque língua de sinais era feio. A monitora ficou em dúvida e disse que precisava ter visto para saber se foi isso mesmo que aconteceu. A professora e eu pensamos que se a professora da escola não sabe língua de sinais como a Renata teria entendido o que ela disse? A monitora perguntou e ela disse que foi por leitura labial. Não dá para saber se foi isso mesmo que aconteceu. A professora chamou a atenção dela, por certo, mas como e por quê?

Diário de Campo – 30/10/2002

Em outra ocasião, a mesma aluna se queixou que a família não dá atenção a ela, que não usa língua de sinais e que quando ela se interessa por alguma coisa na televisão e começa a pedir ajuda para entender o que acontece, a mandam ficar quieta.

Com toda certeza, essa aluna que tem uma proficiência em língua de sinais inferior à dos demais tem grandes problemas de comunicação e se sente desvalorizada como pessoa por não conseguir se relacionar com a família com os amigos e com os professores devidamente. O impasse criado na ocasião em que a professora da escola chamou a atenção dela demonstra o tipo de desentendimento que pode ser suscitado pela falta de comunicação ou por uma comunicação precária.

Sendo assim, ainda que as famílias relativizassem a importância da Libras, os alunos sentiam a necessidade de algo que promovesse a facilitação da comunicação como a Língua de Sinais, mas ao mesmo tempo também ansiavam por fazer parte do “mundo em Português”, conversar com os pais e ter amigos ouvintes.

No texto em que faz um breve histórico das diferentes abordagens na educação de surdos, Lacerda (1998, p. 72) aponta o Congresso de Milão (II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos), realizado em 1880 onde o uso da metodologia oralista teve votação quase unânime, como um momento que definiriam muitas coisas sobre o futuro da educação de surdos. A partir de então o uso das Línguas de Sinais foi proibida. “Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social”.

Nos nossos dias, entretanto, a metodologia oralista encontra-se em parte superada. Embora ainda tenha seus adeptos, essa metodologia hoje divide espaço com adeptos de outras duas vertentes de trabalho, a comunicação total e a educação bilíngüe.

Mas embora a Língua de Sinais tenha reconquistado algum espaço, ela continua desvalorizada do ponto de vista social, ou seja, mesmo nas estratégias de trabalho onde ela ocupa um lugar considerado privilegiado, ela acaba sendo encarada indiretamente como um meio de chegada ao que realmente importa, entenda-se, o domínio, no maior nível possível, da língua portuguesa.

Não se pode negar a importância dessa aquisição para que o surdo se insira na sociedade majoritária, mas o reconhecimento da necessidade de uma língua mais plenamente acessível, através da qual eles possam se comunicar sem dificuldades com seus pares e se articularem em uma comunidade, não pode ser um objetivo secundário. Da mesma forma como a aquisição da língua portuguesa escrita se torna uma tarefa quase impossível diante da ausência de uma base lingüística, no caso dos surdos que não puderam adquirir a Língua de Sinais, a integração na sociedade majoritária é prejudicada se o indivíduo não tiver como base a integração com seus pares.

Ao defender a Libras como L1 e o português como L2, Souza (1998, p. 58) considera que

exposto à Libras, desde o início de sua vida, o sujeito surdo teria, assim, garantido seu direito a uma língua de fato. A partir dela, o ensino do português (L2) seria facilitado pela garantia de um funcionamento simbólico-cognitivo já ocorrendo de modo satisfatório.

Mais adiante ao explicar que para Bakhtin (apud Souza, 1998) a “verdadeira substância” da língua está no ato dialógico e que, portanto, “a linguagem guarda a história das relações sociais”, Souza (op.cit, pág. 59) também afirma que “homem e linguagem são produtos um do outro, se pertencem”.

No entanto, a despeito de todos entendermos a importância daquela língua, algo levava a nós, participantes daquele contexto, e aqui me incluo, pois várias vezes me peguei em uma severa guerra interna, a acreditarmos

que a Libras tinha uma importância secundária em relação ao português. Por acreditar que o objetivo maior deveria ser a aprendizagem de leitura e escrita, cometi erros de julgamento, mas agora me parece que essa confusão não era só minha. A relação que se estabeleceu entre a professora ouvinte e os professores surdos me fez parecer que, de alguma forma, eles três também acreditavam nisso.

