

WILMA FAVORITO

“O DIFÍCIL SÃO AS PALAVRAS”: REPRESENTAÇÕES DE / SOBRE ESTABELECIDOS E *OUTSIDERS* NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Estadual de Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, sob a orientação da Prof^a Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
CAMPINAS

2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

F279d Favorito, Wilma.
“O Difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos / Wilma Favorito. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadora : Marilda do Couto Cavalcanti.

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

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

Título em inglês: “Words are the issue”: representations of / about established and outsiders in deaf youngsters' and adults' schooling .

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Deaf; Identity; Linguistic minority; Bilingual education.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, Profa. Dra. Alice Maria da Fonseca Freire, Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos, Profa. Dra. Inês Signorini e Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher.

Data da defesa: 20/02/2006.

Membros da Banca Examinadora:

M. Cavalcanti

Profª Dra. Marilda do Couto Cavalcanti (UNICAMP)- Presidente

Profª Dra. Alice Maria da Fonseca Freire (UFRJ)

Profª Dra. Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE)

Profª Dra. Inês Signorini (UNICAMP)

Profª Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher (UNICAMP)

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por *Vilma Favorito*

e aprovada pela Comissão Julgadora em
20/02/2006.

M. Cavalcanti

“Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais.”
Bakhtin

À memória de meu pai, Mario Favorito.

Agradecimentos

À professora Marilda Cavalcanti, pela orientação segura e parceira, pelo modo extremamente respeitoso, estimulante e sereno com que conduz o árduo caminho de construção do texto acadêmico, pelas valiosas sugestões teóricas e pelo incentivo constante ao crescimento intelectual de seus alunos.

À Professora Alice Freire, que me apresentou um novo universo de estudos – a lingüística aplicada – e com a doçura e a generosidade que lhe são peculiares me ensinou e, mais do que isso, me instigou a continuar minha trajetória acadêmica.

À professora Tereza Maher e à professora Alice Freire, pelas sugestões importantíssimas que me apontaram na qualificação da tese, além das carinhosas palavras de estímulo tão necessárias ao prosseguimento do trabalho.

Aos alunos, professores ouvintes e educadores surdos, participantes dessa pesquisa, pela confiança em mim depositada e pelo interesse com que prestaram seus depoimentos tornando possível a realização desse trabalho.

À professora surda, também participante dessa pesquisa, que realizou o trabalho de interpretação dos depoimentos da LIBRAS para o português, agradeço seu esforço, seu interesse e a seriedade com que atuou o tempo todo.

Aos meus pais, Nair e Mario (em memória), pelo estímulo, carinho e confiança permanentes.

Ao meu irmão, Mario Orlando, por seu ombro amigo, por sua escuta solidária, respeitosa e por sua parceria fundamental nos últimos meses de produção dessa tese, cuidando de nossos pais em momento muito difícil de nossa família.

À amiga Vera Loureiro, com quem contei em todos os momentos difíceis de minha vida ao longo do doutorado, pelo carinho, pela solidariedade e pelas ricas discussões acerca de muitas idéias que constam desse trabalho.

Ao querido, saudoso e inesquecível amigo Rômulo, pela acolhida generosa e carinhosa que me deu em Campinas. O calor desse afeto faz parte desse trabalho.

Às amigas Ângela e Vera Varela, pela velha e querida amizade que sempre me deu porto para ancorar os vaivéns da vida.

Às amigas do doutorado, Ivani, Maria Elena e Audrei com quem compartilhei discussões muito instigantes e momentos extremamente agradáveis durante os cursos que fizemos juntas.

Às amigas do INES Silvia, Dolores, Márcia, Emeli, Ana Videira, Ana Flores, Gladys, Teresa com as quais em período muito especial de nossa vida profissional mantive valiosos debates sobre a educação de surdos o que certamente reverbera nessa pesquisa.

Aos professores Carlos Skliar e Regina de Souza, pelas idéias corajosas que trouxeram para o campo da educação de surdos no Brasil e pelo tanto que me fizeram crescer quando assessoravam o trabalho pedagógico no INES.

À Pets que, para além de nossas dissonâncias, empenhou-se com o corpo e a alma, com o pão e o amor tão vitais quanto os cursos dos discursos que navegam à procura de sentidos.

Aos amigos Maria Lucia, Leda, Martha, Vania, Áurea, Luiz, Luis Carlos, Cesar, Delfim, Letícia, Lourdinha, Lucia, Silvano, Nanci, Tânia, Eugênia, Cássia, Juliana, Nilson, pelo carinho da torcida.

Ao INES, pela concessão de licença para cursar o doutorado, tornando menos penosa a dedicação necessária à produção da pesquisa.

Resumo

O presente estudo, por meio de uma pesquisa interpretativista de cunho etnográfico (Erickson, 1984, 1989; Cavalcanti, 1990; Moita Lopes, 1994, 1996; Emerson et alli, 1995; Mason, 1997; Agar, 1998), foi norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: Que representações são construídas por surdos adultos, alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, por seus professores ouvintes, pela professora surda e pelo monitor surdo sobre as línguas com as quais convivem (Português e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS) na escola?

Para tentar responder a essa pergunta, a discussão foi encaminhada em uma perspectiva multidisciplinar utilizando concepções provenientes da Sociologia (Elias e Scotson, 2000), Antropologia e História (De Certeau, 2001), Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1989, 2001) e Filosofia da Linguagem (Bakhtin, 1979, 1997) que, em articulação com as contribuições dos Estudos Culturais (Silva, 1998,1999; 2000; Woodward, 2000), Estudos Surdos (Skliar, 2002, 2003) e as reflexões no campo da educação bilíngüe para minorias (Romaine, 1989; Grosjean, 1982, 1992; Garcia e Baker, 1995; Sktnabb-Kangas, 1995 Maher, 1997) e para surdos (Lane,1992; Widell, 1994; Skliar, 1997, 1998, 1999, 2000; Souza, 1998, 1999, 2000; Svartholm,1998; Freire, 1998, 1999, dentre outros) busca uma interpretação possível para as relações entre representações, linguagem e ensino no contexto escolar em foco. Parte-se da idéia de que as representações que os participantes constroem da língua de sinais e do português os localizam em determinadas posições produzindo repercussões no processo de ensino e aprendizagem.

Dadas as particularidades das interações entre alunos surdos, profissionais surdos e professores ouvintes, no contexto desse estudo, foi central a esta análise a concepção de estabelecidos e *outsiders* desenvolvida por Elias e Scotson (2000) para o entendimento das diferentes posições que os participantes ocupam nos seus modos de ver a si mesmos e ao *outro* em suas práticas discursivas.

A análise dos registros mostrou que as representações construídas pelos participantes acerca das duas línguas que circulam naquele contexto escolar remetem ao conflito nuclear vivido por todos: a língua de sinais, língua natural dos alunos surdos e importante traço identitário desse grupo, tem no processo de ensino e aprendizagem apenas

a função de ponte e apoio para a aprendizagem, enquanto o português escrito, em relação ao qual os alunos podem ser considerados aprendizes iniciantes, ocupa um lugar central como língua legitimada na escola pensada pelos ouvintes.

A repercussão desse conflito nas interações entre os participantes e nos diferentes significados que atribuem às línguas ora os insere, ora os desloca nos / dos discursos hegemônicos historicamente construídos sobre os surdos e a surdez calcados na representação matriz da deficiência. E é nas brechas desses deslocamentos, presentes nas vozes desses participantes, que esse estudo se apóia para apontar possíveis saídas em direção a um projeto educativo que incorpore os próprios surdos em sua arquitetura curricular e em suas decisões pedagógicas.

Abstract

This study, accomplished through interpretative ethnographic research of Erickson, 1984, 1989; Cavalcanti, 1990; Moita Lopes, 1994, 1996; Emerson et al., 1995; Mason, 1997; Agar, 1998), was guided by the following research question: What representations are built by deaf adults, students in one of the Youngsters' and Adults' Education classes of the National Institute for the Deaf, by their hearing teachers, by their deaf teacher and deaf monitor concerning the languages they use (Portuguese and the Brazilian Sign Language – LIBRAS) at school?

In an attempt to answer this question, the debate was carried out within a multidiscipline perspective using concepts from Sociology (Elias and Scotson, 2000), Anthropology and History (De Certeau, 2001), Critical Analysis of Discourse (Fairclough, 1989, 2001) and Philosophy of Language (Bakhtin, 1979, 1997), that, linked to contributions of Cultural Studies (Silva, 1998, 1999, 2000; Woodward, 2000), Deaf Studies (Skliar, 2002, 2003) and reflections on the field of bilingual education for minorities (Romaine, 1989; Grosjean, 1982, 1992; Garcia and Baker, 1995; Sktnabb, 1995; Maher, 1997) and for the deaf (Lane, 1992; Widell, 1994; Skliar, 1997, 1998, 1999, 2000; Souza, 1998, 1999, 2000; Svartholm, 1998; Freire, 1998, 1999 among others) seeking a possible interpretation of the relationships between representations, language and teaching in the context of the focused school. One starts with the idea that the representations the participants build of sign language and Portuguese, place them in certain positions that produce repercussions on the teaching and learning processes.

Given the particularities of interactions between deaf students, deaf professionals and hearing teachers, within the context of this study, the concept of established participants and outsiders developed by Elias and Scotson (2000) was key to enable this analysis to understand the different positions that the participants hold in their way of seeing themselves and others in their discursive practices.

The analysis of records revealed that representations built by participants regarding the two languages used in the schooling context remit to the nuclear conflict faced by everyone: sign language, the natural language of deaf students and an important identifying characteristic of this group, only serves as a bridge and support to learning in the teaching and learning processes, while written Portuguese, within which the students can be

considered as beginners, occupies a central place as a legitimized language at school as imagined by hearers.

The repercussion of this conflict in interactions between participants and the different meanings they attribute to the languages, makes them at times be included and at other times be excluded from/of hegemonic discourses historically constructed about the deaf and deafness rooted in the matrix representation of the deficiency. It is in the exclusions, voiced by participants that this study aims to point out possible ways of building an educational project that incorporates the deaf in its curricular framework and pedagogic decisions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I : DAS COISAS TANGÍVEIS ÀS COISAS FINIDAS: O NO QUE SE FEZ NÓ E MOVEU ESSA PESQUISA	25
1.1 “O que é ‘no’? Nunca consegui entender”	25
1.2 O silêncio das paredes	29
1.3 Da história contestada a um novo caminho.....	33
1.4 Novas tentativas de mudança: nas trilhas abertas, possibilidades de futuro.....	43
1.5 Novos silêncios; outras formas de resistir.....	47
CAPÍTULO II: AS PALAVRAS QUE CONSTROEM O OUTRO: REPRESENTAÇÕES DE SURDOS E SURDEZ	49
2.1 Conceito de representações	55
2.2 Representações sobre a surdez	57
2.3 Fatos históricos e discursos: seus efeitos nas representações sobre a surdez	60
2.3.1 Os sinais começam a ganhar visibilidade.....	63
2.3.2 A interdição oficial	66
2.3.3 A permanência da representação de incapacidade	72
2.4 As representações de surdos e surdez nos documentos atuais	75
2.5 O paradoxo da política de educação inclusiva	82
2.6 Representações contestadas em projetos de educação bilíngüe para surdos.....	84
2.7 A contribuição dos Estudos Surdos: ruptura com as representações naturalizadas	87
CAPÍTULO III: AS PALAVRAS NOS PROJETOS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA MINORIAS OUVINTES E PARA SURDOS	93
3.1 Estudos sobre o fenômeno do bilingüismo: um pequeno histórico.....	93
3.2 O bilingüismo no mundo ouvinte e nas comunidades surdas: algumas correlações.....	97
3.3 Programas de educação bilíngüe para minorias: novas correlações com a situação dos surdos	100
3.4 O que podem as línguas	103
3.5 Educação bilíngüe no Brasil	114
CAPÍTULO IV: A NATUREZA INTERDISCURSIVA DA PALAVRA: LINGUAGEM E DISCURSO	117
4.1 A palavra isolada no poço dela mesma: a difícil interlocução entre surdos e ouvintes.....	118
4.2 Nos fios dos discursos, a tessitura das relações entre estabelecidos e outsiders.....	120
4.3 O jogo de táticas e estratégias nas relações entre estabelecidos e outsiders.....	129

CAPÍTULO V: AS PALAVRAS QUE OLHAM E INTERPRETAM CENÁRIOS: O FAZER ETNOGRÁFICO	133
5.1 <i>A produção de conhecimentos em lingüística aplicada: linguagem e interação...</i>	133
5.2 <i>A pesquisa qualitativa e os paradigmas interpretativistas.....</i>	137
5.3 <i>A pesquisa etnográfica</i>	142
CAPÍTULO VI: AS PALAVRAS QUE RECORTAM O COTIDIANO ESCOLAR: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	151
6.1 <i>Dilemas do estranhamento como estratégia de reflexão</i>	151
6.2 <i>A pergunta de pesquisa e seu percurso durante a pesquisa de campo</i>	153
6.3 <i>Contexto de pesquisa</i>	156
6.4 <i>Primeiros movimentos no campo</i>	158
6.4.1 <i>A sala de aula</i>	160
6.4.2 <i>A escolha da turma e as primeiras reações à pesquisa</i>	161
6.5 <i>Perfil dos participantes</i>	163
6.5.1 <i>Alunos</i>	163
6.5.2 <i>Os professores ouvintes</i>	167
6.5.3 <i>Os educadores surdos</i>	175
6.6 <i>Procedimentos metodológicos</i>	178
6.6.1 <i>O registro dos depoimentos</i>	178
6.6.2 <i>Filmagens em vídeo das aulas de português</i>	182
6.6.3 <i>Transcrição das gravações em áudio e vídeo</i>	183
CAPÍTULO VII: A PALAVRA “DADA” E AS POSSIBILIDADES DE OUTROS DIZERES: ANÁLISE DOS REGISTROS	185
7.1 <i>Abrindo o diário de campo: palavras e cenas do último turno escolar</i>	185
7.1.1 <i>“Mas então essa escola é uma fraude”</i>	186
7.1.2 <i>A surdez como experiência visual: “(...) são as imagens que ficam na memória.”</i>	191
7.2 <i>Representações de estabelecidos e outsiders: apresentação de uma cena de sala de aula e análise de depoimentos</i>	195
7.2.1 <i>Uma cena de sala de aula</i>	196
7.2.2 <i>As perguntas geradoras dos depoimentos e seus efeitos</i>	201
7.2.3 <i>Olhares que constroem os surdos como outsiders</i>	206
7.2.4 <i>Olhares que descrevem os surdos como estabelecidos: representações positivas da língua de sinais</i>	228
7.2.5 <i>Os discursos de mudança: novas representações?</i>	240

PALAVRAS FINAIS, VEREDAS	243
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251

INTRODUÇÃO

A citação que introduz o título dessa tese – “*O difícil são as palavras*”- me foi dirigida por um dos alunos surdos que compõe a turma em torno da qual se realizou a pesquisa de campo cujos registros serão analisados aqui. Não por acaso, dos muitos enunciados desses alunos, escolhi este que para mim representa de modo bastante significativo os relatos que me fizeram. Como na epígrafe dessa tese, essa frase apresenta-se *como uma arena em miniatura* onde diferentes línguas, culturas, diferentes perspectivas de educação, diferentes olhares sobre os surdos e a surdez se entrecruzam na *interação viva* do contexto escolar.

As palavras, metonímia recorrente no discurso dos surdos simbolizam o português. As palavras às vezes tratadas como coisas parecem nesses discursos ao mesmo tempo totem e tabu. Saber as palavras salva o surdo de sua condição de exclusão social; não sabê-las significa estar destituído de valor naquele mercado lingüístico – a escola – em que o português tem peso e status de dólar. As palavras – idealização do português – são contraditoriamente salvadoras e vilãs.

Palavras e sinais se dirigem a interlocutores mutuamente estrangeiros à força expressiva de cada modo de articular e de significar o discurso e o mundo. É nesse universo sociolinguisticamente complexo em que se situa essa pesquisa. Os depoimentos de alunos de uma turma de sexta série da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e de seus professores (ouvintes e surdos) são a matéria viva dos registros levantados neste trabalho. Sob a perspectiva das representações (Silva, 1999, 2000; Woodward, 2000) que estes atores constroem das línguas com as quais convivem na escola, vou tecer algumas possibilidades de interpretação sobre o que está acontecendo nesse lugar nas relações de ensino – aprendizagem.

Os registros gerados pela pesquisa de campo (notas, gravações de depoimentos e de cenas da sala de aula) nos falam do conflito lingüístico que caracteriza esse contexto escolar colocando em foco as relações de poder entre os sujeitos e as representações que estes constroem do português e da língua de sinais. Como argumentam Elias e Scotson (2000), os fenômenos não ocorrem em um “vazio sociológico”. Não há como separar problemas em pequena escala de uma comunidade do que ocorre em âmbito mais amplo.

Logo é possível afirmar que os enunciados e acontecimentos que retratam a realidade observada encontram-se relacionados a questões para além desse microcosmos. As tensões entre as causas dos grupos minoritários (garantia de direitos políticos, sociais e lingüísticos) e as forças que tentam promover o apagamento das diferenças através de mecanismos de homogeneização estão presentes nesse contexto. No contexto focalizado, a aceitação e circulação da língua de sinais e as representações calcadas na deficiência, reforçadas subliminarmente pelas políticas públicas de inclusão escolar, tanto produzem efeitos de paralisia, como sugerem algumas frestas por onde se espreitam possíveis movimentos.

Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a investigar em que medida as representações construídas por participantes surdos e ouvintes acerca das línguas com as quais lidam na escola podem afetar a situação atual de ensino-aprendizagem e também apontar algumas possibilidades de reconstrução de crenças e práticas rumo a um ambiente mais produtivo e mais prazeroso no processo de construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o discurso e os significados construídos pelos participantes envolvidos no contexto escolar são a via de acesso ao modo como estes vêem as línguas com as quais convivem permitindo-nos refletir até que ponto operam projetos comuns ou diferenciados em relação ao acontecimento pedagógico.

Esse trabalho pretende contribuir na discussão de uma educação bilíngüe para surdos a partir das vozes daqueles que tecem a escola em suas práticas e discursos. Observando salas de aula, ajustando o foco para uma turma da Educação de Jovens e Adultos do INES, registrando depoimentos durante um ano, em uma investigação etnográfica (Erickson, 1984, 1989; Cavalcanti, 1990; Moita Lopes, 1994, 1996; Emerson et alli, 1995; Mason, 1997; Agar, 1998), proponho-me a responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Que representações são construídas por surdos adultos, alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do INES, por seus professores ouvintes, pela professora surda e pelo monitor surdo sobre as línguas com as quais convivem (português e LIBRAS) no contexto escolar?

A partir da reflexão sobre as representações construídas e refletidas nas práticas escolares, essa pesquisa objetiva discutir e apontar possíveis pistas sobre o processo de ensino e aprendizagem de surdos no universo investigado.

Para tanto, inicio esse estudo abordando, no capítulo I, a motivação e as justificativas que moveram a pesquisa apresentando de forma sucinta uma discussão acerca dos movimentos de mudança ocorridos, na instituição em que essa pesquisa se realizou, em busca de um novo projeto político-pedagógico que rompesse com um quadro de constante fracasso e frustrações tanto para alunos quanto para seus professores, destacando dois projetos em especial: a reconstrução dos currículos da escola e a elaboração de uma política lingüística que assumia a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

Entendendo que uma das questões centrais ao cenário de pesquisa enfocado são as representações das línguas com as quais os participantes convivem em suas interações no cotidiano escolar, passo ao capítulo seguinte, que vai abordar esse tópico com base na contribuição teórica dos Estudos Culturais (Silva, 1998,1999; 2000; Woodward, 2000) , enfatizando a discussão desse tema no campo da surdez (Lane, 1992; Lunardi, 1998; Skliar, 1998, 1999, 2000, 2002, 2003, dentre outros).

O debate em torno das representações que tem, entre outros objetivos, contribuir para a visibilidade política e social dos surdos, assim como de suas questões educacionais específicas leva à tentativa de traçar pontos de convergência entre as questões enfrentadas por outras minorias lingüísticas e os surdos, na sociedade e nas escolas, do ponto de vista do debate teórico acerca da educação bilíngüe para minorias (Romaine, 1989; Grosjean, 1982, 1992; Garcia e Baker, 1995; Sktnabb-Kangas, 1995; Maher, 1997) e para surdos (Lane,1992; Widell, 1994; Skliar, 1997, 1998, 1999, 2000; Souza, 1998, 1999, 2000; Svartholm,1998; Freire, 1998, 1999, dentre outros), tema do capítulo III.

Em articulação com as contribuições teóricas já mencionadas, apresento no capítulo IV a arquitetura teórica que orientou a análise dos registros gerados no campo. Abordo nesse capítulo concepções provenientes da Sociologia (Elias e Scotson, 2000), Antropologia e História (De Certeau, 2001), Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1989, 2001) e Filosofia da Linguagem (Bakhtin, 1979, 1997) para, em articulação com as contribuições dos Estudos Culturais, Estudos Surdos e as reflexões no campo da educação

bilíngüe para minorias, construir uma interpretação possível para as relações entre representações, linguagem e ensino no contexto escolar em foco. Para discutir as diferentes posições que os participantes ocupam nos seus modos de ver a si mesmos e ao outro em suas práticas discursivas será central à análise proposta a categoria estabelecidos/*outsiders* (Elias e Scotson, 2000). Entendendo que as práticas discursivas são situadas sociohistoricamente, utiliza-se aqui a visão teórica do discurso como prática social (Fairclough, 2001, Bakthin, 1979). Isto é, os significados que circulam no contexto em foco são concebidos como socialmente construídos em circunstâncias sociohistóricas particulares e mediados “por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder.” (Moita Lopes, 2002: 31) Como os discursos que sustentam essas relações podem ser negociados e contestados, acrescento os conceitos de estratégias e táticas (De Certeau, 2001) correlacionados respectivamente aos modos de atuar de estabelecidos e *outsiders* para discutir o trânsito dessas identidades constituídas no âmbito das representações das línguas.

No capítulo V, apresento o paradigma interpretativista de pesquisa (Denzin e Lincoln, 1998; Cameron et alli, 1992; Agar, 1998, entre outros), o fazer etnográfico em suas implicações teórico-metodológicas, no âmbito da lingüística aplicada (Moita Lopes, 1994, Cavalcanti, 1990 etc.), focalizando os princípios que regem as pesquisas de cunho etnográfico (Erickson, 1984, 1989) que serviram de base para a realização deste trabalho. E aqui cabe esclarecer que, diferentemente da orientação comum às pesquisas etnográficas, no presente estudo o nome da instituição em que a investigação se realizou não será anonimizado. Por ser a única instituição federal do país voltada para a educação de surdos, localizada no Rio de Janeiro, referência nacional na área da surdez e também pelo fato de que trabalho nesse espaço, qualquer tentativa de ocultar o nome da instituição resultaria inócua. Além disso, a discussão que apresento perderia muito, caso não pudesse fazer referência direta à instituição onde realizei a pesquisa. Contudo os participantes do estudo estão preservados com nomes fictícios e evidentemente assumo total responsabilidade sobre as interpretações que proponho a partir de seus depoimentos.

Em seguida, no capítulo VI, descrevo o contexto de pesquisa, seus participantes e algumas questões importantes relativas ao processo de produção e transcrição de registros.

No capítulo VII, dedicado à análise dos registros gerados no contexto de pesquisa focalizado, reflito acerca das representações de língua de sinais e de português construídas pelos participantes desse estudo, os conflitos sociolingüísticos e culturais vivenciados em suas interações, que produzem diferentes configurações relacionais e repercutem no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, como contribuição teórica dessa investigação, sugiro, em consonância com vários autores e com base em caminhos apontados pelos próprios alunos surdos e profissionais ouvintes e surdos participantes desse estudo, algumas possíveis saídas para o enfrentamento dos conflitos que caracterizam esse contexto particular. Creio que uma outra escola pensada **com** os surdos pode ser reinventada.

I. DAS COISAS TANGÍVEIS ÀS COISAS FINIDAS: O *NO* QUE SE FEZ *NÓ* E MOVEU ESSA PESQUISA

O estudo aqui apresentado reflete as inquietações e os novos desafios que passaram a fazer parte de minha trajetória profissional a partir de 1988, quando me vi diante de uma situação inusitada para mim: dar aula de português em uma escola de ouvintes para uma turma de brasileiros adultos não falantes de português. Eram surdos e sua língua era a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS¹).

De início, reagi rejeitando aquela situação. Não havia feito aquela escolha, não era professora de surdos. Há dez anos, desde antes de completar a licenciatura em Letras, só havia trabalhado com ouvintes em escolas regulares. Soava para mim absurda aquela notícia que acabava de receber em fevereiro de 1988: “você terá uma turma de primeiro ano de segundo grau só de alunos surdos.” A diretora da escola havia recebido essa ordem e iria cumpri-la sem nenhum questionamento, como em geral é o que ocorre.

Da rejeição à sensação de desafio que, para minha surpresa, aqueles alunos passaram a me promover, resultando, mais tarde, no meu interesse pela educação de surdos, há um percurso que tentarei resgatar com o intuito de não só lhes apresentar a motivação que conduziu à pesquisa aqui apresentada, mas ao mesmo tempo de situar o contexto mais amplo em que esse trabalho se insere.

1.1 “O que é ‘no’? Nunca consegui entender.”

Essa foi a resposta de um adulto surdo, nos seus quarenta anos de idade, aluno do primeiro ano de ensino médio, ao ser perguntado por mim, sua professora, acerca dos tópicos de língua portuguesa que poderiam interessar a ele e a seus colegas. Eram meus primeiros contatos com a turma que acabara de assumir e, naquela situação inteiramente nova para mim, não fazia a menor idéia do que lhes ensinar. Percebendo a perplexidade estampada em meu rosto, ele diz, através do intérprete, que em todo seu percurso no ensino

¹ LIBRAS é a abreviação utilizada pelos surdos brasileiros para designar a Língua de Sinais do Brasil. A LIBRAS foi oficializada pelo decreto-lei 10.436 de 24/04/2002 cujo texto foi regulamentado pelo decreto nº 5.626, publicado em 23/12/2005, no Diário Oficial da União, nº 246 (pág. 28, 29 e 30).

fundamental nunca pôde compreender o significado de ‘no’ em expressões como ‘no armário’, ‘no banheiro’, ‘na escola’, etc.

Estamos no ano de 1988, em uma escola estadual que oferece ensino médio no horário da noite o que atrai o interesse de jovens trabalhadores, assim como de adultos que muito cedo foram excluídos das escolas como reflexo da profunda desigualdade social existente em nosso país.

Até 1988, como professora de português, só havia trabalhado em escolas públicas e privadas com alunos ouvintes. Jamais havia pensado em contextos educacionais nos quais o português não fosse a língua materna dos aprendizes. Como ainda é comum nos cursos de licenciatura em Letras (e também nos cursos de magistério), a formação que recebi na graduação opera o apagamento da complexidade sociolingüística do país, levando os futuros professores a alimentarem uma série de mitos baseados na convicção de que no Brasil vivemos uma extraordinária unidade lingüística. (Bagno,1999) Embora os currículos desses cursos façam referência às variedades desprestigiadas do português, isto em geral não se converte em reflexão sobre como lidar com essa questão na sala de aula. E as outras realidades como a das comunidades indígenas, de imigrantes e de surdos não oralizados são, em geral, ignoradas no que se refere aos cenários pedagógicos em que os futuros docentes poderão estar envolvidos. Os cursos de magistério e de Letras “continuam formando pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie.” (Cavalcanti, 1999:403) O resultado disso é a manutenção dos preconceitos lingüísticos já existentes na sociedade com a desvalorização dos conhecimentos lingüísticos dos alunos e, por extensão, dos próprios estudantes como pessoas. A diversidade lingüística e cultural presente na sala de aula é em geral tratada como desviante da norma naturalizada.

Diante disso, não é de se estranhar, portanto, que a maioria dos professores desconheça as questões lingüísticas das pessoas surdas e seu impacto no processo educativo.

Um outro fator que colabora para o apagamento desse grupo nos cursos de formação de professores relaciona-se à representação clínica da surdez, fortemente enraizada na sociedade, segundo a qual os surdos são narrados e descritos como deficientes, portadores de déficits, casos patológicos. (Skliar, 1997, 1998, 1999,2002; Souza, 1998, 1999;

Lane,1992 dentre outros). Representados mais como casos clínicos do que como estudantes, ao longo de quase toda a história, os surdos estiveram reféns dos discursos e práticas clínicas que contribuíram para tornar invisíveis suas diferenças lingüísticas e culturais. Para terem direito à educação, ou tiveram (têm) que se submeter aos árduos treinamentos de fala como condição para a aprendizagem ou, mais recentemente, em nome de uma “escola para todos”² são inseridos em classes regulares, contextos nos quais torna-se impossível contemplá-los em suas diferenças lingüísticas e culturais.

Em fevereiro de 1988, a escola estadual em que eu trabalhava “recebeu” cerca de trinta e cinco adultos surdos desejosos de cursar o ensino médio. No Rio de Janeiro, não havia (como ainda não há) uma única escola regular de ensino médio que se dispusesse a compor uma turma de surdos. Os estudantes surdos deveriam (e ainda devem) se contentar em estudar dispersos nas diferentes turmas de ouvintes. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES³) também não oferecia essa possibilidade já que a essa época ainda não havia ensino médio na escola, razão pela qual esses alunos saíram em busca de outra escola pública.

Comoveu-me e a quase todo o corpo docente daquela escola o fato de que aquelas trinta e cinco pessoas haviam lutado muito para conquistar o direito de continuar sua escolaridade. Foi a tenaz persistência desse grupo junto à Secretaria Estadual de Educação que possibilitou a formação de uma turma exclusivamente de surdos naquela escola de ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. Fato inédito na história da educação do estado: os surdos autores desse movimento desafiavam a política de integração vigente na época que, *autorizava*⁴ a existência de classes especiais somente até a quarta série do ensino fundamental. Mais tarde, a política de inclusão escolar radicalizaria essa situação pulverizando praticamente todos os alunos surdos pelas escolas públicas regulares.