Considerações Finais

Neste capítulo, será feito um breve resumo desse trabalho. Para começar retomarei a pergunta de pesquisa que o norteia juntamente com as asserções trabalhadas ao longo da análise:

Como se inter-relacionam educador surdo, educador ouvinte e aluno surdo em contexto de apoio pedagógico?

Asserção 1 – *A professora ouvinte tinha mais autoridade que os monitores.*

Subasserção 1.1 – A configuração da estrutura de participação mais freqüente favorecia a posição central da professora ouvinte.

Subasserção 1.2 – Enquanto o monitor aceitava sua posição hierárquica inferior com facilidade, a monitora assumia a posição principal com certa freqüência.

Asserção 2 - *A professora ouvinte reconhecia a necessidade do trabalho dos monitores para o sucesso do seu trabalho.*

Asserção 3 – *As características pessoais dos monitores e o contexto em que atuavam influenciavam na execução e na aceitação de seu trabalho pelos outros participantes da pesquisa.*

Asserção 4 – *Há sinais de conflitos de identidades entre os alunos e professores.*

Subasserção 4.1 – Os conflitos remetem ao status das duas línguas principais usadas no contexto focalizado.

A retomada deste questionamento e das asserções leva a um levantamento dos principais resultados da análise de dados. Através das observações em campo foi possível perceber que havia uma assimetria nas relações entre a educadora ouvinte e os educadores surdos.

Creio que o fator de maior importância na justificativa dessa assimetria seria a valorização pelas famílias dos surdos, pelos educadores e até pelos próprios alunos, do Português como portal para a aceitação do surdo na cultura majoritária. O embate pessoal entre a valorização da condição de surdos e participar do mundo ouvinte com liberdade de expressão permeava a construção da identidade de cada um daqueles alunos como membros da comunidade surda, como filhos, como estudantes, como adolescentes.

A valorização do Português e dos benefícios que sua aquisição poderiam trazer em detrimento da Libras refletia-se também na valorização dos detentores desses saberes: a educadora ouvinte, como aquela que

poderia ajudar na aquisição do Português acaba parecendo mais necessária que os educadores surdos que, a princípio, serviriam como tradutores.

Entretanto, a Libras não era deixada de lado, ela servia como língua acolhedora, facilitadora e sua aquisição e/ou melhoria era incentivada, ainda que não houvessem atividades especificamente voltadas para isso. A educadora ouvinte reconhecia a necessidade da Libras e da presença dos educadores surdos para o sucesso de seu trabalho. Também os educadores surdos nem sempre aceitavam um papel subalterno, a mulher, Elisa, era quem deixava perceber essa resistência, mas claramente, mas também Paulo oferecia resistência, ainda que de forma mais sutil. Havia, obviamente, muitas diferenças entre os dois e estas se refletiam na execução de seu trabalho e também na aceitação deles no contexto.

Durante uma conversa com a professora coordenadora a respeito das diferenças de comportamento entre Elisa e Paulo, levantaram-se várias questões. Ela apontou que talvez pela diferença de escolaridade entre eles, ele tivesse maiores dificuldades em entender os textos, por exemplo. E que isso geraria nele uma expectativa de que os outros também tivessem grandes dificuldades de entender, por isso ele se esforça tanto em repetir tudo várias vezes, até estar certo de que todos entenderam. Segundo ela, isso poderia gerar certa irritação entre os alunos. Elisa, por outro lado, parecia dar mais crédito a eles e permitia que participassem mais, que a interrompessem, demonstrando mais segurança no trato com eles, por isso talvez eles se sentissem mais à vontade com ela. Entretanto, a professora

coordenadora acreditava que a diferença entre os dois não se deveria apenas a uma variável como a escolaridade, que ela utilizou em seu exemplo, mas sim à combinação entre várias como: gênero, idade, temperamento e toda uma variedade de características particulares como timidez e seriedade.