De certo modo, o estado incorria em uma contradição: a classe especial ressurgia no ensino médio. Entretanto, na prática, a Secretaria Estadual de Educação desembarcou sem

² Referência à política de inclusão do MEC que, a partir dos anos 90, intensifica a recomendação de que os chamados deficientes ou portadores de necessidades educativas especiais estudem em escolas e classes comuns. (No capítulo II esse tema é abordado.)

³ O INES é a única instituição do sistema federal de ensino destinada a alunos surdos. Subordinado à Secretaria Especial de Educação do MEC, faz parte da administração direta do Ministério e, desde 1996, é considerado oficialmente referência nacional na área da surdez.

⁴ Na década de 80, ainda não havia uma legislação que explicitamente recomendasse a inclusão dos chamados deficientes em escolas da rede regular. Mas, na prática, algumas escolas constituíam classes especiais até a quarta série.

aviso ou explicações um grupo de surdos na escola e mandou o recado velado de sempre: *virem-se* professores e alunos.

Nenhum professor conhecia sequer o alfabeto manual⁵. Nenhum professor havia trabalhado com surdos antes. O corpo docente, que sequer foi informado da nova turma com a qual passaria a trabalhar, estava totalmente despreparado para enfrentar esse desafio. Creio que não fosse o empenho dos próprios alunos que conseguiram a contratação de um intérprete pago pela Secretaria Estadual de Educação, teríamos desistido certamente.

Conquistada primeiramente pelo espírito de luta desse grupo e depois seduzida por um universo de referências tão estranho a mim, engajei-me (junto com alguns poucos colegas da escola) em várias batalhas que tivemos pela frente a fim de garantir o serviço de intérpretes, único meio de nos comunicarmos com os alunos.

Ao longo de cerca de cinco anos, o empenho e o interesse de alguns professores permitiu essa *condição mínima*⁶ para a atuação docente que era a presença de intérpretes em todos os tempos de aula. Nossa luta se deu em diversas frentes: enviamos cartas à Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação Estadual do Rio de Janeiro, exigindo condições de trabalho; chamamos a imprensa que publicou duas matérias sobre o que estava acontecendo; buscamos a parceria da FENEIS⁷; realizamos um protesto em um grande congresso da área que ocorrera no Rio de Janeiro em 1993. Infelizmente nenhuma dessas iniciativas recebeu qualquer resposta dos órgãos oficiais responsáveis. Seguimos ignorados em nossas tentativas de oferecer um trabalho de melhor qualidade para aqueles alunos sempre muito empenhados em lutar e aprender, como nunca havia visto em nenhuma outra experiência educacional.

Recentemente soube que há alguns anos esse espaço se fechou na escola: não há mais turmas de surdos no ensino médio nesta escola como em nenhuma outra da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Evidentemente a força que promove a política de

⁵ Alfabeto manual diz respeito ao conjunto de sinais da LIBRAS correspondentes às letras do alfabeto da língua portuguesa. Seu emprego pelos surdos restringe-se à *soletração* de palavras para as quais não exista ainda um sinal codificado ou para facilitar a comunicação com ouvintes pouco proficientes em língua de sinais.

⁶ No capítulo II, farei diversas considerações acerca da mediação do intérprete em sala de aula.

⁷ Sigla correspondente à Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, entidade representativa dos surdos no Brasil, fundada em 1987. É vinculada à Federação Mundial de Surdos, organização não governamental, reconhecida pela ONU, com sede em Helsinque, na Finlândia, que representa cerca de 70 milhões de surdos em todo o mundo. Estima-se que mais de 80% desse quantitativo vive em países periféricos. (www.wf.deaf.org)

inclusão nos textos oficiais, na mídia e no imaginário social não permitiria um contra-senso dessa ordem. A existência de uma turma de surdos no ensino médio interpelaria os objetivos da escola inclusiva⁸ para surdos desnudando o fracasso desse projeto. O incômodo dessa situação precisava ser erradicado e foi.

Nos quatro primeiros anos em que trabalhei nessa escola, as pessoas que mais me ensinaram sobre os surdos e a surdez foram os próprios surdos. E nesse percurso compartilhado de aprendizagem e de luta política fui me reconstruindo no que esse mundo me trazia de não espelho, de diferença. Diferença que nos obriga a reterritorializar nosso olhar, nosso corpo, nossa tensão e intenção de ensinar.

Capturada por um novo modo de dizer e ver o mundo e por isso mesmo atravessada por uma rede de interrogações, decidi radicar meus impulsos indagativos em uma instituição só de surdos – o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) -, ao mesmo tempo em que ingressei no mestrado em Letras com o propósito de entender um pouco melhor as questões que me desafiavam nas relações entre surdez, linguagem e ensino.

1.2 O silêncio das paredes

“A gente achava que era mais fácil ouvintizar⁹, escravizar, aprisionar...”(frase de uma professora do INES não participante dessa pesquisa)

Ao ingressar no INES, no final de 1991, tudo era estranho para mim: o silêncio daquelas paredes altíssimas e cinzentas, nuas de reivindicações ou de pichações de alunos, como é comum nas escolas públicas, um certo ar de paralisia, algo sem vida, uma estranha sensação de que não estava em uma escola. De alguma forma a longa condição asilar daquela instituição estava inscrita em sua atmosfera.

⁸ No capítulo II, vou apresentar uma discussão mais detalhada acerca das questões que envolvem a inclusão de crianças e jovens surdos nas classes da rede regular de ensino.

⁹ Ouvintizar tem relação com o termo ouvintismo introduzido por Skliar (1997 a e b, 1998) em tradução do inglês *audism* para fazer referência às “práticas discursivas e dispositivos pedagógicos colonialistas, em que o ser/poder/conhecer dos ouvintes constituem uma norma, não sempre visível, por meio da qual tudo é mediado e julgado. O “ouvintismo”, entre outros mecanismos, traduz uma pedagogia delimitada, em meio a outros fatores, pela onipresença da língua oficial, pela regulamentação e burocratização da língua de sinais, pela separação entre a escola e a comunidade surda, pela subutilização dos adultos surdos no contexto pedagógico e pelo amordaçamento da cultura surda na escola.” (Skliar e Lunardi, 2000: 13)

Senti-me como se estivesse retrocedendo em minha trajetória profissional, já que os valores que informavam minha atuação docente eram avessos a nova realidade que me tocava.

Quando ingressei nesta instituição, vinha de um outro lugar. Desde muito jovem, antes de formada, já trabalhava em uma escola da rede privada pertencente ao chamado grupo de escolas alternativas – o Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT). Considero que foi nessa instituição, que promove formação permanente do corpo docente, em que me construí como professora. Um lugar de muitos e acalorados debates, com profissionais e alunos extremamente participantes e críticos, liderados por coordenadores e diretores verdadeiramente apaixonados pela educação e comprometidos com valores democráticos. Um lugar em que todos de fato teciam um projeto coletivo com direito a voz e voto. Um lugar de liberdade e espaço para crítica e para a criação que anos depois se transformou em propriedade coletiva de trabalhadores como se mantém até hoje. O principal mérito desse lugar me parece ser o fato de que todos os profissionais acreditam na educação como um processo vivo, permanente de aprendizagem para professores e alunos e na convicção de que a escola não se encerra em si mesma, devendo dialogar com outras realidades na sala de aula e a partir dela. O forte compromisso ideológico dessa escola em formar cidadãos conscientes e críticos da realidade social brasileira se reflete nas relações institucionais, nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Mesmo o que havia vivido em escolas das redes municipal e estadual eram experiências muito distintas. Essas escolas, por mais que sofram com a falta de investimentos, pertencem a uma rede o que lhes permite (ou obriga) de algum modo se espelhar em referências comuns, seja para manter, seja para contestar suas práticas. Mal ou bem os alunos são tratados como estudantes. O INES, em contraste com essa realidade, é único e *pode* manter-se apartado do universo da educação geral, bem como de suas lutas sindicais¹⁰. Não precisa necessariamente espelhar-se em outros contextos educacionais e os tímidos resultados pedagógicos acabam se justificando pela suposta deficiência cognitiva e social que seria causada pela surdez, como boa parte da literatura aqui pesquisada denuncia

¹⁰ Apesar do engajamento político de alguns professores, a instituição até hoje só participou de uma greve, em 1992, apesar dos inúmeros movimentos políticos em que sempre se envolveram as outras escolas do sistema federal de ensino básico como o Colégio Pedro II, o Colégio de Aplicação da UFRJ e as escolas técnicas federais. Também nesse aspecto é uma instituição que se isola do contexto educacional mais amplo, embora os planos de carreira e as questões salariais sejam as mesmas.

em relação ao que ocorre na educação de surdos de um modo geral. (Lane, Skliar, Sanchez, Sousa, etc.)

Com uma trajetória profissional constituída por outros discursos e práticas, sentia-me como um *outsider* em meu novo espaço de trabalho – o INES. Entretanto, foi exatamente esse imenso estranhamento (que de algum modo perdura até hoje) aliado ao desafio que a educação de surdos me promove que me motivaram a permanecer nessa instituição. As questões que já me instigavam na experiência vivida com os alunos surdos da escola estadual foram ainda mais intensificadas em minha trajetória como professora de português do INES que coincidia com o período em que cursava o mestrado em Letras na PUC- RJ. O cotidiano nesse novo cenário escolar e as discussões e leituras que o curso de mestrado me proporcionava reatualizavam vigorosamente as perguntas e angústias que já me acompanhavam.

Nesse momento, embora bastante envolvida com esse novo território de inquietações, percebo agora o quanto estava marcada por um olhar etnocêntrico. Perguntava-me fundamentalmente acerca das “peculiaridades”¹¹ da escrita dos surdos, embora já começasse a entender que lidavam com o português como uma segunda língua. Não percebia que ao estranhar suas produções escritas estava estranhando os próprios sujeitos autores daquele português, aos meus olhos, *caótico*. Essa é a visão que norteia o ensino de um modo geral: a produção escrita dos surdos ainda é vista como atípica, sem par com qualquer outra realidade. Sabemos, no entanto, por meio de pesquisas que vêm crescendo nas duas últimas décadas que a aprendizagem das línguas orais por surdos se caracteriza por um processo de aprendizagem de segunda língua com inúmeras semelhanças com o que ocorre nas experiências de aprendizes ouvintes. (Svathlom, 1994, Anderson, 1994; Fernandes, 1999; Gesueli, 2000; etc.)

“*Precisamos arrumar o português deles*” é o enunciado que, explícito ou velado, rege quase todas as falas e práticas pedagógicas das diferentes disciplinas do currículo como se houvesse uma certa anomia lingüística nas produções escritas dos surdos. Ninguém se surpreenderia se afirmássemos que a partir dessa crença deriva todo um ensino

¹¹ Segundo a pesquisadora sueca Kristina Svartholm (1998: 39), afirmações com base em ‘deficits da linguagem’, ‘escrita peculiar’ “perdem totalmente a sua força quando deixamos de comparar essas crianças [surdas] com crianças ouvintes que estão lendo e escrevendo em sua língua materna. Se em vez disso, analisarmos aprendizes ouvintes de segunda língua, e seu desenvolvimento lingüístico na segunda língua, a situação será totalmente diferente.”

calcado na cópia, na memorização de palavras e conceitos e na mecanização de padrões frasais. “Dar ordem à língua” é a ordem que predomina e modela as práticas de sala de aula. O suposto português *anômico*¹² dos surdos torna-se a mola propulsora do ensino fazendo com que a maioria dos professores se preocupe muito mais em *fixar* e cobrar vocabulário do que propriamente em pensar estratégias que possibilitem a construção de conhecimento de sua área curricular, como podemos ver no depoimento de uma das professoras participantes desta pesquisa:

Eu tava até comentando outro dia que eu acho que na hora da gente cobrar, a gente cobra muito mais linguagem do que o conhecimento de ciências, história, não sei que. A construção da prova tem muito mais a cobrança de linguagem, do entendimento deles. Toda nossa prova, você pode ver, de uma maneira geral, às vezes dou uma olhada assim pra lá e pra cá, não tem ali prova de conhecimento de ciência, de história, de geografia, não tem, é linguagem.

Obviamente os alunos precisam aprender português, mas um ensino hegemonicamente voltado para esse fim parece estar nos dizendo bem mais sobre as representações que se tem desses alunos do que simplesmente de um tópico do currículo. O português escrito, como veremos em vários depoimentos aqui transcritos, é tomado como espelho desses sujeitos, tornando-se um poderoso instrumento de avaliação, de menos valia cognitiva, informando decisões (conscientes ou não) que minoram a quantidade e a qualidade do currículo a ser trabalhado. O português escrito, nessa visão, apaga esses sujeitos como usuários de uma língua plena para eles, a língua de sinais, cuja importância na constituição das subjetividades e na construção de conhecimento de mundo e de conteúdos escolares, em geral, não é considerada. Como veremos no capítulo II, essa concepção de ensino para surdos, quase completamente subordinada à língua majoritária, ainda que possa incluir o uso de língua de sinais, como nas atuais políticas públicas de inclusão escolar, revela um projeto assimilacionista em que as questões específicas de minorias lingüísticas, como é o caso das comunidades surdas, não são respeitadas. (cf. cap. III)

¹² O adjetivo *anômico* é usado no sentido indicado por Elias e Scotson (2000). Para os autores um grupo que se vê como estabelecido em uma determinada comunidade constrói o grupo *outsider* com base em um suposto estado de ausência de regras, de ordem, de estrutura. Essa seria a noção de anomia que tanto serve à estigmatização do outro como ao mesmo tempo ao reforço da “superioridade” do estabelecido.

Inconformada não apenas com as práticas que observava no macro-contexto da instituição, como também com as minhas próprias impossibilidades de alcançar resultados mais exitosos em sala de aula, buscava saídas em várias direções: conversando com os alunos sobre a necessidade de eles se posicionarem quanto ao ensino que a escola lhes oferecia (sobretudo sobre a importância de os profissionais saberem língua de sinais), aproximava-me dos professores que compartilhavam inquietações semelhantes as minhas, buscava na literatura disponível acerca de educação de surdos e de bilingüismo informações teóricas que pudessem ajudar a romper com a estagnação que sentia naquele lugar. Parecia-me paradoxal uma instituição com quase um século e meio de vida voltada exclusivamente para surdos apresentar tão pouco acúmulo de discussões, pesquisas e informações. Paralisada em sua representação de surdez como deficiência, de pouco adiantavam, se tivermos em mente as escolas das redes, as condições privilegiadas: quadro estável de professores, sem a alta rotatividade que caracteriza as outras redes de ensino, grande quantidade de contratos de dedicação exclusiva e um significativo contingenciamento de verbas federais. O investimento na formação de professores e em pesquisa, em se tratando de uma instituição considerada referência na área da surdez, era bastante tímido.

1.3 Da história contestada a um novo caminho

Tais inquietações felizmente não eram apenas minhas. Na verdade, embora com pouca influência sobre as práticas reais de sala de aula, uma nova história já vinha sendo tecida por alguns profissionais do INES que corajosamente desbravavam brechas políticas e pelos próprios surdos que começavam a reconhecer seus direitos e construíam suas lideranças através da organização de seu grêmio estudantil. Esse movimento minoritário se pautava principalmente por uma ruptura com o paradigma oralista¹³ que desde a fundação da instituição (1857) orientou as práticas pedagógicas confinando os surdos ao “esquecimento” de que se tratavam de alunos e de que aquele espaço deveria ser uma escola.

¹³ Paradigma oralista diz respeito a um conjunto de práticas e representações calcadas em uma visão clínico—terapêutica da surdez que em termos pedagógicos se traduz em uma metodologia de ensino para surdos a qual tem como principais objetivos o treinamento auditivo e o aprendizado da fala ou oralização como condição para a aprendizagem, em geral tardia, dos conteúdos escolares. Nessa abordagem educacional, a língua de sinais é vista como obstáculo à aquisição da fala e portanto seu uso é proibido ou desestimulado.

Os primeiros movimentos de mudança começaram a ser gestados com a chegada ao Brasil da Comunicação Total, no final dos anos oitenta, que “representou uma verdadeira oposição às metodologias orais então vigentes.” (Loureiro, 2004) De algum modo essa abordagem educacional começava a reconhecer a importância da língua de sinais na educação de surdos. A língua de sinais saía do estado de proibição para o de relativa aceitação. Embora seu papel estivesse mais associado a um recurso pedagógico do que ao reconhecimento de uma língua na construção das identidades surdas, essa nova abordagem parece ter representado algum avanço em relação às práticas centradas na oralização. Em tradução literal do inglês *Total Communication*, esse modelo de trabalho pedagógico foi idealizado nos Estados Unidos na década de 60 e consistia em uma prática que utilizava todas as estratégias possíveis para o ensino de surdos, isto é, valia tudo: “uso de sinais (itens da LIBRAS), emprego de sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal...” (Sousa, 1998)

Nessa visão, a forma de comunicação não importava desde que os objetivos educacionais fossem alcançados. Como se pode deduzir, a interação entre professores e alunos continuava truncada, pois nem usavam a língua oral, nem a língua de sinais. Mestres e aprendizes continuavam a sofrer a falta de um sistema lingüístico comum. Entretanto, graças a essa nova abordagem, a língua de sinais pôde ao menos subsistir ainda que somente usada de fato entre seus usuários – os surdos. (Souza, 1998).

No caso do INES, a (tardia) chegada da Comunicação Total, na década de oitenta, fez emergir um projeto de pesquisa – o Projeto PAE (Pesquisa Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação do Deficiente Auditivo), que se estendeu de 1987 a 1989, voltado para crianças em idade pré-escolar no qual duas abordagens eram observadas em sua aplicação à sala de aula: a oralista e a comunicação total. (Loureiro, 2004) Se por um lado o oralismo estava sendo questionado enquanto abordagem educacional já que se submetia pela primeira vez a uma avaliação respaldada por uma pesquisa, por outro lado observa-se sua hegemonia, já que ainda era uma referência. Se considerarmos que desde o início dos anos 60, o lingüista americano William Stokoe já havia provado o estatuto lingüístico da língua de sinais americana (*American Sign Language*) desencadeando uma série de pesquisas no mundo todo (Siple, 1978; Klima e Beluggi, 1979; Swisher, 1988, dentre

muitos outros) sobre as diferentes línguas de sinais, inclusive no Brasil (Felipe, 1988, 1990; Ferreira Brito, 1990, 1993) que levou ao debate acerca de uma educação bilíngüe para surdos, é possível afirmar o quanto o INES se manteve distante dessas discussões resistindo ao reconhecimento da língua de sinais e portanto à construção de uma nova representação de surdez e dos sujeitos surdos.

Naquele início dos anos 90, os alunos começavam a reivindicar que os professores aprendessem a língua de sinais, sem a qual permaneceriam sem escuta e sem condições de aprendizagem, sonogados de um mundo de informações. Desejavam produzir interlocuções reais, rejeitavam as simulações de comunicação estabelecidas e estabilizadas, naturalizadas.

Nesse momento, iniciava-se o governo Collor que interveio na instituição em decorrência de denúncias nunca provadas de improbidade administrativa da direção afastada que, desde 1857, ano de fundação do INES, fora a primeira diretora pertencente aos quadros da instituição. Os diretores interventores por ele nomeados eram absolutamente estranhos à educação de surdos, como foi a marca dessa instituição. De suas vinte e oito gestões, vinte e cinco foram de diretores que nada tinham a ver com essa área. (Moura, 2000; Rodrigues, 2002) No corpo docente, indignação crescente. A violência da intervenção alimentava um clima de profunda insatisfação geral.

Em 1992, pela primeira vez os alunos do INES participam de um ato público de protesto: misturados a outros “caras pintadas” exigiam o *impeachment* de Collor. Cai o governo, assume a presidência Itamar Franco que nomeia novo ministro da educação- Murilo Hingel- a quem é dirigida uma carta de uma professora expressando a voz coletiva que solicitava a possibilidade de o INES ser dirigido (novamente) por um professor da instituição. Em novembro de 1992 assume interinamente uma professora da casa a princípio indicada por uma autoridade do MEC, como sempre se deu na história dessa instituição, e confirmada por eleições diretas ocorridas pela primeira vez na instituição em 1994.

Nessa nova gestão, que se estendeu até dezembro de 1998, as três diretoras pedagógicas que se alternaram na liderança do departamento responsável pela escola construíram as bases para importantes mudanças, respaldando:

a) a criação do grêmio estudantil em 1993 cujas principais bandeiras eram a utilização de língua de sinais pelos professores e outros modos de ensinar que tornassem as aulas mais produtivas para os alunos.

b) as críticas dos alunos ao ensino que eram veiculadas no auditório da escola através de esquetes teatrais com a suspensão de tempos de aula para que fosse estabelecida uma interlocução com os professores. Embora nem todos os docentes acolhessem essas manifestações que poderiam ser aproveitadas para promover mudanças em suas práticas, esta estratégia dos alunos servia ao menos para inquietar a fortíssima tradição oralista da instituição. Uma das professoras¹⁴ da equipe de português que sempre fora identificada com o oralismo ilustra bem esse momento: *“Aí os alunos faziam teatro, eles me sacaneavam o tempo todo. Pararam de abrir a boca na minha sala. Houve um movimento que a gente sabe o que foi agora...”*

A direção pedagógica também passou a promover palestras e cursos de curta duração visando temáticas gerais da educação tais como: educação infantil, currículo, aprendizagem, linguagem, etc. Além disto, em 1994, foi criada a Coordenação de Acompanhamento à Prática Pedagógica que pela primeira vez permitiu a escola se estruturar por equipes de segmentos (educação infantil e da educação fundamental de primeira à quarta série) e de disciplinas (segmentos de quinta à oitava série e ensino médio). O INES ia se tornando escola, deixando para trás sua condição asilar.

Em 1995, por iniciativa própria, fora do horário de trabalho, alguns professores de diferentes disciplinas e segmentos formaram um grupo de estudos para estudar bilingüismo. Participante dessas discussões, pude perceber o quanto as mudanças que já ocorriam na educação de surdos em outros países começavam a ecoar na instituição. Embora a passos lentos, a possibilidade de construir um projeto de educação bilíngüe para surdos era pela primeira vez considerada pelo menos por alguns profissionais.

¹⁴ Nesse histórico que estou fazendo, vou me valer a partir de agora de depoimentos de algumas professoras de português do INES. Na verdade, tais depoimentos não estavam em meus planos. A professora de português da turma em foco nesse estudo me solicitou que fizéssemos um encontro antes de eu iniciar a pesquisa de campo. Para este encontro convidou três das nove professoras da equipe com as quais vivemos uma fortíssima parceria na implementação do projeto de português como segunda língua no INES, como veremos mais adiante. Aproveitando a oportunidade dessa interlocução, perguntei às colegas se me autorizariam usar o gravador para registrar nossa conversa. Embora este momento não tivesse se originado de uma entrevista formal, as lembranças e avaliações que surgiram foram muito valiosas para traçar uma panorâmica da instituição. Os relatos dessas professoras podem representar uma voz coletiva. Autorizada por todas a gravar e registrar nesse trabalho seus relatos, vou me deixar acompanhar por alguns trechos de suas falas.

Nesse contexto marcado pelas reivindicações dos alunos cada vez mais conscientes de seus direitos lingüísticos e pela disposição de alguns profissionais em rever suas práticas, em um ambiente mais propício à reflexão pedagógica, parte dos professores de português começam também a questionar seus resultados. A aprendizagem do português sempre esteve em foco na instituição. Primeiro na visão oralista de que é preciso oralizar o surdo para que depois se dê a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e depois, nos anos 90, a partir de um gradativo reconhecimento do fracasso deste projeto, nas tentativas de se inaugurar um novo caminho.

Embora, desde o início dos anos 90, nenhum professor trabalhasse com a oralização dos alunos, a referência ao projeto oralista ainda estava (está) presente nas práticas docentes. Como nos explica uma colega nessa nossa conversa: *“...em português eles não conseguiam absolutamente nada. Então o que eles faziam? Era redação do tipo ‘a menina viu não sei o que, o céu é azul’. Era esse tipo de redação (...) e durante certo tempo eu embarquei nessa. O que tava na minha cabeça era a estrutura.”*

A insatisfação de algumas professoras de português, na qual me incluía, era bastante acentuada: Por que os alunos continuavam a escrever palavras soltas? Por que não aprendiam a ler apesar de tantos anos de escolaridade? Por que nem mesmo a aprendizagem da gramática, principal eixo orientador do trabalho, estava garantida? Essa angústia está bem caracterizada na fala de uma das professoras participantes do encontro proposto pela professora Juliana, quando em nossa conversa contou-me sobre um aluno que ingenuamente lhe apresentou por três vezes a mesma redação (bem escrita porque já havia sido corrigida em aula) embora ela lhe tivesse solicitado três diferentes textos: *“Isso não é língua portuguesa. Alguma coisa tá errada, esses alunos tão decorando pra escrever na hora da prova. Não é isso que a gente quer. A gente precisa achar um outro meio para resolver esse problema. E a Olivia [uma professora da equipe de português] no meu ouvido: ‘eu acho que a língua de sinais tem que ajudar em alguma coisa’”*.

Segundo essa professora, esse episódio foi a gota d’água para ela reconhecer a necessidade de imprimir modificações profundas em seu trabalho já algum tempo questionado pelos alunos que propositalmente cerravam os lábios e só sinalizavam, cientes de que não eram compreendidos por ela.

Além de debates e publicações sobre a educação bilíngüe para surdos que marcaram os anos 90 em vários países do mundo e dos movimentos internos da instituição, os próprios surdos através de suas associações regionais e nacionais intensificavam suas lutas em prol do reconhecimento das diferentes línguas de sinais, da cultura surda e de um ensino bilíngüe. Nesse cenário, em 1995, nasce o Comitê Pro-Oficialização da LIBRAS cuja representação do Rio de Janeiro se reunia no auditório do INES, dando oportunidade a alunos e professores de entrar em contato com essa luta e seus desdobramentos ainda que a maioria dos docentes se mantivessem impermeáveis a tal discussão. O fato de a FENEIS ter sua sede no Rio de Janeiro, desde sua fundação, naturalmente facilitou a proximidade dos surdos deste estado com as lutas travadas por sua entidade representativa.

Uma outra professora nos conta que o contato com a leitura de textos teóricos proporcionada pelos cursos promovidos pelo INES lhe fez repensar seu trabalho, o que reforça a afirmação de que as escolas precisam investir na formação permanente dos professores:

“...eu acho que o que deslanchou foram os textos que a gente começou a ler. Abria a cabeça e a gente começou a questionar a nossa prática, exatamente o que a Alice falou que é importante fazer. Porque antes eu achava que estava fazendo uma coisa que era certa que ia demorar mas que daqui a pouco daria certo.”

A professora está se referindo ao trabalho que ela realizava com o chamado Organograma da Linguagem, método criado pelo médico francês Perdoncini que consiste em levar o aluno a associar um conjunto de figuras geométricas a segmentos da estrutura frasal. O aluno deve compor sentenças associando cada figura a uma categoria sintática. Assim, por exemplo, acreditava-se que os alunos formariam frases gramaticalmente aceitas fazendo corresponder por exemplo a um círculo o sintagma nominal, a um quadrado o verbo, a um triângulo um complemento verbal. Evidentemente um trabalho desde modo voltado exclusivamente para a mecanização de padrões frasais, além de outras limitações, só poderia gerar aquelas redações do tipo *‘a menina viu não sei o que , o céu é azul’* a que a professora se referiu.

Além da visão de linguagem como estrutura pronta e descontextualizada e da concepção behaviorista de aprendizagem subjacente a este modo de conceber o trabalho de português, não se pode deixar de considerar a representação de surdo e surdez que fundamenta essa prática. A um sujeito visto como deficiente, só restaria a simples e pura mecanização. Perguntada por mim se ela se satisfaria com redações desse tipo – listas de

frases soltas – caso o aluno fosse ouvinte, a professora me respondeu que “*com certeza não*”.

É preciso que se leve em consideração que a educação de surdos no Brasil não apresentava (e ainda não apresenta) quase nenhuma alternativa de trabalho prático com o português (livros, materiais didáticos), nem com qualquer outra área do conhecimento escolar, que fornecesse uma outra referência diferente do que propunha o projeto oralista¹⁵. O máximo que existia, como atualmente, são artigos, livros e trabalhos de cunho acadêmico que apontam pistas valiosas para a reflexão sobre a prática, mas ainda não se converteram em materiais didáticos de divulgação. Ou seja, o professor de surdos não tem como os docentes que ensinam português para ouvintes nenhum referencial didático, que destoe dos pressupostos oralistas, em que se basear para construir seu trabalho. Não podemos deixar de esclarecer que ainda que possam ser muito limitados, os livros didáticos são para a maioria dos professores brasileiros a principal ferramenta de trabalho ou no mínimo representam um apoio para pensar ou recriar atividades. A ausência, no Brasil, de materiais didáticos baseados em outros pressupostos que levem em conta a condição dos surdos como aprendizes de português como segunda língua revela, a meu ver, a força da tradição oralista que impediu o reconhecimento dos surdos como uma comunidade lingüística usuária de uma língua espaço-visual o que acarreta potencialidades em adquirir conhecimentos não só pela língua de sinais como através de estratégias que explorem o processamento visual de informações¹⁶. No caso do professor de português de surdos, a situação é ainda mais grave: nem o mercado disponibiliza materiais de ensino em que este profissional possa se basear até para criticar e construir outros, nem sua formação acadêmica lhe fornece as condições para lecionar português como segunda língua. As faculdades de Letras não prevêm essa formação. Com esse panorama alimentado pela representação da surdez como falha, falta, desvio, é bastante difícil imaginar outra cena pedagógica, a não ser que o Estado e as escolas de surdos investissem corajosamente em uma nova política de ensino para os surdos.

¹⁵ Na abordagem oralista, calcada em exercícios de memorização de palavras e mecanização de padrões frasais, há alguns poucos materiais, elaborados em geral por fonoaudiólogas, mais voltados para a clínica portanto. E recentemente, em 2002, o MEC publicou uma espécie de livro-modelo sobre ensino de português para surdos baseado em teorias de ensino de língua estrangeira, material não analisado nessa tese.

¹⁶ Refiro-me à possibilidade de criação de materiais didáticos que utilizem, por exemplo, cinema de animação, desenho, fotografia, artes ciências como suportes para o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos.

Mas apesar de toda essa carência no mundo do trabalho desses profissionais, o contato com estudos teóricos, as pressões dos alunos e o descontentamento da professora com seus resultados promoveram sua reflexão. E nesse processo vivido pela professora, ela cita uma experiência que se tornou um fato marcante para ela, permitindo-lhe deslocar-se de suas crenças: o depoimento de um de seus alunos a que ela assistiu no auditório do INES com a intermediação de um intérprete. Em suas palavras:

“um surdo estava contando a experiência de vida dele (...) Ele disse que foi da Gávea¹⁷ e fez metáforas (...) Ele me ajudava na sala. Ele disse que ficou muito tempo no papapa¹⁸ e disse que achava que perdeu vida. Aquilo me bateu. Pela primeira vez eu descobri a minha prepotência de achar que eles tinham que aprender português, português é que é a língua importante, língua de sinais é coadjuvante, tava ali pra servir de ponte, não era uma língua importante para mim.” (Grifo meu)

A importância da repercussão desse fato para esta professora que já estava repensando seu trabalho e portanto desejando outro rumo é tão emblemática que vale a pena estender mais esse registro:

“Imagina uma criança ficar horas e horas ali numa fonoaudióloga fazendo eles falarem , coisas que eles podiam aprender naturalmente brincando, se divertindo com os colegas como qualquer um de nós aprendeu, não é? Aprender sobre o mundo, não é a língua não, aprender o mundo. Que perda que é isso em termos de vida mesmo. O cara tem todo direito de estar indignado .(...) Aí caiu a ficha de vez, a partir desse momento eu mudei completamente a minha postura em relação à língua de sinais, porque eu cheguei a pensar num determinado momento que essa língua é incompleta, falta um monte de coisas,. Eu nunca assumi que eu não sabia (...) Mudei completamente a minha maneira de pensar a respeito de tudo ali. Quem era aquele aluno que eu não conhecia, que eu tinha que conhecer, que tinha que dar espaço pra ele falar o que sentia, eu ia com uma coisa assim pré-estabelecida.”

Em 1994, uma nova professora passou a integrar a equipe de português, em cuja turma realizei o trabalho de campo. Sem conhecimento de LIBRAS e sem nenhum contato anterior com alunos surdos, a professora teve um difícil começo. Seu estranhamento ao que acontecia ali refletia sua impossibilidade de interagir com os alunos em uma língua comum: *“Aí me propus a escrever meus questionamentos (...) Eles só decoram, eles não tem uma opinião. Ele é um cidadão, ele tem que colocar pra fora o que ele estivesse sentindo, ele não pode repetir o que o outro acha, ele tem que achar também.”*

¹⁷ Referência a uma escola católica localizada no bairro da Gávea, zona sul do Rio de Janeiro, que tinha muitos surdos entre seus alunos ouvintes.

¹⁸ “Papapa” é a onomatopéia que os surdos usam para se referir de forma caricatural aos exercícios fonoarticulatórios realizados na terapia de fonoaudiologia.

Naturalmente, a professora estava avaliando os alunos pelas suas produções escritas deixando-se levar, sem saber, pela equação que se naturalizou na instituição segundo a qual a capacidade cognitiva do aprendiz equivale ao que ele expõe na escrita. Entretanto sua angústia em não conseguir alcançar resultados razoáveis com seu trabalho não a paralisou, ao contrário, lhe inquietou levando-a a procurar saídas: *“Aí comecei a ler (...) gente como é que pode, primeira língua, segunda língua, aí a ficha caindo ao pouquinhos...”* Percebeu que precisava, no mínimo, de um mediador para garantir alguma interação significativa como os alunos: *“A gente não tinha um intérprete, um monitor, eu achava um absurdo, a gente não tinha absolutamente nada. E a gente tinha que dar aula só daquilo que a gente achava. Eu entendia muito pouco do que eles diziam.”*

Por causa de seu desconhecimento de língua de sinais, enfrentou reações agressivas de alguns alunos que nessa época reivindicavam que os professores melhorassem nesse aspecto e muitos já não admitiam assistir aulas com professores não proficientes em LIBRAS. Em um desses enfrentamentos em sala de aula, um aluno tentando amenizar o clima hostil defendeu a professora dizendo que ela fazia o que podia, pedindo a compreensão dos colegas. Sentindo-se acolhida por esse gesto, contou-nos que esse foi o instante mais importante para ela compreender o que acontecia naquele espaço. *“Eles têm a língua deles, eles se comunicam, aí a ficha caiu, eu entendi que eles se comunicavam de tudo na língua deles e o que estava faltando pra gente era fazer a interação, nunca poderia interagir se a gente não usasse a mesma linguagem.”*

Esses fragmentos de nossa conversa refletem o contexto institucional mais amplo: as representações de surdo e surdez muito marcadas pelo discurso oralista e conseqüentemente a inexistência de uma política lingüística e curricular que desse conta da escolarização em um contexto bilíngüe como é o caso do INES.

Como ocorre com diferentes minorias lingüísticas, os contextos bilíngües ou bidialetais sofrem um processo de apagamento que os torna invisíveis “tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente uma vez que as línguas faladas são de tradição oral [ou espaço-visual], portanto estigmatizadas” (Cavalcanti, 1999). Tal processo de apagamento ainda sofre o reforço do mito do monolingüismo no Brasil apesar da imensa diversidade lingüístico-cultural existente. (Maher, 1997; Bagno, 1999; Cavalcanti, 1999)

Além dessa realidade comum às minorias lingüísticas, no caso dos surdos, e por extensão do INES, a representação da surdez como patologia, deficiência contribuiu para a invisibilidade da língua de sinais e portanto da existência de um contexto bilíngüe na instituição. Acrescenta-se a esse cenário, a pouca tradição de escolarização bilíngüe no Brasil, mais associada ao chamado bilingüismo de elite relacionado a línguas de prestígio internacional como inglês, francês, alemão. Nesses casos, a aquisição de uma outra língua não representa uma necessidade vital para o aprendiz que já compartilha com seu núcleo familiar de uma língua comum independente da escola e busca na escola bilíngüe acrescentar o domínio de uma língua estrangeira. Não é o caso de modo algum dos surdos, em sua imensa maioria filhos de pais ouvintes¹⁹, que dependem crucialmente das escolas de surdos para terem a chance de desenvolver uma língua natural, a língua de sinais (Lane, 1992; Quadros, 1997; Sanchez, 1999; Loureiro, 2004). Não são poucos os casos em que crianças ou jovens surdos passam anos sem terem desenvolvido língua alguma. A instituição escolar torna-se fundamental para que, através do contato com outros surdos, os alunos adquiram a língua de sinais. A instituição passa a ter um papel lingüístico duplo: precisa fornecer um contexto de aquisição de língua natural (primeira língua) e oferecer o ensino da língua oral como segunda língua. Embora a língua de sinais circule no INES sendo de algum modo a língua de instrução, isto não tem significado necessariamente assumi-la, já que a quase totalidade dos professores são ouvintes pouco proficientes na língua natural do aluno – a LIBRAS - e essa não é a língua que conta na avaliação escolar e na produção de material didático, o que implica conseqüências preocupantes na escolarização desses alunos.

Em contexto educacional como esse em que os aprendizes são desafiados a construir conhecimento a partir de uma língua de sinais pouco significativa para eles, os materiais didáticos e a avaliação são centrados em uma língua que não dominam, a maioria dos professores sente desconforto em dar aulas em uma língua em que não são proficientes, o resultado invariavelmente tem sido o fracasso e a frustração para ambos os lados – alunos e professores. Amarga-se o fracasso em dose dupla: o escolar e o profissional.

¹⁹ Toda a literatura aqui pesquisada aponta que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes (Góes, Souza, Skliar, Lacerda, Behares, Lane etc)

1.4 Novas tentativas de mudança: nas trilhas abertas, possibilidades de futuro

Tendo em vista o momento crítico pelo qual passa(va) a educação formal dos alunos surdos no INES, com seus míseros resultados escolares, a partir de 1996 começaram a ser gestadas importantes iniciativas na tentativa de reverter esse quadro de fracassos e frustrações, reforçando as mudanças que aos poucos se desenhavam na instituição.

Em 1995, uma das professoras mais identificadas com os novos rumos para a educação de surdos é eleita diretora do Departamento Pedagógico com quem tive o orgulho e o prazer de trabalhar no ano seguinte quando fui convidada pela Direção Geral a criar e dirigir um departamento dedicado à pesquisa, publicações, eventos, programas educacionais e capacitação de recursos humanos.

Esse departamento reunia as possibilidades de poder propor e realizar ações que comesçassem a enfrentar o que se percebia em toda a escola: a frustração da maioria dos professores e alunos com o fracasso escolar, em grande parte fabricado pelas políticas educacionais que perversamente responsabilizam ou os surdos ou os professores pelos frágeis resultados obtidos. Vivíamos todos embaraçados com a falta de perspectivas que apontassem possíveis respostas para o fato de os alunos deixarem a escola ao final do ensino médio em estado de *semiletrados*²⁰.

A partir de final de 1996, os dois departamentos trabalhando em total consonância, contando em seus quadros com profissionais de um grupo de professores que foi se agregando em torno de filiações políticas comuns, iniciaram uma nova caminhada na instituição. Esse trabalho conjunto nos deu a chance de promover um movimento coletivo de repensar e reconstruir o processo educacional vivido até então no INES em direção à construção de um projeto de educação bilíngüe para a instituição (INES, 1998). Uma série de discussões e projetos foram deflagrados envolvendo a participação de todo o corpo técnico-pedagógico da instituição e dos próprios surdos, especialmente ex-alunos que foram convidados por nós para atuar como educadores. (Favorito e Freire, 2000)

²⁰ No dizer de duas professoras da equipe de português fortemente envolvidas com as tentativas de mudança no ensino de português: “Nossa realidade mostra que a maioria dos alunos que terminam o segundo grau não conseguem, caso assim o desejem, continuar os estudos em nível superior e, o que é pior, apresentam dificuldades em manter-se no mercado de trabalho devido as suas dificuldades em entender textos escritos e expressar-se por escrito em língua portuguesa.” (Nascimento e Souza, 1998: 193)

Todo esse movimento contou com a contribuição de quatro universidades públicas brasileiras que convidadas a dialogar com a instituição, aceitaram participar de uma verdadeira rede de intercâmbio acadêmico que se intensificava a cada publicação, a cada evento constantemente promovidos. Construir e reforçar os laços entre o saber acadêmico e a prática pedagógica foi, sem dúvida, um dos objetivos centrais desse novo momento em que cresciam significativamente, no Brasil, as pesquisas acerca de tópicos relacionados à educação bilíngüe para surdos (Fernandes, 1999; Souza, 1998; Skliar, 1997, 1998; Freire, 1998, 1999; Góes, 1996, 1999; Quadros, 1997; Lacerda, 1998 entre outros).

Nos anos de 1997 e 1998, o INES começa, então, a reconstruir seu projeto político-pedagógico, sendo seu eixo norteador a tentativa de romper com as crenças, representações e práticas ouvintistas na educação de surdos, produzindo interfaces com a educação geral e com a educação de outras minorias, estabelecendo vínculos entre a escola e a comunidade surda e garantindo aos surdos participação nas discussões e decisões pedagógicas. Nessa linha de ação, dois importantes projetos foram encaminhados e fortalecidos:

a) a reconstrução dos currículos da escola, partindo-se de textos e debates em torno das representações sobre a surdez e os surdos com a assessoria de professor e pesquisador da área de educação de surdos em que se buscava definir com todo o corpo docente os seguintes pontos: o papel da linguagem nas representações e na construção de significados e identidades surdas; mudanças nas relações sociais, culturais e institucionais através das quais são gerados os discursos e as práticas hegemônicas sobre a surdez e os surdos; a surdez como diferença política e como experiência visual.

b) a elaboração de uma política lingüística (Favorito, 1999) assumindo-se a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua (acesso à cultura escrita) da qual faziam parte:

b1. o projeto de monitoria voltado para questões relativas à língua de sinais em termos de aquisição e de língua de instrução.

b 2. a elaboração de currículos e metodologia de ensino de português como segunda língua (leitura e escrita) com a assessoria de professora e pesquisadora da área de aquisição de segunda língua. (Freire, 1998)

O Projeto de monitoria consistia na contratação de ex-alunos do INES cuja atuação previa cumprir vários objetivos nos diferentes setores da escola: a) interlocução com os

professores nas reuniões específicas de série ou de disciplina, exercendo o papel de consultores para questões referentes à língua de sinais e ao próprio planejamento das aulas; b) atuação previamente planejada com o professor em sala de aula para facilitar a interação entre professores e alunos favorecendo a construção do conhecimento; c) atuação de monitores como “professores” de língua de sinais em setores estratégicos como a educação infantil – em que as crianças, majoritariamente oriundas de famílias ouvintes, necessitam ser expostas a referências lingüístico-culturais que lhes garantam a aquisição natural de LIBRAS – e a educação de jovens e adultos cuja chegada tardia à escola representa com frequência uma condição pouco conhecida na literatura que é a de adultos que não podem ser considerados competentes em sua própria língua (Loureiro, 2004) uma vez que não tiveram a oportunidade de conviver com surdos e portanto de serem expostos à língua de sinais. Como bem explicita Góes (2000: 29):

“Sabe-se que as crianças surdas têm poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado, às vezes longamente, o processo de sua constituição como sujeito bilíngüe – como alguém que pode relacionar-se com outros na Língua de Sinais e na Língua Majoritária dos grupos ouvintes. Incluem-se nessa situação os filhos de pais ouvintes, que compõem a grande maioria da população de surdos. Essa condição protelada, além de ter efeitos marcantes na formação da pessoa, produz as muitas histórias de fracasso escolar em casos de surdez.”

O projeto de ensino de Português como segunda língua, que se originou por demanda dos próprios²¹ professores de português foi cuidadosamente elaborado de acordo com os seguintes passos: a. curso de aquisição de segunda língua primeiramente só para os professores de português e depois reprisado dado o interesse de muitos outros professores; b. discussão e aprovação pelos professores dessa nova linha de trabalho com o português (primeiramente somente a equipe de português e pouco tempo depois incluindo o segmento de primeira à quarta série); c) esclarecimento a pais e alunos sobre o novo enfoque e sobre a necessidade do agrupamento de alunos em níveis²² no ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

²¹ Sempre tivemos em mente que “mudanças que não envolvam o próprio contexto educacional no processo de elaboração de propostas já nascem sem chances de sucesso. A voz daqueles que vivem a complexidade do trabalho com o aprendiz – nesse caso o aprendiz surdo – tem que ser ouvida já que transmitirá um tipo de conhecimento que escapa a qualquer especialista que não experimente esta realidade no seu dia a dia.” (Freire, 1998:47)

²² Devido ao fato de os alunos de uma mesma turma apresentarem grande heterogeneidade quanto ao grau de domínio em leitura e escrita, entendíamos que o modo mais adequado de trabalhar seria o agrupamento por níveis nos horários das aulas de português. Sem contar com modelos desse tipo de trabalho com surdos no

Esse projeto tecido a muitas mãos²³ tinha dois princípios básicos: a visão de linguagem como discurso no sentido de que uma língua não se reduz a conteúdos estanques, formais do sistema, devendo-se levar em conta o uso que as pessoas fazem desse conhecimento na interação social, pois os usos da linguagem não se dão ‘em um vácuo social.’ (Moita Lopes, 1996); e a visão de aprendizagem como construção de conhecimento em sala de aula, isto é, o processo de aprendizagem era também concebido a partir de uma perspectiva sócio-interacional que define o conhecimento como sendo construído por todos os sujeitos envolvidos no processo – professores e alunos interagindo em um contexto pedagógico, negociando saberes e construindo coletivamente o conhecimento. (Freire, 1998)

Em consonância com essas concepções teóricas, fazia parte desse projeto a constante investigação e revisão das práticas de sala de aula pelos próprios professores nos moldes da pesquisa-ação²⁴. Ou seja, tratava-se de uma situação de aprendizagem onde assessores e professores estão conjuntamente construindo conhecimento (Freire, 1999) o que contemplava a grande necessidade de formação para professores que atuam em contextos como esse.

Concomitantemente a esse rico processo de discussões que a instituição vivia, várias outras ações foram implementadas de 1996 a 1998 com a finalidade de divulgar e debater o novo conhecimento que estava sendo produzido: criação de um Fórum de Educação, Linguagem e Surdez que produziu 18 encontros mensais abertos ao público; três seminários Nacionais e um evento intermunicipal para o Rio de Janeiro; a reativação das publicações do INES, com a reformulação do periódico semestral *Revista Espaço* gerando seis números,

país, baseamo-nos em nossas observações de sala de aula para a composição dos diversos níveis. Um detalhamento maior desse projeto encontra-se publicado em Nascimento e Souza, 1998 (193-203).

²³ Como me disse uma das professoras de português com cujas falas pontuei este capítulo: “*Isso tem que estar escrito em algum lugar, espero que você escreva na sua tese, transforme isso em livro, porque é importante, foi um movimento muito raro, impressionante, emocionante, crescemos juntos. (...) Nós nunca tivemos voz na instituição.*”

²⁴ “O princípio básico que norteia a pesquisa-ação é que para se modificar uma prática social é preciso que os participantes comecem a refletir sobre ela. É essencial, então, que os participantes se envolvam cognitivamente com sua ação no contexto onde atuam (isto é, que entendam sua ação) se quiserem modificá-la. E isto pode ser melhor alcançado se os participantes puderem se envolver sistemática e continuamente com o ato de pesquisar. A sala de aula deixa de ser, então, o espaço das certezas e dos dogmas e passa a ser vista como um espaço de investigação constante, enquanto o professor deixa de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros e passa a produzir conhecimento.” (Freire, 1998: 206, citando Moita Lopes, 1996 e Moita Lopes & Freire, 1998 – esta última referência não consultada diretamente nesse trabalho)

além dos Anais dos três seminários. Esses eventos, que chegaram a receber cerca de mil pessoas de todas regiões do país, e as publicações abordaram temas tais como : aquisição de primeira e segunda língua por surdos; aquisição, descrição de língua de sinais; *signwriting*²⁵; cultura surda; identidades surdas; contextos bilíngües na sociedade e na escola; educação bilíngüe para surdos; currículo e cultura na educação geral e na educação de surdos; direito à diferença. (Favorito e Freire, 2000)

1.5 Novos silêncios; outras formas de resistir

Mas as coisas findas
muito mais que lindas
essas ficarão. (Drummond)

Todo esse processo, como em qualquer instituição, não foi vivido sem conflito. Numa instituição centenária e com tantos profissionais, diferentes pontos de vista sobre a educação de surdos coexistem disputando espaço na agenda política da instituição.

Apesar das divergências, um voto foi dado a esse movimento de renovação institucional levando-me a encabeçar a lista tríplice na consulta interna realizada em dezembro de 1998 para escolha da nova direção geral do INES. Os votos dos alunos e dos professores (a)firmavam e (re)conheciam a difícil caminhada da mudança. No entanto, a vitória conquistada nas urnas que legitimavam a escolha de um novo projeto para a instituição não foi ouvida por aqueles que insistem em praticar políticas educacionais que encapsulam o outro na norma do mesmo. Em janeiro de 1999, o MEC escolheu interditar, negar as vozes da escola, nomeando o segundo colocado da lista tríplice. Desde então, assistimos ao desmoronamento de projetos, à desconfiguração de um mapa cartografado e sinalizado coletivamente, agora desarticulado em discursos e práticas que mascaram (improváveis) continuidades. Brutalmente interrompido, todo o movimento institucional de renovação sobrevive apenas na convicção de alguns e nas pequenas brechas que podem ser exploradas, como é o caso da professora cujas turmas fizeram parte da pesquisa aqui apresentada.

²⁵ Sistema de escrita das línguas de sinais elaborado “há cerca de 23 anos por Valerie Sutton que dirige o DAC – *Deaf Action Commitee*, uma organização sem fins lucrativos sediada em La Jolla, Califórnia. Trata-se de um sistema para representar línguas de sinais de um modo gráfico-esquemático em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais, suas propriedades e relações.” (Stumpf, 1998: 73) .Esse sistema vem sendo desenvolvido em vários países, inclusive no Brasil em que a pesquisa foi iniciada em 1996 na PUCRS com a participação de pesquisadores surdos. (ver: www.signwriting.org)

“O que é *no*?” perguntava-me um aluno surdo lá no ano de 1988, sem saber(mos) quantas trilhas sua indagação desencadearia. Hoje talvez pudesse responder a ele que ‘no’ navega no léxico como indicador de lugares, desde aqueles de nosso cotidiano, como ele exemplificou, até aqueles que nos significam, sobretudo aqueles a partir dos quais queremos que nos signifiquem. Como alguns de nós, do grupo que liderou o movimento de mudança no INES, ressignificamos nossa luta resistindo às tentativas de silenciamento procurando outros espaços de produção. Nesse sentido, faço também desse estudo uma oportunidade para **no** e do lugar do fazer acadêmico dialogar com as palavras que resistem à captura do outro pela enfadonha e obsessiva repetição do mesmo.

Nas pegadas de cenas e palavras, novas veredas podem surgir ainda que a aridez das falas e decisões oficiais romantizadas pela cosmética da inclusão escolar desconvoque a procura. Como Drummond nos ensina, toda palavra “esconde outra voz”, que inapreensível deixa todavia entrever a possibilidade por vir.

À procura de outros caminhos, passo a discutir, no próximo capítulo, as diferentes representações historicamente construídas sobre os surdos e a surdez, assim como as tentativas de desestabilização dos significados que se tornaram legitimados.

II: AS PALAVRAS QUE CONSTROEM O OUTRO: representações de surdos e surdez

Esse capítulo aborda o conceito de representações com base no aporte teórico dos Estudos Culturais para que em seguida seja apresentada uma discussão sobre as representações historicamente construídas sobre os surdos e a surdez, com destaque para a contribuição de estudos mais recentes na área da educação de surdos e dos Estudos Surdos.

Tradicionalmente a educação de surdos, integrada à educação especial, tem sido marcada por uma visão clínica, hegemônica nessa área, segundo a qual os surdos são narrados e descritos como deficientes, portadores de déficits, casos patológicos, seres incompletos. Essa visão clínico-terapêutica, que até hoje influencia a maior parte das práticas educacionais com surdos, opera com a idéia de cura, de normalização através de técnicas fonoaudiológicas que ‘façam’ o surdo se aproximar o mais possível do padrão ouvinte; isto é, a *superação* da deficiência estaria na aquisição da fala.

Tal concepção etnocêntrica e logocentrada nega aos surdos²⁶ a condição de sujeito, na tentativa de apagar sua história, suas identidades e sua língua natural (a língua de sinais), fator essencial para a construção de suas comunidades lingüístico-culturais e de seu discurso. Em decorrência disso, os surdos vêm enfrentando há um longo tempo, não só no Brasil, o fracasso escolar e a exclusão social recorrentemente relatados na literatura (Góes, 1996; Souza e Góes, 1999; Skliar, 1997, 1998, 1999; Freire, 1998, 1999; Sanchez 1999; Dorziat, 1999; Fernandes, 1999; Lacerda, 2000; entre muitos outros). E o discurso dos órgãos governamentais, ao contrário do que pode fazer supor à primeira vista, contribui ainda mais para esse quadro desalentador, ao traçar uma política de inclusão dos surdos nas classes regulares, o que desconsidera as diferenças, inviabilizando o acesso desses indivíduos ao conhecimento. Souza e Góes

²⁶ Estamos falando aqui dos surdos identificados com a língua de sinais no sentido de considerá-la como língua primeira.

(1999:163), ao problematizarem o conceito de inclusão, no caso dos surdos, argumentam:

“Apesar de algumas divergências quanto ao que possa significar a *inclusão* dessas pessoas, nota-se, nos discursos hoje predominantes, uma tentativa de se reduzir o complexo processo de *integração social* à experiência educacional, entendida como mera contigüidade física dos *diferentes* com aqueles ditos *normais* (como se a normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma *realidade* monolítica.).”

Na base da defesa dessa concepção de inclusão sustentada pelo discurso oficial e fortemente generalizada na sociedade está a convicção da existência de uma identidade padrão, fixa e estável. Aqueles que se afastam desta representação devem ser submetidos a um processo de normalização que segundo Silva(2000: 83)

“é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.”

O conceito de norma é que entendido de acordo com a definição de Foucault (2001) que ao traçar uma genealogia dos anormais mostrou “a construção discursiva e a emergência desse conceito, no século XVIII, com base numa tripla ascendência que ele localizou no monstro humano, no incorrigível e no onanista.” (Veiga-Neto, 2003:89) Foi na esteira desse processo que emergiu um conjunto de saberes e um correlato poder de normalização cujos tentáculos incluem a psiquiatria, a família, o exame, o inquérito e a formação de instituições destinadas à correção das anormalidades como a delinquência e a loucura. A norma é ao mesmo tempo um dispositivo que individualiza o indivíduo e remete ao conjunto estabelecendo comparações. Nessa operação,

“chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessiva, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição” (Veiga-Neto, 2003: 90)

Mas como mecanismo de controle eficaz a norma não possui exterioridade. O anormal é definido a partir da norma; logo ele está ao seu abrigo, é capturado como um caso, é a exceção que faz parte da regra. O anormal ou desviante é tomado como

oposto, inverso, situado no pólo contrário à regra na qual está obrigado a definir-se. A norma inclui o anormal para regularizá-lo, para amenizar ou curar seu desvio patológico, avaliando-se “sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra...” (Foucault, 2001:58). Para tanto é preciso tornar familiar e inteligível o desconhecido anormal para incluí-lo a uma certa distância que permita hospedá-lo, porém como um caso previsto e portanto governável. Nas palavras de Foucault (2001: 57): “Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão.”

Nesse sentido a proposição de manter ou incluir os surdos em classes regulares expressa apenas a continuidade da concepção clínica da surdez, agora sob o abrigo do discurso a favor da chamada “escola para todos” como se todos fossem iguais. A escola que “hospeda” os chamados deficientes “cria um falso consenso, uma falsa convivência, uma estrutura normativa que contém a diferença cultural” (Duschatsky e Skliar, 2001:128 – ao abordarem a distinção entre diversidade e diferença proposta por Bhabha).

Como nos alerta Silva (2000:73),“a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é a de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.” Ao problematizar essa posição liberal, o autor denuncia que o paternalismo e a benevolência prometidos nesse princípio de inclusão social “impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder.” (Silva, 2000: 96) E o resultado nas práticas sociais e escolares é a produção de uma nova relação binária - “dominante tolerante”/ “dominado tolerado” ou “identidade hegemônica mas benevolente”/ “identidade subalterna mas “respeitada” (Silva,2000: 98).

Essas oposições delimitam fronteiras, definem quem está incluído e quem está excluído, dividem o mundo social entre “nós” e “eles” configurando “evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder.” (Silva, 2000: 82). Para o mesmo autor (op.cit:83), esse modo de ordenar o mundo em torno de “duas classes polarizadas” é a mais importante forma de classificação. E

argumenta a necessidade de se questionar a identidade e a diferença como relações de poder, problematizando “os binarismos em torno dos quais elas se organizam.”

Endossando essa linha de raciocínio, de acordo com Peters (2000:41), os pensadores do chamado pós-estruturalismo “argumentam que as democracias liberais modernas constroem a identidade política com base em uma série de oposições binárias (por exemplo, nós/eles, cidadão/não-cidadão, responsável/irresponsável, legítimo/ilegítimo) que têm o efeito de excluir certos grupos culturais ou sociais.”

No campo dos estudos culturais contemporâneos, “a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação.”(Silva,2000:89) A representação tal como um sistema lingüístico e cultural é uma forma de atribuição de sentido, de produção de significados. Portanto os mecanismos de fixação e manutenção das formas dominantes de representação da identidade e da diferença estão intimamente ligados a relações de poder: “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (Silva, 2000: 91) A força dos sistemas e regimes de representação está vinculada a “um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos” (Silva, 1995:199). Os significados são criados.

No caso dos surdos, quem detém a autoridade de representá-los tem sido o discurso médico que lhes atribui invariavelmente o sentido da deficiência, descrevendo-os como corpos doentes, não normais, que não ouvem e por isso não se comunicam. Os termos ‘deficiente da audição’ e ‘deficiente da comunicação’ largamente utilizados na literatura médica e incorporados pela educação especial são reveladores desse modo de narrar os surdos que se reproduz na família, na escola e nas relações sociais em geral. Como bem elucidam Skliar e Souza (2000:267):

“A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das posições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.”

Categorizados como corpos anormais e sujeitos sem linguagem (já que nas formas hegemônicas de representação a língua de sinais não é considerada língua) não lhes restaria outro destino a não ser um lugar subordinado na sociedade já de início determinado pelo insucesso escolar historicamente vivido pelos surdos.

Essa produção discursiva e social da surdez tem como um de seus efeitos o permanente fracasso escolar *imposto* aos surdos, cujas causas de acordo com Skliar (1997:12-13; 1998: 50) podem ser configuradas nos seguintes aspectos: baixas expectativas pedagógicas dos educadores de surdos que acabam sendo incorporadas pelos próprios surdos; as várias “formas de colonização do currículo”, na medida em que nos projetos e programas de ensino não se contemplam as especificidades lingüístico-culturais da comunidade surda; a supremacia do clínico sobre o pedagógico; o desconhecimento (ou não reconhecimento) das estratégias de aprendizagem dos surdos; a não participação dos surdos e suas comunidades nas discussões e decisões pedagógicas nas diferentes instâncias de poder (governamental e institucional); os eternos contrastes binários na educação de surdos - ouvinte/surdo; maioria ouvinte/minoria surda; oralidade (língua oral)/gestualidade (língua de sinais)- em que o primeiro elemento do par prevalece sobre o segundo refletindo a hierarquização de saberes e poderes entre ouvintes e surdos.