Durante todo o tempo anterior a essa conversa, eu tinha deixado de lado a dimensão humana e esquecido de que antes de pensar nele como educador, eu tinha que pensar nele como pessoa com identidades fragmentadas e fluidas, sujeitas à influência do contexto em que se encontrava, de sua história particular e de seus interlocutores. Era preciso não apenas considerar a sua condição de surdo ou de educador surdo, mas suas características próprias que faziam com que, obviamente, ele fosse diferente de sua colega e de qualquer um de nós, ouvintes.

Goffman (2002, p. 16) nos lembra que

um estudioso interessado nas propriedades da fala pode se ver obrigado a olhar para o cenário físico no qual o falante executa seus gestos simplesmente porque não se pode descrever completamente um gesto sem fazer referência ao ambiente extracorpóreo no qual ele ocorre. E alguém interessado nos correlatos lingüísticos da estrutura social pode acabar descobrindo que precisa voltar para a ocasião social toda vez que um indivíduo possuidor de certos atributos sociais se fizer presente diante de outros.

Era normal que ele tivesse mais desenvoltura em uma sala de aula onde era a única autoridade como no curso de Libras para as estagiárias e,

além disso, estava entre adultos, cuja atenção e amabilidade não precisava ser cativada a todo o momento. Era igualmente normal que os alunos gostassem mais de um professor do que de outro, como o fazem na escola e como têm preferências por um ou outro colega, por exemplo. Trata-se do reconhecimento e vivência da diferença no nosso cotidiano.

Apesar do caso particular de uma das meninas, a aluna Gabriela, que declaradamente não gostava dele e por isso o ignorava e até o hostilizava, convivia-se bem com a diferença existente entre os dois educadores surdos. Paulo, apesar de menos querido, era aceito, ainda que o trabalho de sua colega fosse mais valorizado. Como professor de língua de sinais ele era bem aceito, não só por mim e, pelo que pude observar, por minhas colegas de curso, mas também por outros alunos seus, segundo eu soube através da professora coordenadora. Entretanto, como monitor ele costumava perder nas comparações que se faziam entre sua colega e ele. Anos mais tarde, durante uma entrevista com ele e uma nova colega monitora parcialmente surda e oralizada que me serviu de tradutora a questão das diferenças de estilos surgiu:

Pesquisadora: O que você faria diferente no seu trabalho se pudesse mudar algo?

* Marta não deixou que ele respondesse essa pergunta, ela respondeu por ele, antes que ele pudesse se manifestar. Eu dirigi também a pergunta a ela, pois achei que seria interessante ter as respostas de ambos, mas acabei sem a resposta dele. Sinteticamente, o que ela disse foi:

“Na minha opinião, a minha aula é mais dinâmica, ele fica mais ensinando sinais, palavras soltas, não sei explicar bem, mas minha aula é mais dinâmica, eu faço coisas mais diferentes.”

Paulo concordou, acenando com a cabeça, mas acrescentou:

“Cada surdo tem um jeito diferente, igual o professor.”

Entrevista com os monitores Paulo e Marta –20/05/2008

Ao observar e tentar entender seus problemas, portanto, concluí que assim como para ser um bom professor de língua estrangeira não é suficiente conhecer a língua que se ensina, para ser um bom monitor não basta ser surdo. É preciso ter um bom entrosamento com os alunos e com o professor ouvinte com quem o monitor precisa conviver e, eventualmente, se submeter. Porém, essa convivência não é tão fácil para todos. Novamente eu pensava na questão das imposições ouvintistas (Skliar e Lunardi, 2000). Para esse educador em particular, a presença de um ouvinte com quem dividir a autoridade parecia prejudicar seu trabalho. Além disso, cada professor ouvinte trabalhava com as turmas por apenas um ano, que era a duração da bolsa com que eram pagos. Quando chegavam, muitos não conheciam Libras e tinham que aprender lá mesmo, como foi o caso da professora observada naquele ano. Ou seja, para os professores era

também um ambiente novo com o qual tinham que se adaptar. Para os monitores, era outra pessoa desconhecida com a qual tinham que aprender a conviver.