No presente estudo, coloco-me entre aqueles que lutam para romper com as crenças, representações e práticas ouvintistas na educação de surdos e, por conseguinte, no ensino de português. Isso significa assumir uma perspectiva sociolinguística/antropológica que nos permite olhar criticamente os pressupostos epistemológicos e ideológicos que subsidiam as propostas curriculares atuais (até mesmo algumas das que se autodenominam bilíngües²⁷) cujos “mecanismos de poder e de controle dos saberes, os quais revitalizam o idealismo iluminista, transformam surdos em *ouvintes que não ouvem*, impõem a cultura e a língua majoritárias e, portanto, negam as diferenças sociais por absorção de massas de alunos a uma *escola para todos*” (Souza e Góes,1999 : 169). Quadro que se assemelha a tentativas de

²⁷ Muitas delas, na verdade, poderiam ser categorizados como bilingüismo de transição ou de manutenção em que o objetivo central é o uso da L1 apenas como ponte para alcançar a língua da sociedade dominante. (Cavalcanti, 99)

apagamento de outras minorias ou de majorias tratadas como minorias no Brasil (cf. Cavalcanti, 1999 : 387).

Os estudos que se filiam à ruptura do paradigma clínico e abordam tópicos relacionados à tríade educação, linguagem e surdez apontam para a necessidade de se construir um programa de educação bilíngüe para surdos em que a surdez é abordada como diferença e como experiência visual de conceber e apreender o mundo. Esses estudos (Ferreira Brito, 1993; Sanchez, 1991, 1999; Góes, 1996; Behares e Peluso, 1997; Skliar, 1997, 1998, 1999; Quadros, 1997; Freire, 1998, 1999; Souza, 1998, 1999; Svartholm, 1998, 1999; Dorziat, 1999; Fernandes, 1999; Johnson, 1999; entre muitos outros) convergem para a idéia de que a língua oral de cada país dever ser ensinada aos surdos como uma segunda língua em sua modalidade escrita. Entretanto há poucas pesquisas (e os autores mencionados alertam para isso) sobre como se processa esse ensino e sobre como os próprios surdos constroem suas representações das línguas em jogo no contexto escolar, tema que será abordado nessa pesquisa.

É nesse universo de idéias que vêm contestando os paradigmas e práticas hegemônicas no campo da educação de surdos que ancore minhas reflexões derivadas da questão central que norteia a pesquisa aqui apresentada: que representações são construídas por professores ouvintes, educadores e alunos surdos acerca das línguas em jogo em uma sala de aula da educação de jovens e adultos do INES?

Essa questão, elaborada a partir da pesquisa de campo desenvolvida no ano de 2002, levou-me à necessidade de refletir mais detidamente sobre o conceito de representações, que, concebidas como práticas de significação construídas e materializadas no e pelo discurso, ecoam vozes sociais e históricas. Entendendo que não há uma verdade trans-histórica, única e homogênea, vamos examinar na próxima seção como se constituíram historicamente os sistemas dominantes de representações sobre os surdos e a surdez em confronto com as vozes que tentam desestabilizar os significados legitimados. Esse movimento de tensão entre discursos e vozes que disputam significados sobre o objeto discursivo surdez é uma constante na história da educação de surdos como veremos mais adiante e, mais particularmente quando examinarmos os efeitos dessas concepções nas práticas escolares analisadas no presente estudo.

2.1. Conceito de representação

“Quem fala *pele* outro controla as formas de falar *do* outro.”

(Tomas Tadeu da Silva)

Para a perspectiva pós-estruturalista, “conhecer e representar são processos inseparáveis.” (Silva, 1999: 32) Nos diversos modos de representar o mundo social estão implicadas perguntas sobre quem está autorizado a conhecer e representar o mundo, isto é, o vínculo entre conhecer e representar se constrói na base de relações de poder. Claro está, portanto, que a concepção de representação aqui utilizada não se associa às idéias de mimese, reflexo ou representação do real, nem de representação mental.

Segundo a análise cultural (Silva, 1999), na noção de representação concebe-se a realidade como construída discursivamente; logo são as práticas discursivas o centro da análise. Nessa concepção, os discursos, além de designar as coisas do mundo, modelam os objetos de que falam, criam sentidos que por parecerem reais têm efeito de verdade. As práticas discursivas dominantes construídas nas representações hegemônicas do outro se sustentam pois são naturalizadas, legitimadas como um regime de verdade, os discursos dominantes são espaços de luta e seus significados estão “naturalizados em referentes textuais, lingüísticos particulares.” (Mc Laren, 2000:143) Assim os discursos nomeiam os sujeitos como normais ou desviantes do padrão. A análise das representações materializadas na e pela linguagem, portanto, implica a discussão dos vínculos entre discurso e poder. Nas palavras de Silva (1999: 44): “Os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento.”

É por esse viés que interessa investigar as formas pelas quais os “objetos” são construídos por meio de sistemas de representação ou de significação. Como, por exemplo, os surdos e a surdez foram historicamente concebidos de uma forma e não de outra?

Analisar a construção de representações como um processo ativo de produção de significados objetiva dar visibilidade a relações de poder imbricadas nos discursos através dos quais se constroem objetos e sujeitos. Esses significados “atuam para tornar o mundo social conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável. É dessa forma que representação – como uma forma de saber – e poder estão estreitamente vinculados” (Silva,

1998: 200) A representação opera estabelecendo diferenças sempre categorizadas em um sistema binário de construção de significados no qual o segundo elemento de cada par é definido a partir do primeiro que se constitui como referência de norma (homem / mulher; branco / negro; ouvinte / surdo, etc.). A representação como um sistema de ordens simbólicas de significados define o pólo privilegiado nas relações sociais em que os “estranhos” são fixados “em uma identidade única e portanto passível de controle.” (Costa, 2002)

As epistemologias canônicas, os códigos culturais oficiais se fundam na pretensão de representar o mundo em afirmações de cunho universalizante, como ocorre com os pressupostos das políticas de inclusão escolar dos chamados portadores de necessidades especiais. Nos regimes dominantes de representação, “a identidade dominante é a norma invisível que regula todas as identidades.” (Silva: 1999: 49) O termo marcado é o desviante, o “problema”, daí se tornar “visível”. A identidade marcada, o “outro” da normalidade é essencializado, fixado e se define por estereótipos construídos pela identidade considerada padrão. Assim a representação do “outro” por meio de estereótipos condensa, simplifica, generaliza, homogeneiza. Na tentativa de conter a indeterminação do social e da linguagem evitam-se as nuances e sutilezas, imobilizando o outro em uma espécie de caricatura. (Silva, 1999)

Entretanto é possível reescrever os discursos que nos constituem (Fairclough, 2001), pois como argumenta Woodward (2000: 55), os significados construídos pelos discursos “só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos.” Os grupos sociais subjugados a regimes dominantes de representação por meio de discursos totalizantes se insurgem caracterizando a chamada política de identidade. Para Silva (1999) e Skliar (2004), essa política operaria com duas dimensões do conceito de representação: representação como delegação que diz respeito a quem tem o direito (ou o poder) de representar quem e a representação como descrição, isto é, como os diferentes grupos culturais e sociais são caracterizados nos discursos hegemônicos que representam o mundo social. Para Sarup (1996), a questão central hoje é não aceitar a política de identidade como dada, mas mostrar como todas as representações são construídas, com que propósito, por quem e com que componentes.

O processo de construção de identidade e diferença na e pela representação é, portanto, um território contestado. Os grupos subordinados, ao contestarem a normalidade e a hegemonia, reivindicam seu direito a governar o processo de sua representação. A representação de um grupo por si mesmo ou do outro se inscreve em um campo permeado por relações de poder em que se travam lutas de criação e imposição de significados. Na medida em que os significados não são fixos, estáveis, há um espaço de luta para que possam ser questionados, desconstruídos, disputados e refeitos.

Como o “outro” é fabricado através do processo de representação? E especialmente como o surdo passa a ser narrado a partir da deficiência? Que dispositivos, mecanismos e meios de representação instituem esse sujeito como incapacitado, isolado da sociedade, sem pensamento abstrato? Que formas de narrar a alteridade surda acabaram por justificar a pedagogia ortopédica (Skliar, 1998; Lulkin, 1998), a discriminação e os estereótipos que os marcam na vida social e escolar? Para refletir sobre essas questões, passaremos a discutir especificamente sobre as representações acerca dos surdos e da surdez, buscando na memória histórica os fatos e as interpretações que tentaram se impor como verdades e os discursos de resistência a esses significados.

2.2. Representações sobre a surdez

Historicamente a constituição das representações sobre a surdez segue a lógica das grandes narrativas mestras construídas na base de um discurso matriz que tenta impor significados sem espaço para nuances ou dissonâncias. As materializações dessas representações provêm do discurso clínico que tenta estabilizar a concepção de surdez audiológica segunda a qual os surdos são descritos monoliticamente como sujeitos deficientes, limitados e incapazes.

Essa concepção audiológica, respaldada pelo discurso médico, produz os surdos como sujeitos cujas experiências de mundo se fundariam em ausências: sem som, sem língua, sem capacidade cognitiva para aprendizagem.

Tal modo de pensar os surdos, na argumentação de Lane (1992), faz com que as relações entre ouvintes e surdos se aproximem das mesmas representações que governam as relações entre os europeus e os povos por eles colonizados na África. Os nativos eram encarados como crianças ou seres primitivos e somente a intervenção européia poderia

“elevá-los” ao estatuto de civilizados; caso não conseguissem alcançar o “estágio civilizatório”, isto se deveria à natureza primitiva de suas origens. Do mesmo modo, seguindo esse paralelo, afirma o autor que as especialidades clínicas como a psicologia e a audiologia têm ao longo do século XX atribuído aos surdos representações relacionadas à incapacidade intelectual, imaturidade emocional, inadaptação à sociedade, deficiência na comunicação. Caberia aos dispositivos clínicos a tarefa de “civilizar” os surdos para devolvê-los normalizados à sociedade. A educação de surdos comandada por esses estereótipos os mantêm em uma relação de dependência dos dispositivos clínicos incutindo-lhes esses valores que, como veremos em depoimentos registrados nesta pesquisa, acabam por ser interiorizados.

Lane (1992) alerta que, mesmo após a evidência científica do estatuto lingüístico das línguas de sinais e das afirmações contidas em documentos como a Declaração da UNESCO (1984²⁸) e a Declaração de Salamanca (1994)²⁹ que reconhecem a legitimidade dessas línguas, as mesmas continuam sendo representadas como mímica e mesmo os professores de surdos as olham como línguas pobres. E nessa trilha a culpa do fracasso escolar recai sobre os próprios surdos representados como “portadores” de uma língua pobre, insuficiente para elaborações mais abstratas do pensamento e, portanto, inadequadas para a construção de conhecimentos.

O aparato clínico e seu repertório de classificações acerca dos surdos afeta o discurso da escola onde freqüentemente se encontram rótulos a respeito de alunos surdos como “problema emocional”, “problema comportamental”, “incapacidade específica de aprendizagem”, “atraso mental” e a crença de que os alunos não são normais. [citar fala depoimento]

A representação da surdez como patologia, da diferença como desvio atua na produção do apagamento de diferenças culturais justificando a reabilitação clínica e a

²⁸ Nessa declaração, afirma-se que “a língua de sinais deveria ser reconhecida como um sistema lingüístico legítimo e deveria merecer o mesmo status que os outros sistemas lingüísticos.” (Apud Karnopp, 2005)

²⁹ . Documento produzido em uma conferência realizada em Salamanca, Espanha, com a presença da UNESCO e de centenas de representações governamentais de todo o mundo. Com relação à educação de surdos, destaca-se o artigo 21 do capítulo II: “As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.”

pedagogia ortopédica. Isto é, as práticas clínicas e escolares com base nesse modo de significar a surdez se orientam sempre para diminuir um suposto espaço de falta ou para preenchê-lo, numa certa obsessão pela impossível completude humana, numa clara visão etnocêntrica baseada em um modelo idealizado de ser humano ouvinte.

A representação do surdo como intelectualmente fraco justifica a própria educação especial filiada à crença clínica de que a criança surda tem “necessidades especiais”. Conceber a educação de surdos como uma questão de “necessidades” é um modo de tornar clínico o que é de natureza cultural e lingüística, encobrindo relações de poder que se legitimam na construção dessa representação.

Fabricar crenças que legitimam ou autorizam diagnósticos de inferioridade contribui para a distribuição desigual de poder e uma das expressões disto pode-se verificar no próprio lugar subqualificado em que se encontra a educação especial que ao longo de sua história parece ter investido no apagamento do núcleo substantivo do sintagma – educação - ao ter inflacionando o adjetivo ‘especial’ de argumentos comprometidos com uma visão biológica dos sujeitos por ela abarcados.

O discurso da enfermidade, principal eixo das propostas educacionais no âmbito da educação especial, opera com eufemismos para nomear a alteridade surda. O termo deficiente auditivo foi criado em finais dos anos 60 quando se iniciaram as políticas de integração de surdos nas escolas regulares. Esse rótulo que costumava ser usado em sua forma abreviada – DA – não apenas designa(va) um grupo de indivíduos mas lhes atribuía claramente o significado de inferioridade. A partir dos anos 90, a nomeação se modifica para “portadores de necessidades especiais”, termo no qual se percebe a operação de converter o outro em uma versão imperfeita do que se considera padrão ou norma.

Para as comunidades surdas, entretanto, é o próprio termo surdo que estabelece a diferença em geral, referida a uma língua e experiências compartilhadas. Embora haja surdos que incorporem as representações de invalidez em seus discursos e subjetividades, há os que resistem reivindicando não apenas a nomeação como outras representações com base no direito à diferença. O pertencimento a uma associação de surdos, por exemplo, não se dá em termos de graus de surdez medidos cientificamente, mas pela identidade com a língua de sinais e com a cultura surda.

Duas conseqüências particularmente nocivas advindas dessas representações hegemônicas da surdez como deficiência são a ausência dos surdos nos rumos de sua própria educação e a história de opressão às línguas de sinais no mundo.

A história da opressão às línguas de grupos minoritários não é recente e foi justificada seja pelo poder do “conquistador” (fidelidade das colônias ao poder central), seja pela necessidade de construção da unidade nacional, quando da consolidação dos estados nacionais ou ainda simplesmente em nome da erradicação das diferenças. Lane (1992) cita vários exemplos em que o poder de oprimir grupos minoritários passa pela proibição total ou parcial de suas línguas. Assim foi quando a rainha Isabel da Espanha ordenou aos povos das colônias hispano-americanas que abandonassem suas “grosseiras e bárbaras línguas” em favor do castelhano que os aproximaria de Deus e da Coroa. Ou quando Carlos II decretou que os índios fossem escolarizados apenas em castelhano. E nos dias atuais os preconceitos lingüísticos existentes contra falantes franceses no Canadá, bretões na França, bascos na Espanha, além de muitos outros casos e também a estigmatização de variantes lingüísticas.

No caso das línguas de sinais, a história de repressão lingüística, como enfatiza Lane (1992), é ainda mais longa e mais trágica. Essas línguas por quase toda a história foram consideradas bárbaras, pobres, desprezíveis assim como seus usuários por um longo tempo só seriam considerados humanos se aprendessem a falar. Como reflete Gnerre, o prestígio de uma variedade lingüística em uma determinada sociedade ou uma língua no plano internacional está associado ao poder e à autoridade de seus falantes nas relações econômicas e sociais.

Se fizermos uma rápida digressão histórica veremos como as múltiplas vozes de cada época produziram enunciados que constituíram a surdez como um objeto discursivo referenciado em representações que sempre atribuem aos sujeitos surdos o lugar da falha. Se o sujeito é equacionado à falta, não será diferente a representação que se construirá de sua expressão lingüística e de sua capacidade de participação na sociedade.

2.3 Fatos históricos e discursos: seus efeitos nas representações sobre a surdez

Da antiguidade clássica até finais do século XVI, os surdos eram de um modo geral considerados inaptos para o ensino e estavam excluídos dos direitos legais.

No mundo da antiguidade greco-romana, em que a beleza do corpo era cultuada, os recém-nascidos com alguma deformidade física eram sacrificados. Segundo Skliar (1997a), no entanto, talvez os surdos tenham escapado a esse destino devido à invisibilidade da surdez como déficit biológico. Todavia foram impedidos do direito à instrução, pois de acordo com a crença filosófica da época, segundo a qual pensamento e palavra articulada eram indissociáveis, era inconcebível ensinar a quem não tinha desenvolvido a fala naturalmente.

Perante a lei eram considerados totalmente incapazes, tendo que ser tutelados por alguém que falasse por eles. Entretanto, no início do século IV DC, o código do imperador Justiniano previa a possibilidade de o surdo tratar de seus próprios interesses, como a administração de heranças, se soubesse usar a escrita. Ser letrado era a única chance de ter autonomia (Souza, 1998), embora tal direito só pudesse ser usufruído por surdos pertencentes a famílias nobres.

Na Idade Média, as restrições aos surdos se tornaram mais fortes, tendo sido impedidos até de contrair matrimônio entre si, a não ser que recebessem autorização do papa. Esse mesmo impedimento retorna no início do século XX com Graham Bell que, com base em idéias eugenistas, tentou influenciar as políticas governamentais dos EUA propondo leis que proibissem o casamento entre surdos sob o argumento de evitar a reprodução de seres imperfeitos. (Lane, 1992)

Imobilizados entre a impossibilidade de articular a palavra oral como os ouvintes e excluídos da instrução formal, que ao menos lhes garantiria algum direito legal através da escrita, os surdos seguem sendo representados como incapazes até o final do século XVI. Entretanto, de acordo com o histórico levantado por Skliar (1997a), há algumas discontinuidades nesse percurso que embora pouco influentes merecem registro pela forma incomum como alguns vislumbraram um possível lugar para a língua de sinais na vida dos surdos. Trata-se de três exemplos destacados pelo autor: o advogado e escritor Bartolo della Marca d'Ancona (século XVI) que talvez tenha sido o primeiro a apontar a possibilidade de os surdos serem instruídos em língua de sinais, além da língua oral, defendendo a hipótese de que se tal caminho levasse o surdo ao discernimento este poderia ser considerado adulto

o que implicaria conseqüências positivas de ponto de vista legal; o médico italiano Girolamo Cardano (século XVI), pai de uma criança surda, que argumentava a possibilidade de o pensamento também poder ser expresso por gestos; e Girolamo Acquapendente (1600), professor de pantomima, o primeiro a distinguir em seus tratados a pantomima do uso que os surdos faziam dos sinais, afirmando que a incapacidade lhes era atribuída por não haver ninguém que os compreendesse.

Desde o final da Idade Média, há alguns registros de educação para surdos, mas em uma visão preceptoral e apenas voltada para filhos de famílias nobres cujo objetivo era garantir que se tornassem juridicamente capazes de administrar suas heranças. Os demais, a grande maioria dos surdos, eram considerados sub-humanos, internados em asilos como loucos ou criminosos. Não ser ouvinte e falante levava os surdos ao descrédito e à marginalização.

De acordo com a história conhecida até o momento, atribui-se ao monge beneditino Pedro Ponce de Leon, que viveu entre 1510 e 1584, na Espanha, ter sido o primeiro professor de surdos da história. Dedicou-se a ensinar os surdos de famílias de nobres para usufruírem o direito a títulos e fortuna familiares. De acordo com Souza (1998), Ponce de Leon não deixou registrado o método que empregava, mas por depoimentos escritos de seus alunos percebe-se que ele centrava seu trabalho na escrita. Inventou um alfabeto manual e o utilizava como instrumento de acesso à escrita gráfica e à leitura. Somente depois trabalhava a fala. (Do século XVI até meados do século XVIII, não se sabe o que ocorreu; parece ser um período sem registros.)

Até 1760, apenas surdos oriundos de famílias abastadas tinham acesso à educação. Cada tutor desenvolvia sua própria prática pedagógica e a mantinha em segredo, pois quando alcançava sucesso isto se convertia em fama e dinheiro para quem dominasse o método utilizado. O êxito era fazer o surdo escrever mais do que falar dadas as exigências legais da época com relação ao direito de herança.

O trabalho de Ponce de Leon serviu de referência para outros “educadores de surdos”, como foi o caso de Juan Pablo Bonet que, meio século depois com base no método de Ponce de Leon (ou plagiando-o como atesta Lane, 1992), publicou-o em livro em 1620, tornando-se muito famoso. Nesta obra, intitulada “*Reduccion de las letras y arte para*

enseñar a hablar a los mudos”, dizia-se inventor do alfabeto digital para ensinar leitura e gramática. (Moura, 2000)

Essa publicação teve forte influência na Europa, destacando-se Inglaterra, Holanda, Suíça e Alemanha, entretanto nenhum dos educadores desses países divulgou o uso, adaptação ou as alterações que fizeram desse método. Todos mantinham seus trabalhos em segredo para assegurar seus ganhos financeiros. (Moura, 2000; Skliar, 1997a)

O livro de Bonet serviu como modelo para as três principais referências da educação oral: Pereire nos países de línguas latinas, Amman, nos de língua alemã e Wallis, nas Ilhas Britânicas. Perreire (1715-1780), Amman e Wallis (1616-1703) acreditavam na oralização como meio necessário de humanizar os surdos, embora centrassem seu trabalho na escrita, condição de acesso ao poder e à riqueza herdada. A educação calcada na oralização do surdo além de se fundar no argumento de que a fala recuperaria a condição humana do surdo, “escondia outras necessidades particulares de seus defensores que visavam o lucro e o prestígio social.” (Moura, 2000:22)

Esta representação dos surdos fora da condição humana pela falta da audição e da fala começa na antiguidade, atravessa os séculos e pode-se dizer, em concordância com Moura (2000), que permanece em nossos dias, como podemos ver de forma explícita ou velada em diversos registros apresentados nessa pesquisa (cf. cap.IV e VII)

2.3.1 Os sinais começam a ganhar visibilidade

De acordo com Skliar (1997) e Moura (2000), a primeira grande mudança no modo de encarar a educação dos surdos nasce, na França, com o abade Michel de L’Epée (1712-1789). É na França iluminista que se reconhece o potencial educativo dos sinais dando início ao gestualismo. L’Epée começou a se interessar pelos surdos com o objetivo de realizar um trabalho de catequização. Para isso, passou a observá-los nas ruas de Paris e resolveu aprender a linguagem gestual pela qual se comunicavam. L’Epée acreditava que os surdos que não podiam falar deveriam usar sua linguagem natural para se expressar. Com base nesse pressuposto, elaborou um método, usado até meados do século XIX, que ele denominou sistema de *sinais metódicos*. Este método consistia do uso dos sinais na ordem gramatical do francês aos quais eram agregados morfemas da língua oral e sinais inventados para palavras do francês que ele julgava não possuírem representação na língua

de sinais. Fundou uma escola em 1755, treinou professores nesse método que o levaram para outras localidades da França e para outros países da Europa, resultando na criação de outras escolas de surdos. Duas décadas depois, publicou um livro e conseguiu reconhecimento público de seu trabalho o que fez com que sua escola se tornasse a primeira escola pública de surdos do mundo – o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, transformando o ensino individual ministrado por preceptores em educação coletiva³⁰. Isto permitiu que as crianças e adultos surdos pudessem interagir, constituindo-se como pares. L’Epée teve muitos seguidores que fundaram centenas de escolas semelhantes ao Instituto de Paris em todo o mundo. (Moura, 2000)

O mérito de L’Epée não se deve exatamente a seu método, mas ao espaço que, de alguma forma, a língua de sinais passa a ter em sua escola tanto como meio de instrução quanto como meio de comunicação entre os alunos surdos. Alguns deles tornavam-se gradualmente professores da escola, como é o caso de Massieu y Clerc que foi contratado por Thomas Hopkins Gallaudet para organizar a educação de surdos nos Estados Unidos.

No livro publicado por L’Epée, em 1776, em que discorria sobre seu método, ele “refuta os ataques feitos contra a língua de sinais que afirmavam que os sinais passavam apenas idéias concretas e ataca o ensino da fala e o uso isolado do alfabeto digital” (Moura, 2000: 24) Afirmava que o treinamento da fala tomava um tempo precioso que deveria ser gasto na transmissão de informações, em franca oposição a seus contemporâneos, defensores da oralização sem o uso da língua de sinais -Jacobo Pereire (1715-1790), na França e Samuel Haineche-, este fundador da primeira escola para surdos na Alemanha.

A concepção oralista defendida por Heinecke e outros crescia na Alemanha e se espalhava por muitos países europeus inaugurando “a submissão coletiva dos surdos à língua majoritária dos ouvintes” (Skliar, 1997a :30) e a repressão às línguas de sinais nas escolas o que no final do século XIX se legitimaria a partir do Congresso de Milão, evento realizado em 1880, conhecido como marco do banimento das línguas de sinais da educação de surdos.

Há uma história que se estende de meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX em que as experiências educativas através do uso da linguagem de sinais eram

³⁰ A passagem da educação particular para uma educação coletiva e pública a cargo do estado ecoavam os ideais de liberdade e igualdade, lemas da revolução francesa, de uma sociedade que reivindicava instrução pública para todos.

habituais, os surdos alcançaram direitos e cidadania, escolas de surdos foram fundadas, foi promovida a formação de professores surdos que assumiram grande parte dessas instituições (Loureiro, 2004) e uma outra história posterior a 1880 de “predomínio absoluto de uma única equação, segundo a qual a educação de surdos se reduz à língua oral.” (Skliar, 1997b: 109)

Segundo Skliar (1997 a), até 1850 a proporção de professores surdos de crianças surdas alcançava o percentual de 50%. Entre 1780 e 1870, de acordo com o autor houve uma grande bagagem de produção artística e científica de surdos. Os estudantes surdos se instruíam por meio da língua de sinais. Havia um bilingüismo do tipo língua de sinais / língua escrita. Nesse período, em países como França, Holanda, Bélgica, Suíça e Grã-Bretanha, havia escolas em que o ensino estava organizado dessa forma e o treinamento articulatório era dado apenas para os surdos que pudessem se beneficiar dessas técnicas (Moura, 2000)

Por esse breve levantamento, pode-se observar que a escolarização dos surdos foi marcada desde seu início pelo conflito entre duas tendências no ensino – oralização sem uso da língua de sinais e a instrução via língua de sinais para aprendizagem de leitura, escrita e gramática – às quais estão subjacentes diferentes representações da surdez que se mantêm até hoje.

Com a morte de L’Epée, em 1789, um ano depois, assume a direção do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, o abade Sicard (1742-1822) que dá continuidade a seu trabalho e deixa dois livros - uma gramática geral e outro em que relata como educou um surdo (Jean Massieu y Clerc) - para deixar registradas suas idéias sobre como educar os surdos. Após a morte de Sicard, a escola já bem maior e alvo de críticas dos adeptos do oralismo passa pela disputa da sucessão. Massieu, renomado professor surdo, seria seu sucessor natural, mas é afastado por influência do médico Jean-Marc Itard (1774-1838) e por Gerando, diretor administrativo da instituição, ambos opositores ferrenhos da língua de sinais.

Itard seguia o pensamento do filósofo Condillac (1746-1870) para quem “as sensações eram a base para o conhecimento humano” (Moura, 2000: 25). De acordo com essa concepção, a surdez como ausência de uma dessas sensações deveria ser diminuída ou erradicada para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento. Condillac, filósofo que segue

o marco teórico do sensualismo, acreditava na idéia de que linguagem e pensamento não eram inatos e que a humanidade teria desenvolvido a linguagem baseada nos sentidos e percepções sensoriais movida por necessidades vitais como a fome, a proteção, etc. Defendendo uma visão evolucionista da linguagem e da razão, a filosofia Sensualista “determina que a língua de sinais (e toda sua cultura), por estar limitada aos gestos e à ‘langage d’action’, não passa de um nível inferior da espiral evolucionista” (Lulkin, 1998: 35) Com base nesses pressupostos a educação dos surdos passa a ter como finalidade a reabilitação, a correção da falha. Nesse momento, começa a tomar corpo o discurso médico sobre a surdez que passava a ser vista como doença e todas as tentativas de erradicá-la eram aceitas ainda que causassem sofrimento e morte ou a despeito do constante fracasso dos métodos empregados (abertura do crânio para colocação de perfuradores; cortes de bisturi no ouvido médio; sanguessugas, etc) (Lane, 1992; Skliar, 1997 a; Souza, 1998; Moura, 2000)

Na tentativa de legitimar essa visão, em tratado escrito sobre problemas de audição, Itard descreve o surdo como primitivo do ponto de vista emocional e intelectual, atribuindo à fala o único meio de salvá-lo dessa condição. Itard reatualizava e fortalecia a histórica representação dos surdos como sub-humanos. Evidentemente para ele, a língua de sinais era um grande obstáculo para o desenvolvimento da fala, crença que ainda alimenta muitos defensores do oralismo.

Gerando, então diretor administrativo do Instituto de Paris, considerava os surdos como selvagens e sua língua para ele era pobre em comparação à língua oral e portanto inadequada para a educação. Baseando-se no livro de Itard, promoveu o treinamento sistemático da fala, substituiu os professores surdos por ouvintes e banuiu os sinais da educação.

Em torno de 1870, o método gestual ou francês prevalece em algumas nações apesar de o método oral ou alemão que se irradiava pela Europa, sobretudo nos países de línguas germânicas. (Skliar, 1997 a). E a influência da experiência do Instituto de Paris, correspondente ao período orientado por L’Eppe, seguido por Sicard culminando com a partida de Laurent Clerc para os Estados Unidos, parecia atravessar uma época de decadência.

2.3.2 A interdição oficializada

No final do século XIX, as línguas de sinais e seus defensores ainda teriam que enfrentar uma situação mais difícil: os fortes movimentos de consolidação dos estados nacionais. Vários países europeus viviam esse processo no qual a unidade lingüística desempenha forte papel de coesão nacional. A idéia de nação, originada na Europa do século XVIII, constitui-se de acordo com Anderson (1989), como um artefato cultural definido por ele como uma *comunidade política imaginada*. A nação é imaginada como comunidade fraterna e horizontal a despeito das desigualdades prevaletentes em todas elas e das diferenças lingüísticas e culturais existentes em cada território. As nações, no intuito de reforçar esse imaginário, constroem seus sujeitos como nativos, glorificando e reforçando homogeneidade étnica, religiosa, lingüística e cultural. Os discursos e práticas do estado representam a nação com base em uma identidade nacional única, apelando para a necessidade de pertencimento, embora inevitavelmente muitos estarão excluídos. Nessa política de significação da nação, que é uma política de identidade, alguns elementos são valorizados, outros não com base em ideais abstratos supostamente universais. (Sarup, 1996)

A desconstrução da idéia de nação proposta por Anderson “permite que se amplie o conceito de nacionalismo para incluir as estratégias de identidade de grupo de pessoas que se vêem ligadas por uma cultura, uma língua e uma narrativa comuns que podem, então, ser vistas como nações e nacionalidade no sentido amplo” (Silva, 1997: 10) Embora a surdez possa à primeira vista estar longe de questões de nacionalidade, a imposição de uma língua comum parece estar relacionada à forma como os surdos foram tratados. É possível, como veremos a seguir, estabelecer paralelos entre a situação dos surdos e as experiências de outros grupos lingüísticos no contexto de domínio colonial.

É nesse contexto que ocorre, em 1880, um evento de triste memória – o Congresso de Milão – em que se decretou a proibição do uso das línguas de sinais na educação de surdos em favor da oralização que favorecia o privilégio das línguas nacionais. Mas vejamos alguns fatos que antecederam e alimentaram esse movimento cujas deliberações repercutem até hoje.

Em 1866, sob o argumento de que todas as crianças surdas tivessem acesso à escola em todo o território francês, o governo determinou que estudassem em escolas regulares próximas de suas moradias onde seriam educadas com ênfase na oralidade e na escrita com

apoio do alfabeto digital., não muito diferente dos argumentos atuais em favor da inclusão escolar de surdos. Nos Estados Unidos, havia uma forte campanha a favor do oralismo encabeçada por Graham Bell que, considerado um gênio da tecnologia e grande conhecedor das técnicas de oralização, fundou a Associação para Promover o Ensino da Fala para o Surdo. Na Inglaterra, foi criada a Sociedade para treinamento de Professores do Surdo e Difusão do método Alemão, que como já mencionado baseava-se no treinamento articulatório. Em 1878, em Paris, um Congresso sobre educação de surdos decidiu que a língua oral seria privilegiada e os sinais ou teriam um papel auxiliar ou seriam deixados para os surdos incapazes de desenvolver a oralidade, numa clara atribuição de inferioridade à língua de sinais. Em 1879, em Lyon, em um segundo evento destinado à educação de surdos, afirmou-se a possibilidade de um método que combinaria sinais e fala, mas cujo objetivo maior seria o de desenvolver a oralidade. Na Itália, com a formação de um estado único, visava-se à unidade lingüística e à coesão territorial, daí a necessidade de “abolir” a pluralidade lingüística que havia no país. Sob forte influência da tradição intelectual alemã, considerada superior na área da ciência, já há muito tempo adotava-se na Itália o método de educação de surdos criado por Heinecke. Apesar da oposição da igreja católica, responsável pela maioria dos institutos italianos para a educação dos surdos, que via o método oral como representante do anticatolicismo alemão, o ensino centrado na palavra articulada ganhava força de lei. Os educadores religiosos viam na palavra oral a garantia da prática confessional. E na Alemanha, florescia o método oral, sendo os alunos levados a acreditar que as pessoas que usam sinais são inferiores, crença que ainda existe em nossos dias.

Nesse cenário do final do século XIX, é realizado o Congresso de Milão, que ocorre de 6 a 11 de setembro de 1880, contando com cerca de duzentos representantes de diferentes países. Composto em sua maioria por italianos e franceses, o Congresso teve também a participação de representantes da Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Alemanha, Inglaterra, Suécia e Rússia. O evento, como afirma Moura (2000), não se voltou para temas educacionais; o objetivo foi consagrar as línguas nacionais em detrimento das línguas de sinais. Na verdade, “o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a idéia de superioridade do mundo das idéias, da abstração e da razão - representado pela palavra – em oposição ao mundo do concreto e do material – representado pelo gesto.” (Skliar1997b:109)

Todos os argumentos visavam respaldar a equação entre desenvolvimento da fala e desenvolvimento intelectual da criança surda, tendo a língua de sinais de ser completamente abolida para permitir o êxito do processo de oralização.

A orientação da educação de surdos voltada unicamente para a aprendizagem da língua oral havia sido defendida em vários momentos da história da surdez, como já relatado, mas é com o Congresso de Milão que essa abordagem se radicaliza³¹. A partir daí, as línguas de sinais tornam-se focos de repressão física ou psicológica e qualquer outro objetivo pedagógico é sacrificado, secundarizado em favor da oralização. Todo o ensino passa a estar condicionado à (improvável) aquisição da língua oral tornando-se esta condição para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Os adultos surdos não participam mais do processo escolar e as comunidades surdas passam a ser consideradas como “hordas perigosas para o desenvolvimento oral da criança surda.” (Skliar, 1997b: 110)

Durante esse momento histórico, predomina e se fortalece, perdurando até hoje, o modelo clínico-terapêutico da surdez que impôs a visão audiológica de surdez, relacionada com a patologia do ouvido, que na educação se traduziu em estratégias e recursos de cunho reparador, corretivo. A surdez é representada como um mal que afeta a competência lingüística das crianças surdas, estabelecendo-se “uma equivocada identidade entre linguagem e a língua oral.” (Skliar, 1997b: 111) Deriva-se daí a crença de que o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas depende do conhecimento da língua oral³².

Este modelo mantém sua hegemonia na atualidade pois “reflete com fidelidade uma representação implícita que a sociedade ouvinte construiu do surdo, isto é, uma concepção relacionada com a patologia.” (Skliar, 1997:113) O surdo é definido, portanto, por suas características negativas e a educação se converte em terapêutica objetivando dar ao surdo o que lhe falta: a audição e a fala. Os alunos surdos são considerados doentes reabilitáveis o discurso pedagógico passa a ser freqüentado por termos como “reabilitar”, “restituir”, “adestrar”, “treinar”, “reforçar”.

³¹ O presidente do Congresso era o padre Giulio Tarra que assim se manifestara sobre a língua de sinais: “... sei que os meus alunos têm apenas sinais imperfeitos, os rudimentos de um edifício que não devia existir, alguma migalhas de pão sem consistência e que nunca serão suficientes para alimentar a alma.” (citado por Lane, 1992:110)

³² A abordagem educacional denominada oralista opera com essa concepção de surdez que, traduzida para a educação de surdos, estabeleceu a equivocada equivalência entre desenvolvimento cognitivo e eficiência na oralidade, argumentando que a língua de sinais limitaria o surdo a seu mundo e impediria a aprendizagem.

Também para Lane (1992), a partir desse momento aprofunda-se, com contundência, um processo de medicalização da surdez que fabrica e legitima a crença de que a surdez é um problema auditivo a ser curado e os defeitos da fala decorrentes desta *patologia* deverão ser corrigidos com base em treinamentos fono-articulatórios. Torna-se mais importante atender a esse propósito respaldado pelo poderoso discurso médico, hoje reatualizado na defesa dos implantes cocleares, do que pensar em uma proposta educacional de fato. Como analisa De Certeau (2001:235) a partir do século XIX, “uma terapêutica de extrações (o mal é um excesso – algo a mais ou algo demasiado – que se deve arrancar do corpo pela sangria, a purga etc.) é substituída por uma terapêutica de acréscimos (o mal é uma falta, um déficit, que se deve suprir por drogas, apoios, etc.)...” Mas como o autor questiona: corrigir excesso ou déficit em relação a quê? Inspirando-nos em sua reflexão, isto remete a uma norma que regula o que se constitui como padrão que tenta se inscrever como texto sobre os corpos para fazê-los dizer, significar a mesmidade, a repetição em série de uma referência única.

No Congresso de Milão, o tema que dividia (e ainda divide) os educadores de surdos acerca do melhor método para a educação de surdos (oral/gestual) foi levado à votação da qual foram excluídos os poucos professores surdos presentes. O resultado foi o triunfo dos métodos orais e a proibição das línguas de sinais nas escolas.

Os discursos em favor do oralismo só encontraram uma única exceção – a de Thomas Gallaudet, presidente e professor de ciências morais do Colégio Nacional para Surdos de Washington que defendia um método misto ou sistema combinado, mas sua defesa naquele contexto ficou isolada e sem eco.

Dentre as resoluções do Congresso de Milão, estas são as tese norteadoras que passam a governar a educação de surdos:

“1. Dada a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os Surdos-Mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem....Este congresso declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos e mudos.

2. O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a ‘precisão de idéias.’”

(citado por Moura , 2000:48)

Após o Congresso de Milão, a educação de surdos baseada na oralização domina a Europa convertendo a fala em finalidade da educação. Em decorrência disso, este é o

cenário: a eliminação dos surdos como educadores e seu alijamento dos debates e decisões educacionais, além da exclusão das línguas de sinais das salas de aula. (Lane, 1992)

A partir desse momento, inaugura-se uma nova era na velha polêmica entre o uso de sinais/gestos e a palavra oral na educação de surdos. Entretanto a força conquistada pelo projeto oralista reforça a tendência que já ganhava corpo desde as experimentações de Itard: a medicalização da surdez. (Lane, 1992) Este “novo” olhar aos poucos vai se tornando um paradigma com a transformação dos institutos educativos pedagógicos em espaços de técnicas terapêuticas e com a exclusão dos professores surdos das escolas. Não surpreende que desde o Congresso de Milão até a década de 60 do século XX não haja registro da participação de surdos no debate científico e cultural. (Skliar, 1997b)

A representação dos surdos como anormais, como sujeitos deficientes que devem ser submetidos a tratamento vai se fortalecendo e sendo incorporada pelos educadores. As falhas nos resultados educacionais são atribuídas à deficiência auditiva, como até hoje se verifica. Em decorrência dessa concepção, também eram olhados como sujeitos infantilizados, condição desejável para que se tornassem pacientes com os longos e árduos treinamentos fono-articulatórios que, segundo os antigos e atuais defensores dos métodos orais, lhes transformariam em pessoas normais.

Mesmo nos Estados Unidos em que prevalecia o método combinado e cujo representante (Thomas Gallaudet) no Congresso de Milão votara contra as resoluções que afirmavam a superioridade da fala sobre as línguas gestuais, uma década após esse evento, a quantidade de professores surdos americanos havia se reduzido da metade para um quinto na altura da primeira guerra mundial e para um décimo nos dias de hoje. (Lane, 1992)

Entretanto houve reações por parte dos surdos. Em fevereiro de 1889 ocorria em Paris um Congresso Internacional de Surdos para o qual nenhum professor ouvinte fora convidado. Estabelecia-se aí “uma grande fratura entre o mundo dos surdos e os dos ouvintes.” (Skliar, 1997a :.52) Os surdos acusavam os ouvintes de terem escolhido uma língua e uma cultura da qual os primeiros não compartilhavam. O segundo e terceiro congressos internacionais realizados em Chicago (1893) e Genebra (1896) apontaram o método combinado como o mais adequado. Ainda houve um quarto congresso em

1900, em Paris, mas em todos esses eventos as opiniões dos surdos eram ignoradas pelos sistemas educativos.

2.3.3 A permanência da representação de incapacidade

A educação de surdos, portanto, ingressa no século XX sob o domínio do oralismo. O avanço que havia representado 150 anos antes, por iniciativa de L'Eppe, o início da educação pública e coletiva com a utilização de sinais foi solapado. O projeto oralista, ao negar a língua natural dos surdos, contribuiu enormemente para a construção de representações dos surdos como incapazes. Numa cruel inversão entre causa e consequência, os surdos são culpabilizados por sua fala ininteligível e seus baixos graus de instrução, legitimando-se assim as técnicas de intervenção terapêutica das quais se tornam eternamente dependentes já que sua “doença” nunca será curada. E assim vão sendo fabricados como deficientes da linguagem, da comunicação, deficientes auditivos e, mais recentemente, portadores de necessidades educativas especiais.

Entretanto, como afirmam Moura (2000), Skliar (1997a) e Lane (1992), já no começo do século XX relatam-se os primeiros insucessos do projeto oralista que, no entanto, não dirimiram sua força. Na Itália, um inspetor de ensino de Milão constata que após cerca de oito anos de escolaridade, os surdos em termos de fala, leitura e escrita apresentavam desempenho tão precário que só poderiam ocupar funções manuais como sapateiros ou costureiros. Na França, observava-se que a educação baseada no oralismo produzia sujeitos com uma fala ininteligível. Moura (2000) cita uma avaliação realizada em 1910 em duas instituições francesas por dois psicólogos que concluíram que os surdos só estavam preparados para uma conversação oral muito limitada e com o que haviam aprendido não conseguiam lugar no mercado de trabalho.

Para Lane (1992), que também cita estudos que comprovam os baixos resultados escolares apresentados por surdos em diferentes países, isto ocorrerá onde quer que a educação de surdos seja exclusivamente baseada na língua nacional. Isto é, na escolarização que se baseia em técnicas que procuram aproveitar restos auditivos para oralizar os surdos sem a utilização da língua de sinais. Sob o argumento de que a criança deve ter a oportunidade de se comunicar através da fala, na abordagem oralista uma boa parte do tempo é utilizada na terapêutica em detrimento da construção de conhecimentos. Privados de um desenvolvimento lingüístico natural e de uma

escolaridade significativa e proveitosa, acabam engrossando as fileiras do analfabetismo funcional. Obviamente há exceções que confirmam a regra como por exemplo atestam alguns surdos oralizados e profissionais que seguem os pressupostos do oralismo.

O fracasso dos resultados pedagógicos obtidos pelo oralismo, no entanto, não foi suficiente para se repensar a educação de surdos pelo menos até os anos sessenta, quando surge, no Estados Unidos, o primeiro estudo sobre língua de sinais realizado pelo lingüista americano William Stokoe da Gallaudet University. Nesta pesquisa pioneira, Stokoe investigou os componentes formacionais dos sinais da *American Sign Language*³³ (ASL), provando que esta língua tinha o mesmo valor lingüístico das línguas orais e cumpria as mesmas funções de qualquer sistema lingüístico. Apesar da relevância de seu trabalho que deflagrou um crescente movimento de pesquisas em vários países acerca de diferentes línguas de sinais³⁴, além de investigações nos campos da antropologia, da aquisição da linguagem e aprendizagem voltadas para surdos, suas idéias foram muito contestadas na época, tanto por seus colegas da universidade, como pela sociedade americana em geral. O argumento de que a língua de sinais era um obstáculo para a aprendizagem da língua oral prevalecia. Somente no início dos anos oitenta seu trabalho passa a ser reconhecido e difundido.

A validação da língua de sinais por inúmeras pesquisas e o permanente fracasso do oralismo acabam por reclamar mudanças na educação de surdos. Refletindo esse novo cenário é criada nos Estados Unidos, entre os anos setenta e oitenta, uma nova abordagem educacional denominada Comunicação Total³⁵ (*Total Communication*) que se espalhou por muitos países. Nessa abordagem, o professor poderia recorrer a todos os meios de comunicação disponíveis para interagir com os alunos surdos: língua de sinais, alfabeto digital, escrita, fala, pantomima, desenhos, etc. Apesar dessa metodologia que fazia uso do bimodalismo, ou seja, o uso de sinais na estrutura da

³³ Língua de sinais americana utilizada pelos surdos norte-americanos.

³⁴ Há um grande número de pesquisadores de língua de sinais como Klima e Bellugi (1979), Emmmorey (1991), Bergman (1994), Alghren (1994), Ferreira Brito (1995), Felipe (1988), Quadros (1995; 1997), Liddell (2003), dentre muitos outros, que demonstram que as línguas de sinais tem os mesmos princípios de construção das línguas orais com léxico, gramática e organização discursiva. São produzidas com elementos manuais e não manuais (expressões faciais, movimentos de boca e direção do olhar) que permitem a produção simultânea de informações lingüísticas. (ver minha dissertação de mestrado)

³⁵ O conceito de comunicação total foi tomado de empréstimo da antropóloga americana Margaret Mead que o utilizou “para afirmar a necessidade de usar-se todos os meios disponíveis para a troca de idéias e compreensão mútua no encontro de duas culturas diferentes.” (Loureiro, 2004: 30)

língua oral com acréscimos de morfemas, lembrando, como compara Lane (1992), os sinais metódicos de L'Eppe, a língua de sinais pôde reingressar na educação de surdos. A comunicação total, entretanto, ainda é uma resposta metodológica centrada na língua oral. A língua de sinais, nessa perspectiva, é utilizada como recurso pedagógico sem status de língua o que continua levando implicações negativas no ensino. Como bem metaforiza Lane (1992: 126):

“O professor ao gesticular, ao mesmo tempo em que fala, tem a ilusão de que se faz compreender, tal como um piloto num simulador, cuja percepção lhe diz que está a aterrar um avião apesar de, na realidade, quando visto do alto de fora, estar ainda a voar sem rumo.”

Para Lane (1992), em vista disso, após 15 anos de comunicação total nos estados Unidos não houve alterações significativas no perfil acadêmico dos alunos surdos. O sucesso prometido não foi alcançado já que a língua de sinais permanecia representada como instrumento para aquisição da língua majoritária. Isto é, nessa abordagem educacional, o uso da língua de sinais não serviu para renovar as concepções hegemônicas de surdos e surdez e portanto não promoveu mudanças relevantes na educação de surdos.

Concomitantemente à criação da comunicação total, também como reflexo das investigações lingüísticas inauguradas pelo trabalho de Stokoe e de movimentos políticos das comunidades surdas, com a criação de várias associações de surdos em todo o mundo, que reivindicavam o reconhecimento de suas línguas e cultura, surgia nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, em diferentes momentos a proposta de uma educação bilíngüe para surdos. Basicamente os defensores da educação bilíngüe advogavam (e ainda se luta por isso) um projeto educativo que incorporasse como princípios norteadores a utilização da língua de sinais como primeira língua e língua de instrução na escola (acesso à informação e construção de conhecimento) seguida da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Esta nova proposição levou à revisão de concepções e práticas pedagógicas baseadas na tradição da educação especial na medida em que ao considerar os surdos como uma minoria lingüística levava a um deslocamento das questões educacionais dos surdos: da medicalização da surdez, da visão colonialista em relação à comunidade surda e sua língua para uma concepção sociocultural que concebe os surdos em sua diferença acentuando aspectos

positivos como língua, cultura, a história das comunidades surdas, suas lutas por direitos lingüísticos e civis conduzidas por suas entidades organizadas em muitos países do mundo. Entretanto, a despeito da força dessa nova perspectiva que se traduziu em leis de reconhecimento de várias línguas de sinais, na criação de escolas bilíngües para surdos em diferentes países (Suécia, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, França, Inglaterra, Venezuela, Uruguai, dentre muitos outros) e em inúmeros estudos sobre processos de letramento e ensino e aprendizagem da língua oral como segunda língua para surdos, a ideologia de normalização dos surdos jamais perdeu sua força. Ao contrário, os argumentos dos defensores da educação bilíngüe que questionavam o anacronismo da educação especial e de suas instituições foram interpretados e reapropriados para fortalecer as propostas de integração nos anos sessenta e setenta e, a partir dos anos noventa, das políticas de escola inclusiva. Vive-se, portanto, uma tensão entre basicamente duas perspectivas políticas: a que se baseia em uma representação da surdez como diferença articulada à proposta de uma educação bilíngüe e as fortíssimas políticas de escola inclusiva que em nome do direito universal à educação desconsideram essa diferença lingüística e cultural forçando os surdos a viverem uma falsa democracia em que a diversidade nas salas de aula comuns interessa mais aos ouvintes do que aos chamados deficientes.

2.4 As representações de surdos e surdez nos documentos atuais

Hoje, mais de um século depois do Congresso de Milão e, apesar das tentativas em diversos países do mundo em prol de projetos de educação bilíngüe para surdos, prossegue o processo de apagamento das línguas de sinais, sobretudo na escolarização dos surdos, e por conseguinte da surdez como experiência visual. Com as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, o projeto de escola inclusiva segue impondo aos estudantes surdos o fracasso escolar decorrente da utilização com eles de métodos de ensino desenvolvidos para ouvintes já que a opção legitimada pelos sistemas educacionais é a escola regular. Isto é, a

educação totalmente centrada em uma língua não natural aos surdos – a língua oral – constitui um obstáculo para a construção de conhecimento por esses alunos.³⁶

A Conferência Mundial de Educação para Todos teve como objetivo propor políticas para o enfrentamento da exclusão escolar de milhares de estudantes ao redor do mundo. Nas resoluções geradas por esse documento, reafirma-se o direito de todos à educação, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), indicando-se a inclusão escolar como meta para enfrentar a exclusão concebendo-se a escola como um espaço de convivência de todas as diferenças. Nesse sentido, as escolas especiais passam a ser vistas como locais de segregação e assistencialismo, enquanto as escolas ditas comuns ou regulares são (re)instituídas como padrão de normalidade. Os chamados deficientes são colocados sob o mesmo rótulo de portadores de necessidades educacionais especiais e assim indiferenciados, naturaliza-se uma suposta igualdade como se esta se opusesse à diferença. É bom lembrar que o que se opõe à igualdade é a desigualdade e não a(s) diferença(s) (Skliar, 2003 a). O fato de todos terem direito à escola não significa que esta escola tenha que ser a mesma para todos.

No Brasil, país signatário dessas resoluções, as políticas públicas de inclusão de surdos na rede regular de ensino são respaldadas ainda por mais dois documentos: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* de 24 de dezembro de 1996 e a resolução através da qual o Conselho Nacional de Educação instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* de 11 de fevereiro de 2001. No primeiro documento, em seu capítulo V, artigo 58, oficializa-se que a educação especial é uma modalidade de educação escolar e como tal será “oferecida preferencialmente na rede de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” bem diferente das comunidades indígenas que, no capítulo II (Seção III, artigo 32, parágrafo 3º) do mesmo texto têm reassegurado o direito constitucional da “utilização de suas línguas

³⁶ Esta situação não é característica apenas dos surdos. Em matéria sobre a nova configuração da União Européia, publicada em O Globo (28/04/2004- pág.37), toma-se conhecimento de que o governo da Letônia, para adequar-se às normas da União Européia, criou uma lei que obriga que um único idioma, o letão (língua oficial da Letônia) seja a língua falada em todas as escolas deste país, ignorando o russo como a segunda língua mais falada na Letônia. Uma adolescente pertencente à minoria russa, explicando que seus conhecimentos de letão são insuficientes para participar das aulas, assim se manifestou: “Tenho medo de ter problemas com as notas, pois terei dificuldade em entender as aulas.” O que dizer dos surdos, que sem ouvir têm que “participar” de aulas nas escolas regulares em que a língua oficial é o português?

maternas e processos próprios de aprendizagem.”³⁷ Para os estudantes surdos uma outra proposta educacional dificilmente poderia ser proposta já que no texto das *Diretrizes Nacionais* eles são representados como “alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos” sendo a língua de sinais definida, juntamente com o Braille, como um *código aplicável*. De acordo com essa visão, os surdos são representados de modo indiferenciado, como uma realidade fixa, cadastrada em um rótulo que lhes apaga como grupo cultural e como minoria lingüística. Além disso, é clara a concepção etnocêntrica subjacente a este discurso bem como a reafirmação da crença oralista de que os surdos têm dificuldade de comunicação.

O segundo documento, que visou regulamentar o atendimento dos chamados portadores de necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, em todas as modalidades da educação básica, deixa aberta a alternativa de criação de classes especiais desde que *em caráter provisório*, recomendando que o currículo sofra *adaptações*.

As adaptações curriculares merecem uma análise à parte dadas as suas implicações tanto para o âmbito das representações conforme estamos refletindo, quanto para as discussões sobre o fracasso escolar dos surdos. A proposição das adaptações curriculares são apresentadas em dois documentos elaborados pelo MEC: *Parâmetros curriculares Nacionais/ Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 1999), e *Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos* (BRASIL, 2002) O primeiro documento se propõe a subsidiar a prática docente para atender às diferenças nas condições de aprendizagem definidas como “*demanda de determinados alunos com relação aos colegas.*” Há, portanto, “uma referência implícita, mas clara, à existência de uma

³⁷ “A legislação brasileira sobre o assunto é considerada bastante vasta e avançada. A Constituição Federal de 1988 e a LDB, de 1996, garantem especificamente aos povos indígenas o direito a um currículo específico. Na LDB, também está assegurada uma educação escolar bilíngüe e intercultural aos indígenas, com o objetivo de recuperar suas memórias históricas, reafirmar suas identidades étnicas e valorizar suas línguas e ciências. Além de prever programas de formação de pessoal especializados, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas, currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, e material didático específico e diferenciado.” (Carta Maior – site consultado em 17/09/2005)

normalidade suposta de comportamento, de desenvolvimento, de linguagem em oposição a qual se produz aqueles que, por dela estarem alheios, demandam ‘necessidades especiais’.” (Favorito, Freire e Souza, 2001:22) As adaptações curriculares, que visam auxiliar a inclusão escolar, mantêm a lógica binária excludente-a oposição normal / anormal.

Esse discurso retoma implicitamente o ideal de superação presente na proposta oralista. Enquanto para essa abordagem idealiza-se a superação da surdez com a aquisição da fala, no PCN a superação está no desafio da inclusão que se espera da escola e do próprio aluno. Como a informação oral está interdita ao surdo, propõe-se minimizar essa situação com o uso de “materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos etc.” (p. 46)

Recomenda-se também que o professor complemente os textos escritos dados aos alunos surdos com “elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros” (p.46), isto é, “a linguagem gestual” tem apenas natureza instrumental, relegada a veículo facilitador da leitura e escrita em português. E a língua de sinais é definida como “um sistema alternativo de comunicação” (p.46), ou seja, não é principal nem constitutiva. O que se verifica é que o que os PCN traduzem “ não é a falta de uma política lingüística, mas, pelo contrário, uma clara e forte adesão a uma política lingüística centrada exclusivamente no ensino e na aprendizagem do português.” (Favorito, Freire e Souza, 2001: 24)

O PCN em questão autoriza as baixas expectativas em relação aos educandos caracterizados com necessidades educacionais especiais, pois recomenda que determinados conteúdos escolares sejam *flexibilizados* ou mesmo eliminados já que “embora essenciais ao currículo, são inviáveis de aquisição por parte do aluno.” (p. 39) Ou seja, “o PCN cria um fato: o de que haverá conteúdos que naturalmente não serão compreendidos porque *extrapolam* as possibilidades do aluno.” (Favorito, Freire e Souza, 2001:25) Tais recomendações corroboram a tese da incapacidade daqueles que são diversos da norma e da educação como meio para aproximar os desviantes da normalidade ouvinte.

O segundo documento, mais recente, publicado em 2002, voltado exclusivamente para o atendimento de alunos surdos na rede regular, à primeira vista parece ter

reconsiderado alguns conceitos que subjazem o discurso do primeiro que acabamos de comentar. A publicação registra outras concepções de surdez, de língua de sinais e de educação de surdos na voz de um texto assinado por uma pesquisadora da área que defende a visão sócio-antropológica da surdez definida como uma experiência visual e heterogênea e propõe uma educação bilíngüe que priorize a língua de sinais como língua natural e primeira língua e a aprendizagem do português como segunda língua, além da presença de educadores surdos no processo educacional “atuando como modelos de identificação lingüístico-cultural”(Brasil, 2002:73)

Ainda que se reconheça neste documento um certo avanço em relação ao primeiro, as tensões entre as representações da surdez como deficiência e como experiência sociocultural permanecem. Nas primeiras páginas há uma série de informações sobre anatomia e funcionamento do sistema auditivo e dos dispositivos de amplificação sonora e ainda se propõe a *flexibilização* do currículo e dos métodos de avaliação escolar para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos. Essas necessidades, segundo recomenda o documento, também podem ser contempladas com *serviços de apoio especializado (salas de recurso, professores intérpretes, professores de apoio fixo, professor itinerante etc)* que consistem em um trabalho de complementação curricular deixando implícita a expectativa de que o desenvolvimento educacional dos surdos não se dará dentro do tempo e do ritmo normais como o que se espera dos demais alunos.

Na verdade, neste documento, a incorporação de vozes dissonantes em relação às representações ouvintistas da surdez e dos surdos parece uma operação meramente cosmética. Essa estratégia discursiva soa muito mais como a tentativa da fala oficial em aderir ao politicamente correto do que de uma filiação a novas concepções na educação de surdos, dadas as evidentes impossibilidades de convertê-las em ação nos contextos das escolas regulares. Como ensinar português como segunda língua em uma sala de aula em que a imensa maioria dos alunos lidam com o português como língua materna? Junto aos alunos ouvintes, como contemplar a surdez como experiência visual? Além disso, nota-se que praticamente todas as reflexões e sugestões apresentadas estão centradas em questões relativas à aprendizagem do português, parecendo ser esta a grande finalidade do ensino, como no projeto oralista.

Com base nesse material, dentre outros, a SEESP / MEC constituiu um projeto intitulado *Apoio à educação de Alunos com Surdez* com a finalidade de capacitar profissionais para atuação com surdos em escolas regulares. Para tanto, o projeto oferece cursos de LIBRAS para instrutores surdos e professores ouvintes, e de interpretação de LIBRAS / Português visando melhorar a educação de cerca de 50000³⁸ alunos surdos matriculados na educação básica. O objetivo é capacitar surdos como instrutores da LIBRAS para que estes treinem professores ouvintes que vão atuar como intérpretes nas escolas. Aqui

“é interessante considerarmos que, como não há o investimento governamental na criação de escolas bilíngües para surdos, os intérpretes e professores surdos que se formarem naqueles programas vão mesmo trabalhar, como auxiliares, nas escolas de ouvintes, com os programas curriculares das escolas para ouvintes cujas diretrizes emanam dos conhecidos Parâmetros Curriculares nacionais – PCN” (Souza, 2002: 140)

O que se entende por educação bilíngüe nessa proposição é tão somente a presença da língua de sinais na escola como instrumento facilitador da aprendizagem. É difícil imaginar que dois ou três alunos surdos imersos em uma sala de ouvintes possam dar conta dos conteúdos escolares por meio da simples transmissão de informações via intérprete.