Em relação à sua colega, Elisa, Paulo era menos escolarizado e, importante notar, pouco oralizado. Como constatou a professora coordenadora, e pude eu mesma observar em várias situações em classe, ele realmente se relacionava com a Língua Portuguesa com menor destreza do que ela. Portanto, segundo os padrões ouvintes, Elisa era um modelo de sucesso muito maior do que Paulo.

Nessas circunstâncias coloco a hipótese de que suas dificuldades de relacionamento com a professora ouvinte e com os alunos poderia ser uma forma involuntária de resistência à hegemonia ouvinte. Se por um lado, ele a legitimava, pois diante da professora ouvinte ele se colocava muito mais passivamente que Elisa em posição secundária, por outro a sua relação menos natural com o conteúdo e as formas de agir dos ouvintes acabava demonstrando o desconforto que essas imposições causavam.

Os alunos, acostumados com pais e professores ouvintes, achavam mais natural o jeito de Elisa de traduzir a ótica deles. Ela, por sua vez, mais naturalizada no meio ouvinte, entendia melhor as necessidades da professora. Já Paulo, deixava refletir em sua forma de trabalhar uma vivência menos natural da Língua Portuguesa, com a qual demonstrava maiores dificuldades, e das expectativas ouvintes de um bom monitor. Entretanto, como sua aluna, eu tinha presenciado que apesar de suas

características mais marcantes, a timidez e a seriedade, continuarem presentes, ele era capaz de um entrosamento maior e de um trabalho mais dinâmico e interessante quando não pesavam sobre ele tais expectativas e a confusão de poderes que a presença da ouvinte causava. Como colocam Skliar e Lunardi (2000, pág.14):

A presença do professor ouvinte nas escolas de surdos, assim como a materialização de um currículo “ouvintista”, são uma prática constante. Contudo, além de qualquer estatística a respeito, percebe-se que a supremacia de professores ouvintes é o resultado de uma política historicamente determinada, de naturalização pedagógica e de estabelecimento de uma normativa ouvinte no processo de aprendizagem dos surdos.

Apesar de uma convivência pacífica entre os educadores e de o reconhecimento da necessidade da presença dos monitores por parte dos envolvidos no processo educacional daquele contexto, a supremacia ouvinte, que embora discreta estava presente, mostrava conseqüências negativas no caso particular de Paulo. Ali onde os monitores surdos eram os “iguais” ambos exerciam seus papéis. Mas segundo as necessidades do saber ouvinte, Elisa era “mais igual” que Paulo.

Paulo, em sua sabedoria e simplicidade, resume a questão das dificuldades de interação entre os educadores e alunos daquele contexto ao afirmar: “Cada surdo tem um jeito diferente, igual a professor”. Entretanto ele não focaliza a questão da presença forte do ouvintismo em contextos de educação de surdos.

É preciso, sim, reconhecer a importância da língua e da cultura majoritárias, mas faz-se também necessário um processo de valorização da Libras e das particularidades dos contextos de surdez para que haja um equilíbrio de forças e o embate entre ser surdos e fazer parte do mundo ouvinte não seja mais um embate, mas, sim, situações complementares.

Sendo necessário um convívio minimamente satisfatório com a sociedade majoritária, faz-se necessária a interação do surdo com a cultura e a língua desta sociedade. Entretanto, para a promoção de sua integridade como indivíduo e cidadão são também necessárias a possibilidade de convívio com seus pares e a liberdade de uso de uma língua capaz de promover conhecimentos e interações, além da necessidade indiscutível de um conhecimento lingüístico de base, para a aquisição menos conflitiva da língua majoritária.

Atualmente predomina certo consenso entre educadores de que a educação bilíngüe é o caminho mais adequado para a educação dos surdos. Entretanto, não é simples reconhecer o surdo como sujeito bilíngüe se ele tiver que se enquadrar no mito de um pretense equilíbrio funcional que está plenamente de acordo com uma noção de bilingüismo que até hoje chega a perpassar o senso comum de que o sujeito bilíngüe é igualmente competente em ambas as línguas, em todos os seus domínios sem que uma língua interfira na outra.