Analisando a problemática dessa situação, Favorito e Freire (2001) levantam uma série de questões:

- a) As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, condição da maioria dos surdos, não conhecem a língua de sinais e portanto a simples presença do intérprete em sala de aula não lhes vai garantir o acesso à informação, questão também levantada por Lacerda (2000). Além disso, não seria conveniente, nem justo que as crianças surdas tivessem como único “modelo” lingüístico de sua primeira língua um ouvinte (no caso o intérprete) para quem a língua de sinais é uma língua estrangeira. Nesse contexto, pode-se estabelecer uma situação duplamente “exótica”: a criança não tem acesso nem ao que diz a professora, nem ao que lhe passa o intérprete.
- b) No caso de os alunos já serem proficientes em língua de sinais, a presença do intérprete não garante ao aluno surdo o direito de negociar significados com o professor, o que em tese está disponível aos estudantes ouvintes. A construção do

³⁸ Dados obtidos no portal da SEESP/MEC: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. (consulta em 22 de setembro de 2005)

conhecimento demanda um processo de trocas discursivas entre os participantes e nesse desenho interacional (professor / intérprete / aluno), a participação do aluno surdo está impedida.

c) Em qualquer sala de aula, não há garantia de que os alunos compartilhem de conhecimentos prévios necessários aos tópicos trabalhados. No caso dos alunos surdos, se o intérprete for sensível e puder fornecer informações extras, terá que fazer discursos paralelos ao do professor para auxiliá-los a acompanhar os temas tratados em aula. Essa dupla tarefa de traduzir simultaneamente a fala do professor, as interações dos alunos ouvintes com o professor e ainda oferecer subsídios para o entendimento dos tópicos ensinados provoca um descompasso entre ouvintes e surdos já suficiente para obstruir o fluxo da interação, isolando mais uma vez o aluno surdo do processo interacional da sala de aula. Mesmo que o intérprete escolar seja “atento, ativo e participante, não transforma o projeto educacional ouvinte em um projeto educacional que pensa também as questões dos sujeitos surdos. O aluno surdo continua à deriva, apreendendo aquilo que lhe possível, em meio às adversidades.” (Lacerda, 2000: 82)

E com base nisso que concepção de educação está subjacente a esta proposta que aposta na presença do intérprete como veículo garantidor da transmissão de informações? De que forma se contemplará o processamento visual de conhecimento, característico dos surdos, nesse contexto pensado e voltado para ouvintes?

O que vemos se repetir é a visão etnocêntrica em que a referência é o ouvinte. É a partir desse padrão que o surdo é oficialmente definido numa clara recusa à diferença em um documento que contraditoriamente advoga a inclusão, ou seja, a garantia de direitos de cidadania. Essa visão ainda se torna mais nítida no trecho das *Diretrizes Nacionais* em que se lê que a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais deve ocorrer “de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.” (Artigo 8º, parágrafo II) Na verdade, espera-se que os ditos normais enriqueçam suas experiências de vida em contacto com aqueles que desviam do padrão como se estes passassem a fazer parte de uma espécie de museu folclórico.

Nesta abordagem sobre os surdos fica patente como os surdos *hospedados* no termo portadores de necessidades educacionais especiais “são percebidos como totalidade,

como um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, estáveis, localizados no mesmo contínuo discursivo.” (Skliar, 1999: 19) Assim a fonte única de caracterização desses sujeitos é a deficiência constituída em matriz identitária. E nesse discurso, mascara-se a questão política da diferença que “passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade.” (Skliar, 1999: 21)

Em decorrência dessa política, esta é a realidade atual em muitos países e, em particular, no Brasil: escolas e classes de surdos sendo gradualmente encerradas em favor da chamada inclusão escolar de estudantes surdos, resultando em um isolamento danoso das crianças surdas.

2.5 O paradoxo da política de educação inclusiva

Instala-se assim um verdadeiro paradoxo: o discurso da inclusão que advoga a remoção de barreiras e defende ambientes o menos restritos possíveis acaba por legitimar espaços em que o aluno, no caso dos surdos, se sente limitado. Nem pode compreender por si próprio o que dizem seus colegas e professores, nem tem a chance de desenvolver sua língua e cultura em um ambiente que possibilite contato com seus pares.

Nessa mesma linha de discussão, Skliar (2003a) debate o binômio inclusão/exclusão questionando os mecanismos de produção dos diversos tipos de exclusão social. Argumenta o autor que os excluídos são sempre caracterizados por medidas, números, estatísticas que os essencializa como o outro sem corpo, rosto ou subjetividade. Os excluídos são aqueles que não têm acesso a bens econômicos e culturais, como se não participassem da vida econômica. E o modo de minimizar esse efeito incômodo é o assistencialismo traduzido de muitas formas, entre elas, as políticas de inclusão de modo que o mesmo sistema que exclui o outro, o “hospeda”.

Desse modo, argumenta o autor, a exclusão é do excluído, é de sua responsabilidade. São seus atributos que o excluem. Skliar (2003a) nos chama a atenção para o quanto estamos habituados a enunciados do tipo “a pobreza é o problema da América Latina”. Na verdade, é o inverso que se dá: o verdadeiro problema da América Latina é a riqueza e a alta concentração de renda. Do mesmo modo, concordo com o

autor que a surdez não é o obstáculo para o desenvolvimento escolar dos estudantes surdos, mas o sistema escolar que, ao manter as representações da surdez no âmbito clínico-terapêutico, não oferece as condições adequadas para o sucesso acadêmico desses sujeitos. Isto é, não se propõe um projeto educativo que articule uma política lingüística e a participação dos próprios surdos na educação dos surdos.

Para o autor, falar em exclusão/inclusão significa entender que os sujeitos estão “submetidos ao mesmo *princípio de unanimidade* em que todos estão, ao mesmo tempo, fora e dentro de um sistema.” (Skliar, 2003a: 95) O sistema para sua própria conveniência faz com que os sujeitos antes excluídos agora se incluam mas “a partir/ dentro/ desde/ no /pelo sistema”. Nesse sentido, a inclusão não seria o contrário da exclusão e sim “um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas figuras *igualmente* mecanismos de controle” (Skliar, 2003a: 96) Sob o abrigo do velho ideal iluminista (todos iguais), não há lugar para o híbrido, o ambíguo, o contraditório.

É como se a alteridade estivesse obrigada à igualdade (Skliar, 2003a). Sob a nomeação de diversidade, os sujeitos continuam sendo olhados a partir do mesmo, isto é, são obrigados a abandonar, renunciar suas diferenças, suas experiências. Nesse rastro, a inclusão escolar para Skliar (2003: 203) se constitui em “uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do albergar.”

Reunir em um único espaço institucional os vários outros, diversos da mesmidade, numa tentativa de reagrupar as partes soltas de um conjunto que se deseja único e homogêneo. Nessa falsa idéia de equivalência, a pluralidade é governada por quem hospeda. Para fazer parte da diversidade consentida, cabe ao hospedado renunciar a suas experiências, apagando corpo, língua, cultura. Afinal ele é tolerado, aceito desde que imobilizado em sua produção, em sua subjetividade.

Embora ainda hoje a matriz representacional dos surdos seja a deficiência constituída como identidade hegemônica a partir de uma caracterização biológica, os discursos dominantes que há dois séculos sustentam essa configuração continuam sendo contestados por vozes dissonantes.

2.6 Representações contestadas em projetos de educação bilíngüe para surdos

As tentativas de deslocamento da educação de surdos da perspectiva da educação especial e de sua aliança como o discurso médico que produziu uma espécie de pedagogia corretiva vêm se construindo na direção de uma educação bilíngüe para surdos a exemplo de programas voltados para grupos minoritários.

No âmbito dessa seção, importa destacar o quanto os movimentos em prol de projetos de educação bilíngüe para surdos podem e tentam deslocar o discurso clínico-terapêutico na área. Em contraposição aos discursos e práticas normalizantes, o que estudiosos, professores e movimentos organizados dos próprios surdos tentam fazer é desestabilizar o discurso monolítico da surdez audiológica. Basicamente os defensores da educação bilíngüe advogam um projeto educativo que incorpore como princípios norteadores a utilização da língua de sinais como primeira língua e língua de instrução na escola (acesso à informação e construção de conhecimento) seguida da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

Nesta nova concepção de ensino, sem lugar no contexto das políticas de inclusão escolar, a educação de surdos deve fomentar a participação de adultos surdos no projeto educativo não só como forma de garantir interações lingüísticas com as crianças surdas desde cedo, mas para propiciar que os surdos possam tomar parte das discussões e decisões acerca dos projetos desenvolvidos. Nessa concepção, o discurso escrito não seria a única fonte de aprendizagem, pois seriam elaborados materiais e estratégias de ensino que levassem em conta o modo como os surdos processam melhor as informações e o conhecimento que estaria mais vinculado ao mundo das imagens.

No contexto atual há uma numerosa produção científica que apresenta pesquisas, reflexões e experiências escolares baseadas nessa perspectiva, embora a sala de aula propriamente dita ainda esteja muito pouco estudada. Entretanto, o que se verifica na prática com poucas exceções, como é o caso das Suécia (ver capítulo III), é que existem muitas dificuldades na implantação da educação bilíngüe nas instituições escolares devido a uma série de problemas que ainda não foram enfrentados com a eficiência e a vontade política que demandam. São elas:

- (a) o não reconhecimento de fato do estatuto científico da língua de sinais e em decorrência disso a manutenção da representação das línguas nacionais como superiores e centrais no ensino.
- (b) o lugar menor relegado aos adultos e profissionais surdos nas instituições escolares que os contratam, em geral, para assumir o papel de auxiliares dos professores ouvintes (como é o caso dos monitores surdos do INES) ou como instrutores da língua de sinais, único conhecimento que lhes é reconhecido, mas ainda assim numa visão de que a língua de sinais servirá de instrumento, de meio, de ponte para um melhor desenvolvimento da língua oral.
- (c) ausência de uma política de formação de professores surdos seja em nível institucional, local, seja no âmbito das políticas públicas.
- (d) a pouca fluência em língua de sinais por parte dos professores ouvintes, além de seu desconhecimento da cultura surda e das estratégias de aprendizagem dos estudantes surdos (processamento visual das informações).
- (e) a falta de materiais pedagógicos específicos para surdos que explorem o processamento visual das informações.
- (f) a redução dos conteúdos acadêmicos em função da pouca proficiência dos professores ouvintes em língua de sinais.

Mas para que projetos de educação bilíngüe para surdos possam ter êxito e as questões acima arroladas sejam traduzidas em práticas produtivas de trabalho pedagógico é preciso repensar os surdos e a surdez a partir de outras representações que questionem aquelas que até então vêm dominando as narrativas ouvintistas. Não é possível mudar a escola sem romper com as concepções de surdez como anormalidade, falta, deficiência que levaram a uma pedagogia que pretende combater supostas limitações dos alunos sempre pensados pelo que não podem realizar e não para instruí-los de fato por meio de conteúdos curriculares.

O desafio, portanto, está na mudança desses significados que historicamente foram atribuídos aos surdos e que pautaram os projetos educacionais dirigidos para eles. É necessário reconhecer o fracasso da educação especial e das representações legitimadas por ela e promover uma reconceptualização da surdez.

A descolonização ou desouvintização do currículo para surdos não será alcançada com medidas cosméticas como a inclusão da língua de sinais na escola ou a contratação de surdos como meros auxiliares da “transmissão” de conteúdos e textos selecionados pela ótica dominante que continua patologizando o sujeito surdo e sua educação.

Os projetos de educação bilíngüe só produzirão o descentramento no projeto educativo da questão das línguas se atuarem sobre a necessária transformação das representações hegemônicas na educação de surdos. Tanto no modelo clínico-terapêutico que privilegia a aquisição da oralidade tornando-se o principal objetivo educativo, quanto no modelo sócio-antropológico corre-se o risco de reproduzir uma ideologia e uma prática orientada pelo objetivo principal de alcançar a língua oficial como no bilingüismo de transição.

Para Sousa (1998b: 39), a utilização da LIBRAS, se convertida a um mero instrumento para se ter acesso às informações escritas pode levar a um monolinguismo em língua portuguesa. Portanto seria uma ilusão acreditar que o simples ingresso da língua de sinais nas atividades escolares bastaria para deslocar a educação de surdos de seu velho paradigma oralista. A tendência de mudança em voga tem seguido um caminho linear que não contribui de fato para esse deslocamento. O que se observa nas instituições escolares é a proposta de “reverter a típica seqüência língua oral-língua escrita, pela seqüência língua de sinais – língua oral – língua escrita e/ou pela seqüência língua de sinais – língua escrita – língua oral.” (Skliar, 1997:38) E todo o currículo segue refém desta lógica permanecendo preso aos objetivos de seqüências lingüísticas. Isto é, os mecanismos colonizadores exercidos pela ideologia subjacente ao projeto oralista permanecem já que a questão da aquisição da língua nacional ainda está no centro do debate e continua como grande finalidade da educação. Não obstante o papel crucial da língua de sinais na educação de surdos, seja para contemplar os processos de aquisição de uma língua natural, seja com meio de instrução e interação e construção de conhecimento nas salas de aula, tal fenômeno não basta para dar conta de um projeto educativo de qualidade. Se assim fosse, o ensino para ouvintes brasileiros ministrado por professores brasileiros, em que se utiliza uma língua comum a todos os pares da interação, não apresentaria os tímidos índices de avaliação medidos por organismos internacionais e pelo próprio MEC freqüentemente divulgados na mídia.

2.7 A contribuição dos Estudos Surdos: ruptura com as representações naturalizadas

Um dos caminhos para se analisar as metanarrativas que consolidaram “verdades” sobre os surdos e a educação de surdos e a partir daí romper com os tradicionais paradigmas legitimados pela e na educação especial seria aproximar toda essa discussão dos estudos surdos. Wrigley, citado por vários autores (Silva, 1997; Skliar, 1998; Müller, 2002; Giordani; 2003) nos propõe pensar a surdez não como uma questão audiológica, mas a um nível epistemológico no sentido das relações entre conhecimento e poder. Nessa nova perspectiva, que aproxima a surdez dos Estudos Culturais, a comunidade surda e a língua de sinais exercem papel crucial na reconstrução da educação de surdos. Nesse novo campo conceitual, a surdez é definida como diferença a ser politicamente reconhecida, como experiência visual e como constituída de identidades múltiplas ou multifacetadas. Essa aproximação é muito recente, pois mesmo nesse território o corpo incapacitado ainda não tem lugar já que há uma tendência em romantizar corpos transgressivos “desde que inteiros” (Silva,1997,citando Davies³⁹,1995). Nessa perspectiva que procura inserir a questão da deficiência no campo das políticas de identidade, a tentativa é de deslocar e desestabilizar a aparente normalidade dialogando com as vozes da própria alteridade deficiente⁴⁰, não para impor novas verdades essenciais, mas visando ações políticas, legislativas em torno da desconstrução das rígidas representações naturalizadas.

Ao contrário da ideologia reinante na educação de surdos em que os surdos são descritos como obrigados a existir em um anacrônico contínuo indiscriminado de sujeitos deficientes em relação aos quais não se reconhecem seus múltiplos recortes identitários (etnia, gênero, sexualidade, etc.), culturais e comunitários, a surdez para os estudos surdos é definida como uma “construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos.” (Skliar, 1998:13).

³⁹ Silva se baseia no livro *Enforcing normalcy: disability, deafness and the body* (1995) de Lennard Davies, não consultado nessa tese.

⁴⁰ Segundo os autores desse campo de estudos, o termo “alteridade deficiente” é propositalmente utilizado para escapar aos eufemismos que mascaram as representações de deficiência.

As rupturas com as diversas invisibilidades (culturais, lingüísticas e identitárias) construídas nos e pelos discursos da educação especial que podem emergir desse novo olhar leva ao deslocamento das representações tradicionais em um movimento de ressignificação dos surdos e da surdez. É preciso, porém, atentar-se para o risco de esse contradiscurso essencializar os surdos como um outro tipo de totalidade no interior da qual os surdos fossem definidos por um novo padrão, idealizados, estereotipados em discursos politicamente corretos. Essencializar a diferença como se todos os surdos pudessem ser engessados em tipos estabelecidos ou mistificar a identidade surda como se esta pudesse ser definida como *a* identidade, *a* diferença, como se houvesse um surdo autêntico, não contaminado. Também fazem parte dos grupos de surdos os que não se comprometem com as lutas, com as reivindicações sociais, os surdos oralizados que não se identificam com a língua de sinais, etc.

Os Estudos Surdos, segundo Skliar (1998), contribuem para essa discussão propondo reflexões sobre (a) os mecanismos de poder e saber exercidos pelo oralismo /ouvintismo até os dias atuais; (b) a redefinição do fracasso escolar dos surdos; (c) a possível desconstrução das metanarrativas que imperam na educação de surdos; (d) a potencialidade da educação dos surdos. Nesse novo discurso, são portanto questionadas as formas de colonização do currículo através das representações ouvintistas de sujeito surdo. Problematizam-se as tradicionais justificativas para o fracasso escolar dos surdos: a culpabilização dos surdos, dos professores ouvintes e dos métodos de ensino como raízes do fracasso escolar. O que se afirma, nessa argumentação, é que o insucesso escolar que gerou um analfabetismo funcional e uma proporção mínima de surdos no ensino superior se dá justamente por causa das representações que são continuamente alimentadas pelas baixas expectativas das propostas educacionais que se concentram na deficiência, nas modalidades de comunicação e não contemplam as potencialidades cognitivas dos surdos. O fracasso então é resultante das representações. Os próprios surdos tendem a incorporar um olhar ouvinte a suas interpretações acerca do fracasso escolar a que foram submetidos. Como veremos em depoimentos aqui registrados de alunos surdos, o insucesso estaria ligado à falta de acesso à língua de sinais ou à dificuldade com o português responsabilizando-se por isso.

Em um trabalho argumentativo de refutar as tradicionais práticas discursivas que vêm determinando a educação de surdos e seus resultados, no campo dos Estudos Surdos opera-se a desconstrução das oposições habituais que estão na base das representações legitimadas: ouvinte / surdo; maioria ouvinte / minoria surda; oralidade / gestualidade. O ser ouvinte é convertido a uma hipotética normalidade creditada à audição e à fala como se o surdo não falante não fosse humano. Esse olhar etnocêntrico, como o paternalismo europeu sobre os povos africanos estaria comprometido com um multiculturalismo conservador (Mc Laren⁴¹) que em nome da diversidade deslegitima as línguas estrangeiras, dialetos regionais e étnicos encobrendo uma ideologia de assimilação. O possível significado discriminatório do termo “minorias” aplicado aos surdos e o quanto na verdade pode estar encoberto o sentido de subminorias já que as línguas de sinais, apesar de todas as evidências científicas são consideradas menores, inferiores e os surdos são olhados como deficientes e não como representantes de uma comunidade lingüístico-cultural como diversas minorias ouvintes. No Brasil, por exemplo, há mais usuários de língua de sinais (uma população de aproximadamente dois milhões) do que das diferentes línguas indígenas (cerca de 300000 a população indígena – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas / MEC – 1998) ou das comunidades imigrantes. Nos Estados Unidos, a ASL é a terceira língua de maior uso, mas esta não tem o mesmo status do espanhol, chinês, francês no país. (Skliar, 1998) As línguas de sinais são mais invisibilizadas do que as de outras minorias lingüísticas. Parece que a representação de deficiência está acima da representação de minoria o que afeta a escola e os projetos educacionais voltados para surdos.

⁴¹ Mc Laren distingue quatro tipos de multiculturalismo na educação: o conservador, o humanista, o liberal e progressista e o crítico que se traduz na proposta defendida pelo autor. Baseado nessa categorização, Skliar (98 – ANAIS) reflete sobre os diversos significados associados à educação bilíngüe para surdos. Na visão conservadora, permanece a supremacia do ouvinte, a concepção audiológica da surdez e o “ouvintismo” como norma invisível que justifica o fracasso escolar imputando à própria surdez a sua causa maior. Na concepção humanista e liberal, a desigualdade de oportunidade sociais e educacionais seria a questão a ser superada pela escola idealizada em seu papel de reverter as injustiças históricas e não a privação cultural a que os surdos foram e são submetidos. A vertente liberal e progressista reafirma a diferença cultural dos surdos como essência ignorando a história que a produziu, engessando uma definição de surdos como apenas aqueles que militam por seus direitos. Finalmente o multiculturalismo crítico pensado em termos de educação bilíngüe seria o que enfatiza o papel da língua como discurso que produz a realidade e das representações na construção de significados e identidades surdas. Nessa visão, as representações são concebidas como “resultado de lutas sociais por signos e significações, e não como uma espécie de lógica natural que subjaz ao pensamento.” (Skliar: 1998: 191 ANAIS) A educação bilíngüe, nesse viés, estaria comprometida com o questionamento e a transformação das relações sociais, culturais e institucionais geradas e pelas representações hegemônicas sobre os surdos e a surdez.

Para Lennard Davis, autor do livro *The Disability Studies Reader* de 1997, citado por Skliar (2003a), no âmbito dos Estudos Surdos, denominar a alteridade deficiente como grupo minoritário pode ser apropriado como uma justificativa para sua marginalização e portanto sua inclusão, confundindo os chamados deficientes com a invenção que os fabricou a partir de um modelo de normalidade.

Quanto à díade língua oral / língua de sinais importa discutir o quanto está aí representada a oposição ouvinte/surdo, questão que se intensifica na escola pelo fato de língua de sinais não ser a língua do professor ouvinte. Uma discriminação invisível opera através do poder lingüístico dos professores e da representação da maioria sobre as línguas de sinais como transparente, concreta, não metafórica, pobre e portanto obstáculo para a aprendizagem. (Skliar, 1998: 25)

Um projeto de educação bilíngüe que não se restrinja apenas à aceitação e utilização da língua de sinais na escola e que busque a mudança das representações sobre os surdos, sua língua e sua cultura pode levar à desestabilização da assimetria de poderes e saberes em jogo entre surdos e ouvintes no contexto escolar promovendo de fato um novo caminho.

O direito a ser educado em uma língua não oficial seria *apenas* o primeiro passo em direção à criação de uma política lingüística que oferecesse condições para que os surdos pudessem desenvolver suas potencialidades referentes à aquisição de uma primeira língua, à identidade com seus pares, à participação no debate lingüístico e educacional, à vida comunitária e ao desenvolvimento de processos específicos de aprendizagem e produção cultural construídos historicamente e socialmente pelas comunidades surdas.

Uma outra escola possível se construiria a partir de como os próprios surdos se representam, de como narram sua própria história, dos seus significados para a surdez. Se acreditamos em suas potencialidades como sujeitos sociais, precisamos nos oferecer como seus parceiros para a construção conjunta de um projeto educativo que espelhe suas formas de compreender o mundo, suas identidades necessariamente híbridas e suas produções culturais (teatro, formas de nomeação, literatura de língua de sinais, etc.)

Nesse processo de desconstrução dos significados historicamente impostos aos surdos e seus modos de estar no mundo e na escola, procura-se um distanciamento da

educação especial e uma aproximação com os debates correntes na educação geral, sem que isto signifique a falsa saída da inclusão. Do mesmo modo, nesse estudo em que problematizamos as relações entre representações de surdos e ensino de português, entendemos que há uma grande contribuição na literatura acerca da educação bilíngüe em geral para pensarmos em uma educação bilíngüe para surdos que, acreditamos, compartilha em muitos aspectos com as experiências vividas por ouvintes pertencentes a minorias lingüísticas.

Por um lado, a educação de surdos ao se aproximar dos Estudos Culturais se aproxima também do debate sobre o currículo e de suas relações com a cultura, o poder e a construção de identidades (Lunardi, 1998). E, por outro lado, estabelecer relações entre a educação de surdos e a educação bilíngüe voltada para minorias pode contribuir para a ressignificação da educação de surdos em um campo de idéias duplamente produtivo: desloca-os do campo minado da educação especial que os patologizou e abre caminho para a construção de um diálogo com questões políticas e educacionais presentes em contextos sociolingüísticos semelhantes.

Parafraseando de Certeau (2001), o problema das comunidades surdas com suas questões sociolingüísticas, culturais e educacionais não é o mesmo dos índios, dos imigrantes ou das minorias étnicas, mas “encontros e analogias desenham-se em pontilhados.” (p.151)

É à procura dessas pegadas que seguimos para o próximo capítulo dedicado à discussão acerca da educação bilíngüe para minorias em articulação com as questões educacionais dos surdos.

III:AS PALAVRAS NOS PROJETOS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA MINORIAS OUVINTES E PARA SURDOS

Nesse capítulo busco traçar pontos de convergência entre a literatura de bilingüismo e educação bilíngüe voltada para línguas orais, sobretudo no que diz respeito a minorias lingüísticas e o mundo dos surdos, ressaltando especificidades relativas a estes. Meu propósito é mais uma vez deslocar esses sujeitos do olhar clínico-terapêutico, inserindo-os na trama dos argumentos que advogam o fortalecimento das diferentes línguas (maternas) e dialetos desprestigiados e apagados nas sociedades e nos sistemas educacionais públicos.

3.1 Estudos sobre o fenômeno do bilingüismo: um pequeno histórico

O fenômeno do bilingüismo tem sido tratado na literatura seja em sua manifestação social, seja nas suas características individuais por duas abordagens bem distintas: uma visão idealizada marcada pelos mitos do bilingüismo ideal, bilingüismo completo e bilingüismo equilibrado em que o indivíduo bilíngüe é concebido de modo abstrato independente do contexto sócio-histórico de que participa; e uma outra vertente, sócio-funcional, em que o bilingüismo é examinado em correlação com fatores políticos, econômicos e sócio-interacionais.

O interesse pelo bilingüismo vem crescendo desde a década de 50 e, de acordo com Martin-Jones (s/d), pode-se distinguir três tradições de pesquisa no que diz respeito ao contato entre diferentes línguas. A primeira, de origem anglo-saxã, influenciada pelas escolas estruturalista e funcionalista, corresponde aos primeiros estudos que tomam o bilingüismo e o multilingüismo social como objetos de estudo (Maher, 1997). Os trabalhos nessa ótica defendiam a noção de uma divisão funcional entre variedades lingüísticas em comunidades bilíngües. Comparavam-se comunidades para compreender as restrições sociopsicológicas sobre padrões lingüísticos de uso entre bilíngües. Nessa tradição emerge

o conceito de diglossia, primeiramente introduzido por Ferguson⁴² (1959, apud Maher, 1997) para se referir à diferença funcional de duas variedades da mesma língua dentro de uma comunidade de fala: a variedade alta usada em contextos públicos formais e a variedade baixa em contextos comunicativos informais. Mais tarde esse conceito clássico foi expandido por Fishman⁴³ (1967, apud Maher, 1997) para incluir situações de bilingüismo onde duas diferentes línguas são usadas para diferentes funções comunicativas. Esse conceito predominou nos anos 70 e 80 em uma ampla gama de pesquisa empírica sobre bilingüismo, especialmente nos estudos do campo da sociolingüística. Porém quando as investigações voltaram-se para contextos multilíngües, surgiram duas questões que expunham a limitação do conceito: a distinção binária variedade alta / variedade baixa não dava conta da situação onde três ou mais línguas faziam parte do repertório de uma comunidade de fala; além disso o conceito não permitia investigar e descrever os diferentes graus de relações lingüísticas implicados nos usos de variedades lingüísticas. O alcance dessa concepção se mostrava restrito em decorrência da visão de comunidades como agrupamentos uniformes que compartilhariam valores culturais e lingüísticos comuns levando à crença da existência de ações previsíveis sobre e com a linguagem. As críticas a um suposto arranjo harmônico nos fenômenos de contato lingüístico pressupondo consenso entre os sujeitos e uma relação estável nos usos das variedades levou a outras duas tradições de pesquisa acerca do bilingüismo: os estudos que analisam os conflitos inerentes aos contextos diglössicos e a tradição do micro-interacionismo.

Entre as décadas de sessenta e setenta houve um aumento da onda imigratória na Europa cujos países mais desenvolvidos, em virtude da expansão econômica que viviam nesse período, estavam interessados em receber esses imigrantes como trabalhadores (Romaine, 1989). O conseqüente aumento de línguas de minoria na Europa resultou no interesse de pesquisadores em reformular o conceito de diglossia a partir de uma perspectiva do conflito. Esta tradição é conhecida como “Sociolingüística de Periferia” cujas investigações começaram com o catalão (Espanha) e o ocitano (sul das França) por pesquisadores nativos dessas línguas. A preocupação era descrever as diferentes funções

⁴² Referência ao artigo “Diglossia” de C. A. Ferguson, publicado no periódico *Word*, vol. 15, p.325 -340 (obra não diretamente consultada nessa tese)

⁴³ Referência a “*Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism*” *Journal of Social Issues*. Vol. 23, p. 29 – 38 (obra não diretamente consultada nessa tese)

atribuídas às línguas no repertório de cada comunidade para explicar como e por que as línguas se tornaram funcionalmente diferentes. Esses estudiosos acreditavam que a diglossia deveria ser estudada levando-se em conta as relações sociais de desigualdade o que levava a enfatizar a história social das comunidades de falantes de línguas minoritárias.

Com base em Hamel e Sierra⁴⁴, Maher (1997) discute que a reconceitualização desse conceito desloca o fenômeno das línguas em contato para uma visão que concebe “o conflito como parte constitutiva da dinâmica social.” Não existe portanto uma diferenciação neutra entre os usos de línguas em contato que possa ser explicada apenas pelas diferentes funções a que se achem relacionadas, pois “o que está em jogo é que a cada função corresponde uma valoração social diferenciada.” Em contraposição à visão de estabilidade e harmonia, essas investigações propõem pensar a relação diglósica como “uma relação de conflito não estável, assimétrica, entre uma língua dominante e outra dominada.” (p. 21-22). Como é o caso do contexto da instituição em que a pesquisa aqui apresentada se realizou em que o português é a língua em que são produzidos todos os documentos, textos oficiais da escola, materiais didáticos, avaliações do processo escolar enquanto a língua de sinais, apesar de ser usada por todos os alunos -e, ainda que de forma incipiente, por professores- está enfraquecida, desprestigiada, relegada a uma função mais restrita – a de comunicação nas interações cotidianas da escola. A instituição não produz materiais pedagógicos ou avaliações em língua de sinais.