Na década de 70, porém, esse conceito clássico começou a ser criticado pelos expoentes do que viria a se chamar Sociolingüística da Periferia numa referência ao fato de que os investigadores eram falantes de

línguas minoritárias (catalães e ocitanos) e, portanto, tinham uma visão menos “inocente” da questão. Esses pesquisadores consideravam que não existe apenas uma diferenciação funcional neutra entre as línguas e sim uma valoração social para cada função e, portanto, o conflito era parte inerente da situação de diglossia.

O reconhecimento da possibilidade de conflito abriu caminho para um maior entendimento da situação bilíngüe e é possível através da consideração desse conflito e de suas causas uma clarificação da condição do sujeito que transita em contextos bilíngües ou bidialetais. O trânsito tranqüilo entre uma língua ou variedade lingüística a outra não é um processo tão simples nem para surdos, nem para nenhuma outra comunidade bilíngüe ou bidialetal e esse é um problema que mitos como o monolingüismo, o bilingüismo como situação anormal e o equilíbrio funcional entre línguas na situação de diglossia ajudam a invisibilizar.

Particularmente no caso dos surdos, considerar que é sujeito bilíngüe apenas aquele que domina com igual competência duas línguas, exclui o surdo automaticamente da condição de bilíngüe, já que as dificuldades com a língua majoritária são óbvias e visíveis, e do direito a uma educação e à convivência social bilíngüe. Sendo assim, ele seria considerado então um monolingüe incompleto, uma vez que tem dificuldades com a língua do país em que vive, ou então um sujeito “sem língua” por ser usuário de uma forma de comunicação sem *status* de língua.

Reconhecer a existência de outras línguas, da influência social e individual que as diferenças de *status* entre elas criam e da condição real do

sujeito bilíngüe é uma luta que se faz cada mais fundamental para o reconhecimento dos direitos lingüísticos dos indivíduos e, portanto, de uma educação mais integral e cidadã.

O trabalho com a educação demanda a exigente tarefa de selecionar quais os conhecimentos mais “úteis”, como fazer, quais os melhores textos, os melhores conceitos, as melhores tarefas para a compreensão desses conhecimentos e, obviamente, uma idéia sobre o que é esperado pelo nosso “interlocutor”, o estudante.

É como essa idéia, do que é esperado de nós pelo outro, que devemos ser especialmente cuidadosos. É extremamente tentador e certamente facilitaria muito as coisas, assumir a posição de autoridade capaz de decidir o que é melhor para o outro, mas nesse ponto deve impor-se a questão ética e o compromisso político de dar voz às minorias. Quando não se faz parte do grupo que se observa ou para o qual se produz qualquer material, certas decisões podem se tornar extremamente difíceis. O que será realmente útil e necessário para aquele grupo? Nem sempre pode ser o que imaginamos, e chegar a essa conclusão é potencialmente frustrante.

No entanto, muitas vezes do ponto de vista das minorias, o conhecimento é de fato do outro. Como aponta Cucho (2002, p. 145), as relações sociais são sempre desiguais, o que gera uma hierarquia, não apenas social, mas de fato, entre as culturas sustentadas pelos grupos envolvidos e “a cultura da classe dominante é sempre a cultura dominante”. Sendo assim, ter o outro, um representante da cultura dominante pronto a sistematizar um conhecimento viável, pode ser interessante, desde que haja

um canal de comunicação e a liberdade de sugerir e, sobretudo, de rejeitar aquilo que for produto unicamente de uma projeção de um sobre o outro. Projeção tanto do que a maioria supõe ser útil para a minoria, quanto do que a minoria acharia importante no mundo dos outros, mas que, de fato, não o é. Ao pesquisador, assim como para todos envolvidos em ações pelas minorias é preciso pegar diferentes “peças” e ressignificá-las na construção das práticas sociais em determinado contexto. A cultura dominada não é dependente, ela tem coerência própria. Ela apenas não pode desconsiderar a cultura dominante, embora possa resistir em maior ou menor escala a imposição cultural.