Uma terceira tradição de pesquisa sobre bilingüismo – a micro-interacionista- nasce no contexto norte-americano representada principalmente pelo trabalho de Gumperz que trouxe para a discussão a contribuição das ciências sociais e da antropologia. Para ele, indivíduos bilíngües são sujeitos ativos que criam seus próprios significados por meio de usos estratégicos e não previsíveis da linguagem nos contextos interacionais. Nessa linha de pensamento, há também forte ênfase sobre processos sociais e a comunidade bilíngüe é vista como ativa na (re) definição do valor simbólico das línguas no repertório da comunidade no contexto de interações cotidianas. De acordo com Martin-Jones, muitos pesquisadores do campo da sociolinguística têm se interessado em desenvolver uma abordagem acerca da dimensão simbólica das relações de poder e diferentes modos de

⁴⁴ Hamel, R. E. e Sierra, M. T. *Diglossia y Conflicto Intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes*. In: Boletín de Antropología Americana, 8: 98-110, 1983.

produção cultural entre grupos de minoria. Nessa perspectiva, o contato entre línguas não pode ser pensado sem se considerar as condições sociais e históricas do bilingüismo de minoria no sentido de que padrões variados de uso lingüístico dentro de comunidades minoritárias devem ou podem estar relacionados com modos de responder a relações sociais de desigualdade e dominação real ou simbólica.

Segundo Grosjean (1992), na literatura mais recente, poucos pesquisadores têm definido os indivíduos bilíngües como aqueles que apresentam controle ou domínio de duas línguas semelhante ao de um nativo em cada uma delas. A noção de que o sujeito bilíngüe seria o resultado da soma de dois monolíngües perfeitos teve que ser abandonada já que as observações mostraram o quanto esse conceito era idealizado. (Maher, 1997) Os dados comprovaram que fatores como necessidade de reafirmação de identidade étnica ou social, gênero discursivo ou estado emocional no momento da interação comunicativa tornam o bilíngüe melhor numa língua do que na outra. Sendo assim, o sujeito bilíngüe não pode ser enquadrado em um quadro previsível de desempenho o que é ratificado por Romaine (1989) ao afirmar que é impossível prever o que ocorrerá em qualquer caso particular de contato lingüístico. O universo de produção discursiva dos sujeitos bilíngües não se localiza nem no do falante monolíngüe de primeira língua, nem no de segunda língua; está referenciado em ambas as línguas tanto no que diz respeito às funções exercidas por cada língua quanto ao seu repertório.

Segundo Romaine (1989), há evidências crescentes que indicam que a mistura de línguas não se dá ao acaso e serve a importantes funções nas comunidades que as usam. Entretanto essa mistura de línguas sempre sofre estigmatização em todos os contextos, sendo rotulada de 'salada verbal'. É o caso da sensação que os textos dos alunos surdos provocam aos olhos da maioria dos professores.

Afastando-se da concepção chomskyana, segundo o qual a teoria lingüística diz respeito à análise e descrição da competência lingüística de um falante ideal que conhece perfeitamente sua língua em uma comunidade homogênea de fala, a maioria dos estudos sobre bilingüismo vêm apontando outras categorias com base nos diferentes usos reais das línguas realizados por sujeitos em interação social. De acordo com essa visão, Grosjean (1992:308) aponta alguns dos critérios propostos pela maioria dos pesquisadores para tentar definir o comportamento bilíngüe:

- “a habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas,
- o comando de pelo menos uma habilidade lingüística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua,
- o uso alternado de diferentes línguas,etc.”

Tais critérios refletem a noção de que as pessoas bilíngües adquirem e usam suas línguas com diferentes finalidades, em diferentes contextos e com diferentes pessoas, sendo raro o desenvolvimento de fluência equivalente nas duas línguas. Assim é

“perfeitamente normal encontrar bilíngües que podem apenas ler e escrever uma de suas línguas, têm reduzida fluência oral numa língua que usam apenas com um número limitado de pessoas, ou que podem apenas falar sobre um assunto particular em uma de suas línguas.” (Grosjean, 1992: 308)

As abordagens atuais do tema enfocam o bilíngüe em termos de seu “repertório lingüístico total e dos domínios de uso e das funções das várias línguas” no cotidiano. (Grosjean, 1992:308-309). O bilíngüe faz diferentes usos das línguas com variados graus de proficiência. Assim é possível situar a produção de linguagem de um bilíngüe ao longo de um *continuum* cujas pontas representariam modos de linguagem empregados nas interações entre bilíngües e monolíngües e entre bilíngües. No curso deste *continuum*, ajustes, misturas de línguas, alternância de línguas (*code-switchings*), maior ou menor interferência da primeira língua, diferentes usos da segunda língua são encontrados. Essa abordagem desconstrói o ideal de um bilingüismo equilibrado em cuja base o ponto de referência é o monolíngüe também idealizado, já que a primeira língua também desliza num campo de variações históricas, sociais e regionais, além dos aspectos ideológicos que afetam a produção discursiva nos usos sociais da linguagem.

3.2 O bilingüismo no mundo ouvinte e nas comunidades surdas: algumas correlações

Neste campo de investigação, Grosjean (1992), assim como diversos outros pesquisadores por ele mencionados, inscreve e define o bilingüismo dos surdos como

“uma forma de bilingüismo de minoria lingüística em que os membros da comunidade Surda adquirem e usam ambas a língua da minoria (língua de sinais) e a língua

da maioria em sua forma escrita e às vezes em sua forma oral ou mesmo sinalizada.”(Grosjean, 1992:311)

Acresce-se o fato de que o bilingüismo nas comunidades Surdas pode envolver também o conhecimento e o uso de duas ou mais diferentes línguas de sinais.

Para o autor, há muitas semelhanças entre bilíngües surdos e bilíngües ouvintes, dentre as quais:

- Variados graus de competência em sua língua (língua de sinais / língua oral).
- Muitos surdos bilíngües não se consideram bilíngües em decorrência de uma auto-avaliação extremamente severa quanto ao seu próprio desempenho nas línguas orais, além do fato de muitos não estarem conscientes das diferenças entre línguas de sinais e línguas orais.
- Surdos bilíngües, como ouvintes bilíngües, encontram-se em seu cotidiano em variados pontos do continuum (desativação de uma língua em função do interlocutor monolíngüe ou bilíngüe; adaptação à situação, tópico, função da interação; uso de datilologia⁴⁵, empréstimos lingüísticos, *code-switching*, etc.).

Por outro lado, ainda conforme esclarece Grosjean (1992:312,313), há aspectos específicos no bilingüismo dos surdos:

- Até recentemente havia pouco reconhecimento do status bilíngüe das pessoas surdas;
- Em função da surdez, os surdos bilíngües não podem optar, como ocorre com algumas minorias, pelo uso exclusivo da língua oral

⁴⁵ Datilologia diz respeito ao uso do alfabeto manual correspondente a cada língua de sinais existente no mundo para “soletrar” palavras da língua oral quando não há sinal correspondente para o significado pretendido ou para facilitar a comunicação com ouvintes que apresentam dúvida em relação a um sinal enunciado por um surdo.

(língua majoritária) – permanecerão bilíngües ao longo de suas vidas e de geração para geração.⁴⁶

- A habilidade oral possivelmente não será adquirida de modo satisfatório.
- Apesar dos movimentos ao longo de um continuum de línguas, os surdos bilíngües dificilmente se encontram no limite monolíngüe de língua de sinais (freqüentemente estão com outros bilíngües num modo de linguagem bilíngüe)
- Padrões e usos de língua parecem ser provavelmente mais complexos que no bilingüismo de línguas orais :o surdo bilíngüe pode usar a língua de sinais com um interlocutor, uma forma da língua oral sinalizada com outro, uma mistura das duas com um terceiro, uma forma de comunicação simultânea _ sinal e fala -com um quarto. Tais comportamentos diversos são o resultado de uma série de fatores complexos - o real conhecimento do bilíngüe acerca da língua de sinais e da língua oral; a variedade de canais ou modalidades de produção (manual, datilologia, oral, escrito, etc.) e a combinação dos mesmos na interação; a presença da outra língua levando a uma interação entre as línguas de maneira seqüencial (como no *code-switching*) ou de maneira simultânea (sinalizando e falando).

As considerações de Grosjean envolvendo as correlações entre bilingüismo no mundo ouvinte e o bilingüismo (de fato ou em potencial) presente nas comunidades surdas abrem caminho para uma série de implicações tais como o próprio autor levanta: a necessidade de continuidade nos estudos sobre o bilingüismo surdo, do acesso dos pais e educadores a esses estudos, entre outras razões, para que se discutam e desmistifiquem os muitos estereótipos que marcam o bilingüismo tanto

⁴⁶ Quanto a esse aspecto, a afirmação do autor nos parece por demais categórica, pois há muitos indivíduos surdos que optam apenas por línguas orais rejeitando ou não se identificando com a língua de sinais. Sabemos que há surdos monolíngües em língua oral e também bilíngües somente em línguas orais.

entre línguas orais, quanto entre uma língua de sinais e uma língua oral; a importância dos surdos entenderem que são realmente bilíngües, não só aceitando o fato como tendo orgulho disso, e que eles não são a soma de dois monolíngües completos ou incompletos mas um todo integrado; a urgência de as crianças surdas terem meios de se tornarem bilíngües – “com a língua de sinais como sua língua primeira e a língua da maioria (especialmente em sua modalidade escrita) como uma segunda língua.” (Grosjean, 1992 : 314)

3.3 Programas de educação bilíngüe para minorias: novas correlações com a situação dos surdos

A ampla maioria das pesquisas sobre educação bilíngüe ocupa-se de questões relacionadas ao desempenho de estudantes atendidos por programas de educação bilíngüe geridos pelo estado no sistema público de ensino. A maioria desses estudantes, segundo a literatura aqui revisada (Grosjean, 1982 e 1992; García e Baker , 1995) , são crianças e jovens provenientes de grupos sociais de baixa renda que imigraram para países europeus e para os Estados Unidos em busca de melhores condições de vida.

É consenso entre os autores aqui consultados (Wolfson, 1989; Grosjean, 1983, 1992; Romaine, 1989; Moll, 1995; Garcia e Baker, 1995 dentre outros) que, em geral, os programas de ensino (bilíngüe ou monolíngüe) oferecidos a estes grupos podem ser caracterizados como mecanicistas e intelectualmente limitados, pois seus objetivos (assumidos ou não) integram uma concepção assimilacionista em cuja base está a idéia de normalizar a criança, de torná-la “membro” do grupo majoritário. Nesse sentido é bem apropriado aproximar aqui o conceito foucaultiano de normalização segundo o qual, processos de normalização são processos de colonização cultural, tal como ocorre com as minorias étnicas nativas ou imigrantes e também com grupos que se utilizam de variantes desprestigiadas da norma lingüística padrão das línguas oficiais. E é então a partir dos aspectos que precisam ser modificados do ponto de vista da norma e das instâncias de poder que a instituem que tais programas engendram seus currículos e práticas pedagógicas.

A própria pesquisa de educação bilíngüe (pelo menos parte dela) incorpora uma visão etnocêntrica ao centrar o trabalho de investigação em torno a questões típicas que

“incluem como determinar dominância de língua; quanto tempo a primeira língua deve ser usada na instrução; quando colocar ou transferir estudantes para o sistema de instrução do tipo *English-only*; e, é claro, que tipos de testes de língua usar para avaliar a eficácia de um programa em contraposição a um outro.” (Moll, 1995: 273)

Moll (1995) contrapõe à visão calcada nas supostas limitações sociais e intelectuais dos estudantes das minorias uma abordagem que ele denomina sociocultural para instrução na tentativa de redefinir criticamente a educação bilíngüe e seus propósitos. Nesse enfoque, baseado nas idéias de Vygotsky e Luria, interessa investigar como e por que as crianças usam ferramentas culturais próprias de suas histórias e experiências comunitárias nas atividades escolares. Desse modo, o autor recusa a noção de que haveria algo errado com o pensamento e os valores desses estudantes e rechaça veementemente a visão limitada e reducionista na qual “a obsessão com o inglês falado reina suprema” (Moll, 1995: 274) fazendo o currículo girar em torno da língua a ser adquirida em detrimento de outras áreas do conhecimento. Como já mencionado no capítulo II, na mesma obsessão se pauta o projeto oralista ao privilegiar a aquisição da fala secundarizando ou adiando o ingresso da criança surda na agenda curricular da escola.

Valorizando o universo de práticas sociais e culturais vividas pela criança em seu contexto familiar, o autor aponta os amplos recursos (fundos de conhecimento) de que os aprendizes dispõem (e as escolas deveriam incorporar) para desenvolverem práticas significativas de letramento nas duas línguas. Do olhar que enfatiza as desvantagens, as limitações de linguagem, currículos compensatórios, avançar-se-ia para um trabalho novo que incluísse o conhecimento local – as práticas de vida e de cultura do grupo a que o aluno pertence – legitimando-o na seleção curricular operada pela escola.

O projeto assimilacionista, seja em seu formato de programas de segregação, seja, um pouco mais sutil, sob a forma de programas de transição, é severamente criticado por diversos pesquisadores o que se refletirá nas perguntas, objetivos e metodologias de pesquisa por eles empregados.

Grosjean (1982) nos conta que a política de assimilação forçada, marcada pela repressão lingüística, aparece em muitos exemplos históricos de supressão de minorias lingüísticas. Em conflitos bélicos, como na 2ª Guerra Mundial, grandes quantidades de falantes de outras línguas foram (e ainda são) removidos para seus países de origem. Outros métodos de supressão de línguas minoritárias consistem em torná-las ilegais (proibição do

alemão em alguns estados dos EUA com pagamento de multa para os infratores), bani-las das escolas, da mídia, da vida pública e até mesmo de seu uso em casa, forçando a sua substituição pela língua dominante. “Deploráveis exemplos disto são a substituição de línguas indígenas americanas pelo inglês nos séculos XIX e XX e a da língua de sinais dos surdos pelas línguas orais faladas nos Estados Unidos e na Europa.” (Grosjean, 1982: 29)

Conforme descreve Grosjean (1982), outro modo, ainda, de eliminar línguas minoritárias pode ocorrer quando duas línguas contêm muitas similaridades. Através de um processo de dialetalização, elas são transformadas de um modo tal que uma delas passa a ser considerada uma variedade da língua dominante. Foi o caso do catalão que, em 1939 com a vitória de Franco, foi mais uma vez banido e sua dialetalização foi exercida por mais de 40 anos até que, com a redemocratização da Espanha, o basco e o catalão tornam-se línguas oficiais.

Segundo o autor, há ainda muitos casos de repressão lingüística no mundo. Entre esses casos de repressão a línguas de minoria, a língua de sinais

“tem estado sob constante ataque ao longo dos últimos cem anos: tem havido infinitos esforços para suprimi-la, principalmente proibindo seu uso nas escolas e ridicularizando-a fora das escolas ou dialetalizando-a para torná-la mais próxima do inglês.” (Grosjean, 1982 :87)

Mas, como vários pesquisadores do bilingüismo mencionados por Grosjean (1982) enfatizam, pior do que esses casos talvez seja o fato de que os membros de minorias são levados a acreditar que suas línguas não têm valor e que somente as línguas nacionais, as línguas dominantes seriam mais completas e mais gramaticalmente corretas e portanto válidas no mercado lingüístico. Essas atitudes negativas dos membros da maioria acabam sendo adotadas pelos falantes de línguas minoritárias talvez como estratégia de sobrevivência ou para amenizar a discriminação, na esperança de integração e aceitação.

Skutnabb-Kangas (1995) denuncia que muitas crianças de minoria são impedidas de se identificarem com suas línguas e culturas originais, “sendo forçadas a sentir vergonha de suas línguas maternas, de seus pais, de suas origens, de seu grupo e de sua cultura” (op. cit. p.44). Situação semelhante é relatada por Grosjean (1982) ao citar que ouvintes, filhos de surdos referem-se a seus pais como pessoas que não são inteligentes, pois são usuários de língua de sinais. E em minha própria experiência com alunos surdos pude constatar o quanto eles depreciam a língua de sinais (sempre tomando como referência o português

representado como língua mais completa do que a língua de sinais) e a si mesmos afirmando que os ouvintes são mais inteligentes. E, mesmo após o reconhecimento oficial da LIBRAS, em abril de 2002⁴⁷, houve um recrudescimento da polarização entre surdos oralizados que não fazem uso da língua de sinais e aqueles que identificam na LIBRAS um fator de identidade e permanecem lutando pelos direitos que podem se desdobrar dessa conquista como serviços de intérpretes e o uso da LIBRAS na educação de surdos. Em conversas informais, sabe-se que muitos surdos oralizados criticam o texto da lei por não se verem representados na afirmação da LIBRAS “como meio de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.”⁴⁸ E nessas críticas há fortes declarações de menosprezo à língua de sinais associada à pobreza de recursos gramaticais e expressivos.

Nesse momento, cabe perguntar: Que tipo de ameaça as minorias representam a ponto de provocarem nas elites (e naqueles que adotam suas posições ideológicas) sentimentos, atitudes e ações tão opressoras? Em se tratando de minorias lingüísticas, o que esses grupos mobilizam em seus antagonistas? Como e por que ferem normas instituídas e instituintes de modelos de sujeitos sociais?

Haveria muitos aspectos a serem discutidos a partir dessas perguntas, mas por ora vamos nos ater a um dos lados da reflexão: a política lingüística da maioria dos países orientada por um ideal de monologuismo.

3.4 O que podem as línguas

É praticamente impossível encontrar um país genuinamente e exclusivamente monolíngüe, que não contenha uma ou diversas minorias lingüísticas (Grosjean, 1982; Romaine, 1989; Skutnabb-Kangas, 1995 entre outros). O bilingüismo está presente em quase todos os países do mundo o que faz com que o monolingüismo represente um caso especial (há mais línguas do que países no mundo). Apesar disso, o mito do monolingüismo permanece firme e está na base da construção da idéia (explicitamente ou subliminarmente) de que as minorias lingüísticas representam uma ameaça à nação, à coesão do estado.

Conforme Grosjean (1982), nacionalismo e língua nacional formam uma equação em que os termos são equivalentes. O monolingüismo, ou melhor, uma certa variedade

⁴⁷ O texto da lei federal nº 10.436 que oficializou a LIBRAS regulamentado em 22 de dezembro de 2005.

⁴⁸ Texto do decreto-lei que oficializa a LIBRAS, disponível no Portal SEESP/MEC (consulta em 14/09/2005).

prestigiada se constitui como norma, como padrão necessário à unidade, à coesão do estado-nação. E aqui cabe lembrar que tais noções não se constituem por acaso. A consolidação das idéias de nação, nacionalidade e língua nacional se desenvolvem na Europa a partir do século XVIII, como parte do crescente processo de hegemonia burguesa. No contexto histórico em que os estados emergentes “procuravam desvincular a questão da cidadania da Igreja e fortalecer o seu domínio sobre os distintos grupos de pessoas através de noções de homogeneidade étnica”, passa a ter importância crucial o desenvolvimento da noção de língua padronizada ainda mais fortalecido ao longo dos séculos XIX e XX com a industrialização e o colonialismo (Pennycook, 1998: 26). O Estado moderno legitima sua soberania como área geográfica com uma língua única impondo “uma cultura e uma língua dominantes sobre populações cultural e lingüisticamente heterogêneas” (Silva, 1997:7). Nesse sentido, a diversidade lingüística (variedades regionais, sociais, dialetos, outras línguas faladas no mesmo território) passa a ser considerada sinônimo de instabilidade. A nação “monolíngüe” alimenta o temor de que as minorias construirão laços mais fortes com suas línguas e culturas do que em relação às nações em que se estabeleceram. (Grosjean, 1982)

No caso das comunidades surdas, Skutnabb-Kangas (1994) acredita que estas não representam perigo à integração dos estados-nação como as minorias etno-lingüísticas. Mas, se assim fosse, por que as fortes resistências, até há muito pouco tempo, em legalizar as línguas de sinais e sobretudo em promover uma educação diferenciada para os surdos? Talvez isto se explique melhor, a nosso ver, pela visibilidade ainda menor das comunidades surdas em comparação com as outras minorias.

O poder das línguas está diretamente relacionado ao poder dos que as falam o que é ratificado por Skutnabb-Kangas (1995: 41): “Diferentes línguas têm diferentes direitos políticos não em virtude de características inerentes às línguas, mas em função das relações de poder entre os falantes dessas línguas”. Raciocínio que também se aplica às variedades de uma língua, como bem explicita Gnerre (1985 : 4):

“Uma variedade lingüística “vale” o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que ele têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos “internos”, quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos “externos” pelo prestígio das línguas no plano internacional.”

Para Hyltenstam (1994), há diversos modos de descrever os diferentes status entre línguas. Em geral, a taxionomia utilizada é uma hierarquia que inclui línguas das metrópoles, línguas oficiais, línguas nacionais, línguas regionais e línguas locais. E com relação à educação, à formulação de políticas lingüísticas e outros benefícios sociais, os recursos econômicos alocados serão decididos em função da posição que cada língua ocupa nesse quadro. Há uma clara correspondência entre a quantidade de recursos investidos em um língua específica como material impresso, capacitação de professores, serviços de tradução e interpretação, programas educacionais, etc. e o status sócio-econômico do grupo que fala a língua.

Quando se trata de grupos minoritários, o bilingüismo ou multilingüismo são vistos como algo negativo o que tem produzido historicamente efeitos devastadores como é o caso das populações surdas para as quais o uso da língua de sinais foi considerado nocivo nos últimos cem anos de tradição oralista.

O destino de uma língua minoritária, conforme Hyltenstam (1994), resulta de uma intrincada correlação de fatores sociais e sociopsicológicos agrupados em três diferentes níveis: o nível sóciopolítico, o nível grupal e o nível individual. Tais níveis intervêm para a manutenção ou abandono de uma língua, embora o autor advirta para o fato que com as línguas de sinais isto seria impossível. Apesar das fortes pressões “exercidas por ouvintes na imposição da língua majoritária, as línguas de sinais continuam proliferando e se espalhando em todos os cantos do mundo.”(Souza, 1998b) No nível sócio-político, as condições de manutenção de uma língua minoritária estarão ligadas a garantias legais e normas sócio-culturais entre maioria e minoria. A legislação pode determinar o direito de uma minoria usar sua língua em contextos oficiais como a educação o que para o autor reflete o poder econômico de minorias como Canadá⁴⁹ e na Bélgica. A questão portanto se relaciona à igualdade/ desigualdade entre maioria e minoria e se os direitos estão regulamentados oficialmente.

Outra condição importante para o uso de língua de minoria é a existência de instituições sobre as quais o grupo minoritário possa ter uma real influência. E no plano

⁴⁹ Ainda que o Canadá viva uma situação bilíngüe aparentemente estável, há um intenso processo de domínio da língua inglesa em todas as esferas da vida pública o que reflete a história de colonização do país. Mesmo com a formulação de leis que protegem o francês, não há garantia absoluta da preservação da língua e da cultura minoritária, uma vez que o poder econômico e político que domina a sociedade canadense está associado aos falantes de inglês. (Souza, 1998 b)

individual a sobrevivência da língua passa pela socialização da língua entre as gerações (surdos adultos que tornam seus filhos ouvintes bilíngües, embora isto não garanta que estes últimos a passarão a seus descendentes ouvintes).

Para se lutar pela preservação e valorização de uma língua há que se operar em muitas frentes simultaneamente. Mas para o autor a grande questão são os fatores econômicos, políticos e legais, pois sem recursos e sem poder é muito difícil criar as condições para se fortalecer uma língua. É o caso da África que apesar do universo multilíngüe do continente, as línguas dos ex-colonizadores (inglês, francês, português) são impostas.

Esta visão de língua como instrumento de dominação e controle está subjacente a maioria dos projetos de educação bilíngüe tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos. Skutnabb-Kangas (1995) chama de “linguicismo institucional” a ênfase dada, nesses projetos, à aprendizagem da língua majoritária, enquanto Cummins (1995), ao analisar as explicações regularmente dadas para o fracasso escolar das minorias nos Estados Unidos, adverte para o foco excessivo sobre fatores lingüísticos em detrimento de fatores sociais. A língua da maioria domina, enquanto eixo central, os currículos e através dela regulam-se os processos de produção cultural e de identidade que melhor assimilem esses grupos à norma dominante.

Diferentemente do Brasil que não tem tradição em educação bilíngüe no sistema público de ensino e onde os bilíngües reconhecidos e valorizados são aqueles associados à elite social com suas escolas privadas altamente sofisticadas, ser bilíngüe em diversos países, especialmente nos EUA, tem sido sinônimo de “ser pobre, burro e sem instrução.” (Skutnabb-Kangas, 1995 :42). Esses significados evidentemente se ancoram em estereótipos relacionados à origem étnica e social dos grupos imigrantes e seus descendentes, ainda que estes tenham nascido no país em que os primeiros (seus pais) se fixaram/estabeleceram. De um modo geral, trata-se de indivíduos de origem latina, africana ou asiática, provenientes portanto de países periféricos em relação às nações hegemônicas.

Em geral, segundo Skutnabb-Kangas (1995), esses grupos são definidos (e segregados) com base em suas línguas maternas as quais são toleradas no currículo desde que a meta prioritária – a aprendizagem da língua nacional - se realize/esteja garantida. Esses grupos precisam, por força das circunstâncias e não por escolha natural, tornar-se

bilíngües e em função disso muitos deles reivindicam programas de educação bilíngüe. Por isso mesmo, a autora adverte para a necessidade de se analisar as diferentes definições de bilingüismo como objetivo educacional uma vez que, à primeira vista, os discursos das autoridades e das minorias podem se confundir, parecendo convergir para a mesma meta.

Do mesmo modo que no Brasil atualmente a defesa por uma educação bilíngüe para surdos parece “ter tornado indistintos, ao menos na superfície, os discursos oralistas daqueles intitulados de sócio-antropológicos” (Souza, 2000⁵⁰). Um parece ter como alvo tornar o outro falante e escritor do português, partindo da língua de sinais como mero recurso para alcançar esse objetivo, constituindo uma espécie de “bilingüismo oralista”. Já na outra perspectiva, ao contrário, o ensino bilíngüe deve conferir prestígio à língua do outro, a sua diferença lingüística e cultural.

De acordo com essa última visão, muitos surdos brasileiros reivindicam educação bilíngüe⁵¹ com a língua de sinais como língua de instrução e o português como segunda língua, mas com a ressalva de que o ensino se realize em salas de aula ou escolas só para surdos com professores proficientes em LIBRAS. Um tal projeto obviamente seria impossível no sistema regular de ensino, em salas de aula com ouvintes, o que tem levado as lideranças surdas a se manifestarem veementemente contra a política de escola inclusiva defendida pelas autoridades educacionais. Dessa empreitada fez parte a luta pelo reconhecimento⁵² da língua de sinais, que no Brasil ocorreu em 24 de abril de 2002 abrindo caminho para a afirmação dos surdos como minoria lingüística e para o fortalecimento de suas reivindicações sociais (intérpretes, legenda na televisão) e educacionais (escolas bilíngües para surdos).

Em muitos outros países do mundo, a luta dos surdos é semelhante, alguns (Suécia, Dinamarca e EUA) com mais avanço do que outros como pode ser constatado na literatura, em sites da internet elaborados e mantidos por escolas bilíngües para surdos e por organizações de surdos e suas publicações regulares como, no Brasil, a Revista da

⁵⁰ Texto da conferência “Questões de Letramento e minorias lingüísticas: desta vez os surdos são os índios” proferida no II Seminário do Centro Educacional Pillar Velazquez em 28 de outubro de 2000. (mimeo)

⁵¹ Um bom exemplo dessas reivindicações é o documento “A Educação que nós surdos queremos” elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre, RS, no período de 20 a 24 de abril de 1999. Em tal documento, há propostas de políticas e práticas educacionais para surdos, formação de profissionais surdos e definições de comunidade, cultura e identidade.

⁵² Em 24 de abril de 2002, foi sancionada pelo presidente da república a lei 10.436 que reconhece a LIBRAS como um sistema lingüístico próprio das pessoas surdas do Brasil.

Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) que sistematicamente divulgam informações sobre esses temas. De um modo geral, as comunidades de surdos que estão discutindo a construção de projetos de educação bilíngüe

“defendem a proposta do bilingüismo, em primeiro lugar, com o objetivo de reconhecer o direito à aquisição e ao uso da língua de sinais e, conseqüentemente, para que possam participar do debate educacional, cultural, legal, de cidadania, etc., desta época, em igualdade de condições e oportunidades, porém, sempre respeitando e aprofundando sua singularidade e especificidade.” (Skliar, 1997c:54)

Para Skutnabb-Kangas (1995), os discursos das autoridades educacionais não levam em conta, de fato, a importância das línguas maternas das minorias. Isto se revela claramente na análise crítica aos programas voltados para minorias na Europa apresentada pela autora. A prioridade está na língua de instrução. O grau de sucesso escolar alcançado pelas crianças, paradoxalmente, pode ser alto ou baixo, independentemente da língua de instrução. Novamente aqui, a autora chama a atenção para o fato de que pensar a educação das minorias em torno a questão de qual língua deve ser a de instrução (a primeira ou a segunda língua) é um modo simplista e equivocado de lidar com a questão. Cummins (1995) também aponta esta limitação.