Por isso é preciso o reconhecimento de que a minoria precisa e deve ser capaz de transitar por diferentes territórios. Ressaltar excessivamente a diferença, a ponto de descartar a necessidade de envolvimento com a cultura majoritária, pode criar um movimento de “entrancheamento”, de aprisionamento da diferença fazendo com que, como Cuhe (2002, p. 241) certamente aponta, “o direito à diferença” se torne “obrigação de diferença”. Assim, é preciso que haja o estranhamento do outro, um reconhecimento da diferença, mas de forma a que ele possa servir de ponto de partida para um diálogo saudável entre as culturas.

Referências Bibliográficas

BANKS-LEITE, L. & I. GALVÃO (Org.). **A educação de um selvagem – As experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BORTONI-RICARDO S.M. Situações dialógicas assimétricas. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. Campinas, v. 12, p. 1 - 10, 1988.

CANDAU, Vera M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**: Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 79, 2002.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Lingüística Aplicada. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. cap. 10, 233 - 252.

CUCHE, Denys. **A Noção da Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**. v. 15, n. 1, p. 51 – 66, 1984.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. chap. 5, p. 119 - 161.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza: Métodos cualitativos de observación**. Ed. Paidós, 1989.

ERICKSON, E. Prefácio. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). **Cenas da Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9 - 17.

FAVORITO, Wilma. **O difícil são as palavras**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 236 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREITAS, M. C. de. **Mapeamento da pesquisa em educação e surdez**. Campinas. 2004. Relatório Parcial (Iniciação Científica em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais**. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em Língua de Sinais**. 1998. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GLASS, M. H. F. **Por uma abordagem performativa das línguas de sinais**. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P.M. (Orgs.) **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. cap. 1. p. 13 - 20.

GOOFMAN, E. Footing. . In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P.M. (Orgs.) **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002b. cap. 5. p. 107 - 148.

HAESBAERT, R. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. cap. 1, p. 29 - 49.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORNBERGER, N. H.. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, O. (Ed.). **Bilingual education focus in honor of Josua A. Fishman**. Philadelphia: John Benjamins, 1991. v.1, p. 215 - 234.

KLEIN, M. **A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho**. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos** – Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v. 1.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história nas diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno Cedes: A nova LDV e as necessidades educativas especiais**, Campinas, n. 46. p. 68 - 80, 1998.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da Sociolingüística. In: **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação para Surdos**. Rio de Janeiro: INES & Editora Littera Maciel, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: Sage, 1997.

MOITA LOPES, L. P. Padrões internacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M.I.P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. 1996. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: A Reader**. Blackwell Publishers, 2001. p. 302 - 317.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P.M. **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. cap. 2, p. 21 – 43.

SACKS, O. **Vendo Vozes**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

SANTOS, B.S. As tensões da Modernidade. In: FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, 2001, Porto Alegre. Biblioteca das Alternativas. Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/boaventura.php>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

SANTOS, M. E. P. **O cenário multilingüe / multidialetal / multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de

Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SILVA, I. R. **Línguas em contato e em conflito na escolarização de crianças e adolescentes surdos**. 2004. Exame de Qualificação (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SILVA, I. R. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”**. 2005 Tese (doutorado em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SKLIAR, C. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos – Processos e Projetos Pedagógicos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v.1.

SKLIAR, C. B. & LUNARDI, M. L. Estudos surdos e estudos culturais em Educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo

escolar. In: LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. **Surdez** – processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

SOUZA, R. M. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. **Caderno Cedes: A nova LDV e as necessidades educativas especiais**, Campinas, n. 46. p. 57 - 67, 1998.

SOUZA, R. & GÓES M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos** - Processos e Projetos Pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1.

SOUZA, R. M. Práticas Alfabetizadoras e Subjetividade. In: LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. (Org.). **Surdez** – processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. (Ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 1 - 21.

STREET, B. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, São Paulo: USP, n. 8, p. 464 – 488, 2006.

VEINBERG, S. La otra cultura. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos** – Processos e Projetos Pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v. 1.

VERMES, G. & J. BOUTET (Org.). **Multilingüismo**. Tradução Celene M. Cruz (et alii). Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

WINKIN, Y. Descer ao Campo. In: **A nova comunicação: Da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papyrus Editora, 1998.