Analisando criticamente as questões ideológicas envolvidas no recente campo da educação bilíngüe para surdos, Skliar (1997c) também questiona, como esses autores, o fato de que muitos projetos de educação bilíngüe para surdos podem estar produzindo uma perigosa equivalência entre linguagem e educação promovendo a reprodução das velhas práticas oralistas as quais condenaram a educação de surdos, durante séculos, a um único objetivo: a aquisição da língua oral. Centrar a discussão da educação de surdos na questão das línguas, como nos alerta Skliar, é um exemplo bem evidente do quanto este campo se exclui do debate da educação geral:

“No geral, a educação de surdos, assim com toda prática que aborda as deficiências, esquiva-se de um debate educativo profundo e, assim, induz, inevitavelmente às baixas expectativas pedagógicas, os fracassos escolares, então, são facilmente atribuídos às supostas culpas naturais dos próprios deficientes.” (Skliar, 1997,c: 50)

Para escapar a esse enfoque limitado, uma proposta de fato inovadora de educação bilíngüe para surdos, que não recaia na armadilha de uma simples troca de métodos, precisa, no dizer de Skliar (1997,c: 51), situar-se no debate mais amplo da educação, tornando-se “objeto de diferentes interpretações, contradições e indecisões”. Enfatizando

que a educação bilíngüe não se confunde com nem se limita à mera constatação de que os surdos devem ser expostos a duas línguas, o autor aponta os principais eixos que deveriam nortear o desenvolvimento de um projeto de educação bilíngüe para surdos que de fato represente uma transformação pedagógica: a oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas e o reconhecimento político da surdez como diferença. (Skliar, 1999)

Para Skutnabb-Kangas (1995), a questão também não é simplesmente discutir em qual língua deve se dar a instrução de crianças de minoria, mas “sob que condições a instrução em primeira língua ou segunda língua, respectivamente, leva a altos níveis de bilingüismo.” (op. cit.: 48)

Para responder a questão assim recolocada, a autora examina o que chama de fatores decisivos que garantem ou impedem o sucesso escolar das crianças de minoria. Tais fatores estão relacionados ao tipo de programa de educação bilíngüe proposto. Em sua análise dos quatro tipos de programas fartamente citados e analisados na literatura (Grosjean, 1982; Romaine, 1989; , Wolfson, 1989; Obondo, 1994; Garcia & Baker, 1995), ela apresenta as seguintes considerações:

- Os programas de segregação operam com a dominância de uma L1: se essa L1 é a língua majoritária, o objetivo é forçar a assimilação das minorias e se a L1 é a língua de uma minoria (em geral mal ensinada) o objetivo é influenciar a repatriação (como, por exemplo, os turcos na Alemanha).
- Os programas de submersão marcados pelo bordão “afunda ou nada”, em que as crianças são diretamente colocadas em salas de aula regulares (na mesma sala há falantes nativos da língua de instrução e crianças para as quais a língua de instrução é uma segunda língua), são os mais comuns para minorias e grupos indígenas.
- Os programas de transição, em que a língua de instrução é inicialmente a língua da minoria que, ao longo do processo escolar, vai sendo gradualmente substituída pela língua majoritária até que a criança seja absorvida pelo sistema regular, são simplesmente uma versão mais sofisticada da submersão direta.

- Os programas de manutenção são caracterizados por utilizarem a primeira língua dos alunos como língua de instrução, enquanto a língua majoritária é ensinada como segunda língua. O objetivo é o bilingüismo e a integração.

Os três primeiros programas claramente objetivam manter o grupo numa posição subordinada, sem poder. Nos programas de submersão, os professores são monolíngües e não entendem a língua materna dos alunos de minoria. Nesse caso, diz a autora, seria melhor um professor bilíngüe sem qualquer treinamento do que um monolíngüe bem treinado, pois, principalmente “em relação às crianças pequenas, é quase criminoso, tortura psicológica, usar professores monolíngües que não entendem o que a criança tem a dizer em sua língua materna.” (Skutnabb-Kangas, 1995 : 50) Situação semelhante ocorre, no Brasil, no sistema público de ensino em relação aos surdos incluídos em escolas regulares: a imensa maioria dos professores não conhece a LIBRAS ou apresenta fluência insatisfatória na mesma.

Embora, na ótica da autora, seja possível reconhecer como positivas algumas práticas utilizadas nesses programas tais como aulas adicionais de segunda língua (língua majoritária), aprendizagem por crianças e professores da maioria acerca das culturas de minorias, o desenvolvimento das línguas maternas das crianças de minoria nos programas de manutenção, estes recursos não são suficientes para garantir o sucesso dessas crianças na escola.

A questão crucial é que as crianças de minorias em todos esses programas existentes na maioria dos países continuam sendo olhadas como deficientes, como sujeitos a quem falta algo e o principal objetivo educacional é que a criança supere suas “deficiências”. Isto é, o ensino voltado para minorias (e também os programas de capacitação de docentes) baseia-se, em geral, em teorias de déficit (deficiência de aprendizagem da L2, deficiência social gerada pela pobreza, deficiência cultural – backgrounds culturais diferentes do da maioria, e às vezes deficiência na língua materna afetando a auto-estima).

Em decorrência dessa estigmatização, as crianças são colocadas em um círculo vicioso. (Romaine, 1989) Como as escolas falham em dar suporte a primeira língua dos alunos, suas habilidades nesta podem ser freqüentemente pobres, como é o caso de muitos surdos que, oriundos de lares ouvintes, não tiveram a chance de conviver com seus pares.

Neste caso, à escola caberia oferecer um ambiente lingüístico que lhes proporcionasse aquisição e fortalecimento da primeira língua. Assim, ao mesmo tempo que não progridem na língua majoritária – a língua do currículo – as crianças são classificadas como semilíngues (Romaine, 1989). Essa situação, com frequência, reforça o argumento de que o bilingüismo impede o desenvolvimento na L2 e acaba por legitimar a opressão sobre a L1 do aluno, como no projeto oralista.

Não por acaso, comenta Romaine (1989), o termo semilíngue emerge ligado ao estudo das habilidades lingüísticas de minorias étnicas e portanto, como a autora sublinha, está carregado de conotação pejorativa, sempre empregado com referência a uma suposta competência completa em uma língua ou outra, isto é a um suposto falante monolíngue ideal. A concepção de semilíngue segue a metáfora do contêiner (completo ou parcialmente preenchido) e quando relacionado a crianças estas são vistas como mini-adultos ou uma versão menor dos adultos. A idéia de bilingüismo equilibrado, também ligada à metáfora do contêiner, corresponderia a um duplo semilíngue. Tal noção nos faz lembrar a metáfora da educação bancária criada por Paulo Freire segundo a qual o aprendiz é representado como tábula rasa, um recipiente vazio a ser preenchido pelos conhecimentos do professor, isto é, o conhecimento já construído do mundo é ignorado pela escola. De forma semelhante, a hipótese de que seja possível avaliar por medidas quase matemáticas as habilidades de um sujeito bilíngüe parece ligar-se a mesma pressuposição.

A correlação entre minorias e deficiência lingüística e cognitiva fez com que por algum tempo houvesse uma associação entre bilingüismo e educação especial. Em muitos países, crianças de minorias lingüísticas foram colocadas em classes de educação especial, avaliadas como deficientes com base em seu desempenho na língua alvo. A capacidade cognitiva era subestimada em função do pouco domínio na segunda língua. Além disso com todo o currículo orientado para crianças de classe média pertencentes à cultura do país, as chances de êxito escolar eram mínimas, senão impossíveis. A importância da experiência cultural das crianças de grupos minoritários não era observada, considerada. Os testes usados para a população monolíngue eram simplesmente traduzidos para as minorias sem nenhuma previsão quanto ao fato de que as normas para o uso da língua em seus novos ambientes pudessem ser diferentes ou que as crianças adquiriam uma variedade não padrão da língua majoritária.

Em contraposição a essa visão, muitos pesquisadores enfatizam a necessidade de avaliar estudantes em contextos os mais naturais quanto possíveis de modo a abordar o modo como a linguagem é usada na comunidade.

A educação voltada para minorias, no entanto, continua marcada por racismo e linguicismo (Skutnabb Kangas, 1994; 1995) A questão não é de ordem lingüística e sim de relações de poder na sociedade. Para Hyltenstam, (1994) são as relações de poder que constituem o principal critério para se definir língua de maioria e língua de minoria. Em geral, o grupo de pessoas que fala um língua de minoria reflete o domínio de um outro grupo mais poderoso podendo-se estabelecer um continuum que começa com um estado de proibição, forçando o grupo lingüístico minoritário à assimilação pela língua dominante, prossegue pela via da tolerância e segue para uma condição de língua promovida social e educacionalmente. Entretanto em que ponto do continuum cada língua vai se situar depende de uma série de circunstâncias políticas, sociais, da própria capacidade de coesão e luta dos grupos minoritários, ou seja, do jogo de relações de força e de poder constituídos nas sociedades e refletido nos direitos alcançados pelas línguas como marcas representativas, simbólicas do quanto valem seus usuários em cada mercado lingüístico.

De modo análogo é o que se observa a partir dos artigos organizados em dois volumes (Skliar,1999) referentes às conferências apresentadas no Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre, em 1999. Pesquisadores do Brasil, Venezuela, Colômbia, Chile, Argentina e Uruguai denunciam o quanto os surdos nestes países, vistos como sujeitos deficientes, foram condenados a um secular fracasso escolar dada a excludente concepção médica da surdez e da educação dos surdos, a negação dos surdos como grupo social com cultura e língua próprias e a não consideração da participação dos surdos nas políticas educacionais voltadas para eles. Por outro lado, esses mesmos pesquisadores reafirmam (e alguns relatam algumas experiências já iniciadas) a importância da construção de projetos de educação bilíngüe para os surdos que partam “da concepção sócio-antropológica da surdez e que objetive alterar o microcosmos sociolingüístico dominante na escola para surdos – uma escola dominada por ouvintes -, assim como as relações de poder.” (Massone e Simón, 1999: 58)

Um forte contraste com essa visão de educação calcada no déficit pode ser encontrado em projetos de educação bilíngüe para surdos na Suécia e na Dinamarca cujo

sucesso deve-se, antes de mais nada, à confiança dos educadores no potencial das crianças, como nos descreve Davies (1994) com base em pesquisa que realizou nesses países. Tal crença nas capacidades e habilidades dos alunos surdos inclui o respeito à língua de sinais e às singularidades desses alunos em seu processo educacional. Nesse contexto, como relata o autor, as crianças são expostas o mais cedo possível à língua de sinais, incluindo o aprendizado dessa língua pelos pais; os professores dominam realmente a língua de sinais, conhecem sua estrutura; há professores surdos e a comunidade familiar é incentivada a interagir com surdos e professores surdos. Nos depoimentos de alguns professores, citados por Davies, são claras as altas expectativas que eles nutrem com relação ao sucesso dos alunos e também suas posições de que essas crianças, como as demais, não constituem um bloco monolítico, entendendo-se que cada qual fará seu caminho em direção a se tornar um adulto bilíngüe.

Widell (1994:131), nessa mesma linha de pensamento, aponta quatro passos importantes para se promover mudança na educação de surdos tendo em vista a necessidade daqueles que lidam com surdos estarem conscientes do que são os surdos, sua linguagem, sua cultura e sua história: livrar-se da ideologia oralista, “definitiva e historicamente ultrapassada” para ouvir os pontos de vista dos surdos; ressignificar a noção de normalidade; horizontalizar as relações na escola; assumir uma nova consciência trabalhando contra as crenças que levam os professores a focalizar a surdez de um modo muito limitado e os surdos no que não podem fazer. A partir daí é possível rever expectativas e preconceitos que contaminam e definem os resultados do trabalho.

Skutnabb-Kangas (1995:54) também nos aponta um caminho para enfrentar o desafio da educação bilíngüe para minorias, apoiando-se nas teorias de enriquecimento as quais “partem da concepção de que as escolas deveriam ser adaptadas às crianças e não vice-versa.” Assim a língua materna e o background social e cultural da criança são valorizados e tornam-se ponto de partida para a escola, como também aponta Moll (1995).

No enfoque dessas teorias, a existência de minorias com suas diferentes línguas e culturas é encarada como enriquecedor para as sociedades das quais fazem parte. Muda-se radicalmente o modo de ver e lidar com os problemas das crianças, isto é, as diferenças lingüísticas e culturais deixam de ser problemas a serem superados.

Entretanto poderíamos perguntar de que modo a escola se adapta às crianças. As alteridades não apareceriam no currículo? Não seria o caso de pensarmos a escola para as crianças que a freqüentam sem partir de um padrão previamente estabelecido? Isto é, não seria um pouco romântico imaginar a convivência harmônica das diferenças desde que a escola se adapte a elas? Com que currículo trabalhar? A partir de que referências?

Como vimos, a maioria dos programas de educação bilíngüe não estão interessados em promover um bilingüismo de fato. O que ocorre, na verdade, são projetos assimilacionistas que mantêm a desigualdade social, através de programas educacionais que não enfrentam o fracasso escolar, reservando às minorias um papel subordinado na sociedade. A principal motivação para a educação bilíngüe vem da idéia de compensar desvantagem educacional e econômica e, em geral, o que se verifica é precariedade no financiamento aos programas educacionais, pesquisa insuficiente, falta de professores treinados, carência de materiais didáticos específicos e, principalmente, falta de consenso em relação aos seus objetivos em função de diferentes enfoques ideológicos tanto em nível político quanto educacional. (Wolfson, 1989).

Como defende Cummins (1995:63), a educação bilíngüe é uma questão política e

“as mudanças requeridas para reverter o padrão de fracasso escolar dos grupos de minoria lingüística são essencialmente mudanças políticas porque elas envolvem mudanças nas relações de poder entre grupos dominantes e grupos dominados – especificamente no modo como educadores, enquanto representantes das instituições do grupo dominante, se relacionam com os estudantes de minoria lingüística e suas comunidades.”

3.5 Educação bilíngüe no Brasil

Situando o debate no cenário sociolingüístico brasileiro, Cavalcanti (1999) afirma que ainda são recentes e pouco numerosos os estudos sobre contextos bi/multilingües, embora o país apresente uma variada gama de contextos em que mais de uma língua é falada. O mito do monolinguismo fortemente enraizado também em nosso país, “é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.” (Cavalcanti, 1999:387) A força desse apagamento torna-se ainda mais contundente quando nos deparamos com o fato de que hoje no Brasil cidadãos brasileiros natos são usuários de “cerca de 203 línguas, a saber: pelo menos 170 línguas indígenas, 30 línguas de imigrantes, 2 línguas de sinais (Língua

Brasileira de Sinais – LIBRAS – e a língua dos Urubu-Kaapor) e evidentemente, a língua portuguesa” (Maher, 1997:22) Essa pluralidade lingüística e heterogeneidade cultural em território brasileiro interpela a ilusão de sermos um país monolingüe.

A representação de homogeneidade lingüística nacional, naturalizada na sociedade e na escola, acaba por tornar invisíveis os contextos bilíngües de minorias e portanto as duas centenas de línguas que aí circulam e se mantêm. O mesmo processo de apagamento sofrem as variedades diferentes do português considerado padrão como é o caso dos contextos bidialetais que constituem a maior parte dos cenários lingüísticos das escolas brasileiras e as variedades (também estigmatizadas) faladas por populações de origem rural que vivem nas grandes cidades.

Apesar da existência de diferentes contextos sociolingüísticos, o Brasil “não reconhece e não encoraja o ensino bilíngüe no contexto de minorias lingüísticas.” (Cavalcanti, 1999:395) A única exceção, as comunidades indígenas, que legitimaram seu direito à educação bilíngüe na Constituição de 1988. Entretanto, como ressalta Cavalcanti (1999:395), “se não fosse pelo trabalho de indigenistas, de ONGs e, em menor escala, de grupos de pesquisa /ensino de universidades nada teria de concreto hoje.” A letra da lei não basta para se alcançar na prática uma mudança significativa. Creio que esse é um dos pontos a ser considerado quando discutimos a educação bilíngüe para surdos. Há ainda muito pouco envolvimento de setores acadêmicos, assim como de outros grupos interessados, no sentido de respaldar essa possibilidade para as comunidades surdas, além da política oficial de inclusão escolar, como já analisamos, desestimular iniciativas concretas nessa direção. Ao mesmo tempo em que o decreto-lei que oficializa a LIBRAS como direito social e educacional dos surdos é regulamentado em dezembro de 2005, o que testemunhamos a todo momento é uma enorme soma de recursos do MEC direcionados para a inclusão cada vez mais forte de estudantes surdos em classes de ouvintes, o que impossibilita um projeto de educação bilíngüe de fato, a não ser que nos conformemos com programas de cunho compensatório como parece ser o que se propõe a esses alunos.

A história da educação bilíngüe no Brasil, como em outras nações, não escapa aos conflitos tecidos por relações desiguais de poder, mas diferentemente de outros países, à exceção das comunidades indígenas a partir de 1988, programas de educação bilíngüe jamais foram financiados pelo estado. As poucas experiências são em geral reservadas a um

bilingüismo de escolha voltado para as camadas mais abastadas da população que podem sustentar seus filhos em escolas bilíngües privadas de custo bastante alto. Houve, porém, uma breve experiência do final do século XIX até a primeira guerra mundial nas zonas de imigração européia no sul do país com escolas criadas pelos próprios imigrantes. Mas com as sucessivas leis que impuseram o português como a única língua legítima da escola e da cidadania, esses estabelecimentos foram fechados reforçando a idéia de que o pluralismo cultural é “indesejável e ameaçador à unidade do Brasil” (Luna, 2000: 81)

A defesa por uma educação bilíngüe para surdos, em que pese as diferentes bases epistemológicas em que se baseiam seus proponentes, tocam uma memória de construção de nacionalidades que se impõe à custa do apagamento de minorias lingüísticas. Se mesmo as comunidades de imigrantes ancoradas em um Estado de origem e as comunidades indígenas que constituem nações são apagadas no universo poliglössico brasileiro, o que dizer dos surdos que como brasileiros natos reivindicam o direito a uma língua outra não referenciada em território, estado ou nação? Sem dúvida, há aí um caminho bem mais difícil a se trilhar já que a representação implícita ou explícita de deficiência atribuída aos surdos contamina a visão de língua de sinais como uma compensação, apesar das evidências científicas em contrário, e impossibilita que o sujeito surdo possa ser considerado em uma condição bilíngüe.

A proposta de uma educação bilíngüe para surdos envolve, portanto, em primeiro lugar o reconhecimento de que as pessoas surdas utilizam uma língua legítima e portanto devem ter seus direitos respeitados e assegurados. Além de ter que enfrentar o mito de que todos os alunos compartilham uma mesma e única cultura, a educação bilíngüe para surdos, diferentemente de outras minorias, tem que responder ao desafio da promoção de uma primeira língua não garantida pelas famílias, em sua grande maioria ouvinte. Como diversos defensores de um projeto de educação bilíngüe para surdos apontam, “a aquisição e manutenção da língua de sinais por essa minoria é crucial para o desenvolvimento emocional, social, lingüístico, cognitivo e cultural dos indivíduos surdos” (Loureiro, 2004: 52)

CAPÍTULO IV: A NATUREZA INTERDISCURSIVA E SOCIAL DA PALAVRA: LINGUAGEM E DISCURSO

Nesse capítulo apresentarei a arquitetura teórica que proponho para análise dos depoimentos gerados pela pesquisa de campo com o foco em uma turma de jovens e adultos do INES. Para tentar responder a pergunta de pesquisa que norteou esse estudo, isto é, a fim de compreender que representações são construídas pelos participantes acerca das línguas com as quais convivem em suas interações no contexto escolar, vou encaminhar a discussão numa perspectiva multidisciplinar. Abordo nesse capítulo concepções provenientes da Sociologia (Elias e Scotson, 2000), Antropologia e História (De Certeau, 2001), Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1989, 2001) e Filosofia da Linguagem (Bakhtin, 1979, 1997) que, em articulação com as contribuições dos Estudos Culturais, Estudos Surdos e as reflexões no campo da educação bilíngüe para minorias, já mencionadas anteriormente, me ajudam a pavimentar um caminho de análise em busca de uma interpretação possível para as relações entre representações, linguagem e ensino no contexto escolar em foco. Parto da idéia de que as representações que os participantes constroem da língua de sinais e do português os localizam em determinadas posições produzindo repercussões no processo de ensino e aprendizagem.

Dadas as particularidades das interações entre alunos surdos, educadores surdos e professores ouvintes, no contexto desse estudo, será central a esta análise a concepção de estabelecidos e *outsiders* desenvolvida por Elias e Scotson (2000) para entendermos as diversas posições que os participantes ocupam nas interações em sala de aula, bem como nos seus modos de ver a si mesmos e ao outro nas práticas escolares. Como esses modos de ver e de se posicionar são constituídos na e pela linguagem, utilizo a definição de discurso como prática social (Fairclough, 1989, 2001) para entender como os participantes agem no contexto institucional através do discurso, construindo relações sociais e confirmando ou desestabilizando as representações em que estão inscritos. Tendo em vista o discurso como um processo de construção social, situado em circunstâncias sócio-históricas particulares, acrescento a noção de dialogismo (Bakhtin, 1979, 1997) como princípio constitutivo da

linguagem e condição de produção de significados. O discurso concebido como prática social é, portanto, um processo em curso, construção inacabada, configurando-se e reconfigurando-se continuamente na relação solidária ou em confronto com o outro e com outros discursos. Isto significa que o significado é mediado por práticas discursivas em que os sujeitos estão posicionados em relações de poder. (Fairclough, 1989, 2001) Entretanto como os discursos que sustentam essas relações não são dados, mas podem ser negociados e contestados, acrescento os conceitos de estratégias e táticas (De Certeau, 2001) correlacionados respectivamente aos modos de atuar de estabelecidos e *outsiders* para discutir o trânsito dessas identidades constituídas no âmbito das representações das línguas.

4.1 A palavra isolada no poço dela mesma: a difícil interlocução entre surdos e ouvintes

“um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enframem”

(João Cabral de Melo Neto)

A conflitante convivência de duas línguas com status desiguais no cenário educacional analisado caracterizam uma situação de diglossia conforme Hamel e Sierra (apud Maher, 1997), que a definem como “uma relação de conflito não estável, assimétrica entre uma língua dominante e outra dominada”. O português como língua dos saberes escolarizados e como língua majoritária na sociedade exerce forte pressão sobre os sujeitos surdos que necessariamente têm que se inserir nas práticas discursivo-culturais dos ouvintes. Por outro lado, a língua de sinais, embora marcada como língua de minoria e, portanto, sem legitimidade política e curricular nesse contexto é, contudo, condição de produção de interlocução, ainda que os professores ouvintes não tenham uma desejável proficiência na mesma.

Esse complexo contexto sociolingüístico é vivido com grande desconforto por todos os participantes da interação escolar. O professor ouvinte é forçado a dar aula em uma língua em que se sente limitado dada sua pouca proficiência na mesma o que, como veremos no capítulo VII, leva à redução de conteúdos curriculares, à simplificação de textos em português e a intercâmbios discursivos, em boa parte das vezes, pouco significativos e estimulantes em sala de aula. O aluno surdo, por sua vez, no processo de construção de conhecimento se vê forçado a construir sentidos mediados por um uso de

língua de sinais insatisfatório, por parte do professor, e também limita⁵³ os recursos discursivos de que dispõe em língua de sinais para poder ser compreendido pelo professor. Ambas as línguas sofrem fraturas em suas possibilidades expressivas e discursivas o que impõe restrições a todo o trabalho pedagógico, já que “o papel ativo do outro no processo da comunicação verbal” fica bastante minimizado. (Bakhtin, 1997: 292)

Ao se engajarem em um processo interacional contido pela falta de uma língua comum que lhes permita construir e negociar significados, alunos surdos e professores ouvintes se envolvem em esquemas interacionais que não podem ser explicados apenas pela assimetria comum aos espaços de sala de aula. O que se observa nesse contexto é uma verdadeira *ciranda* de lugares em trânsito cujo ritmo é determinado pelas angustiadas tentativas de surdos e ouvintes lidarem com uma espécie de muro invisível⁵⁴ que os impede de construir interlocuções significativas entre si.

É possível distinguir pelo menos três situações interacionais: alunos interagindo entre si sobre algum tópico da aula ou não sem que o professor possa tomar parte do diálogo por não entender suficientemente a língua de sinais; professores desenvolvendo algum tópico sem que os alunos possam se engajar em virtude principalmente do uso de língua de sinais que o professor faz; professores não compreendendo suficientemente perguntas e observações que os alunos lhes dirigem e seguindo com o tópico da aula sem aproveitar esses retornos. Se pensarmos em uma perspectiva dialógica do discurso, para a qual a compreensão de “um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*” (Bakhtin, 1997: 290), pode-se ter uma idéia das dificuldades de ouvintes e surdos, nessas interações, em se constituírem como parceiros discursivos com suas ressonâncias e dissonâncias.

Fora alguns poucos momentos em que se pode afirmar que há uma interação discursiva mais produtiva, a única situação que com certeza representa um ambiente

⁵³ Os alunos, em geral, fazem uma espécie de *pidgin* no contato com os ouvintes: desaceleram o ritmo próprio de suas sinalizações, lançam mão da datilologia, soletrando nos dedos a palavra correspondente ao sinal, dramatizam situações usando a expressão corporal, etc.

⁵⁴ A idéia de um muro invisível provém da sensação que sempre tive como professora da escola e se acentuou ainda mais com o desenrolar da pesquisa de campo. Pensando nas minhas próprias experiências de sala de aula e observando diversas aulas de diferentes disciplinas do turno da noite do INES, é visível na expressão facial de todos um quase permanente olhar vago e ao mesmo tempo tenso que, em um ambiente quase sem nenhum problema de ordem disciplinar, parece advir das imensas dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes. Ainda que desconfortados, os olhares se procuram, mas é como se houvesse uma espessa fumaça que encobre, impossibilita o curso dos discursos. (nota de campo)

discursivo de co-construção de significados é aquela que conta com a presença do educador surdo. Entretanto, nesse esquema interacional, novamente o professor está cindido do processo já que não acompanha inteiramente as negociações entre os participantes de um diálogo que não está limitado a adaptações. Diferentemente das interações com professores ouvintes, educadores surdos e alunos surdos interagem como pares, isto é, têm a seu favor língua e cultura comuns que propiciam uma interlocução significativa, ainda que esta condição por si só não garanta a aprendizagem, como discutiremos no capítulo VII.

Para tentar me aproximar desses movimentos gerados pelas tensões nas interações sócio-discursivas entre os sujeitos participantes desse estudo, utilizarei como matriz da análise dos registros as categorias estabelecidas e *outsiders* desenvolvidas pelos sociólogos Elias e Scotson (2000) que as definem como um duplo vínculo constituído por laços desiguais de interdependência que, ao mesmo tempo separam e unem os sujeitos em um processo dinâmico, irredutível a uma polarização cristalizada.

Essas categorias que me servirão de eixo para construir a arquitetura da análise de registros me pareceram produtivas para o contexto em foco nesse estudo por entender que é nesta relação de interdependência que são construídas e contestadas as representações que norteiam o acontecimento pedagógico e por outro lado são essas representações que regulam ou desestabilizam os papéis de estabelecidos e *outsiders* em que ouvintes e surdos se posicionam ou são posicionados.

4.2. Nos fios dos discursos, a tessitura das relações entre estabelecidos e *outsiders*

“As categorias estabelecidos e outsiders se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência.” (Elias e Scotson, 2000: .8)

Nas forças em jogo no contexto aqui analisado, as diferentes representações da língua de sinais e do português parecem ser o fio da meada para se compreender os significados que tensionam as relações e as práticas tecidas na escola. As representações que parecem pautar as relações entre os sujeitos estão inter-relacionadas; não se pode analisá-las sem levar em conta a interdependência dos significados no jogo de relações de forças presentes na sala de aula. No contexto em foco há uma tensão entre uma língua socialmente prestigiada – o português – embora utilizada por uma minoria (os ouvintes da

escola) e uma língua socialmente desprestigiada – a língua de sinais – utilizada pela maioria (os alunos e profissionais surdos). É esse quadro contraditório que me leva a pensar como categoria de análise apropriada a esse contexto as noções de estabelecidos e *outsiders* para compreender como são construídos os significados nessa inter-relação específica.

Os laços desse processo são tecidos nas tensões, nos conflitos que caracterizam essas relações. Em estudo etnográfico realizado, ao longo de três anos, por Elias e Scotson (2000) em uma cidade do interior da Inglaterra, os autores analisam os papéis de estabelecidos e *outsiders* como um processo complexo, irreduzível a uma dicotomia determinista facilmente demarcável. As diferentes inter-relações que se entrecruzam ou as formas particulares de interdependência entre os sujeitos são denominadas pelos autores de *configurações*. Diferentemente da noção estável e coerente de sistema, eles propõem a noção de configurações esclarecendo que estas não são dotadas de uma harmonia imanente e por isso são analisadas em função das relações desiguais de poder que as caracterizam.

Como elucidam os autores:

“Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irreduzíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas.” (Elias e Scotson, 2000: 184)

No contexto em foco no presente estudo, de saída temos uma configuração também complexa: a língua socialmente estabelecida não funciona como língua de instrução levando o professor muitas vezes para o lugar de *outsider* na sala de aula; e a língua socialmente desprestigiada é a única possibilidade de manter interações significativas com os alunos que por essa razão muitas vezes se configuram como estabelecidos. Entretanto, como veremos, esse binômio sofre variações constituindo um processo dinâmico em que há uma constante luta “para modificar o equilíbrio de poder.” (Elias e Scotson, 2000: 37)

Como na perspectiva bakhtiniana, para Elias e Scotson (2000) os seres sociais não recebem estruturas sociais prontas, mas se constituem nas múltiplas relações que estabelecem no mundo com o outro. Assim como ninguém apre(e)nde a língua como um produto a ser consumido, mas penetra progressivamente nos intercâmbios sociais da linguagem, as identidades e as relações sociais se constituem sob contingências sócio-históricas particulares. Poderíamos dizer, por conseguinte, que os seres sociais se

constituem na e pela intersubjetividade ou em interdependência produzindo configurações relacionais em que os participantes não são nem fonte, nem proprietários dos sentidos. (Lahire, 2004) O que dizemos, o que somos, os significados que atribuímos são construções tecidas por meio de práticas discursivas com o outro. É nesse sentido que Bakhtin (1979) afirma que a *palavra se dirige*. O dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem e como condição para produção de sentidos, define o discurso como ação social, como construção entre seres sociais em interação, nem sempre harmoniosa e simétrica, com o outro, com outros discursos.

Na pesquisa desenvolvida por Elias e Scotson (2000), o significado de *outsider* é construído por aqueles que se consideram estabelecidos com base na diferença de tempo de moradia entre eles e os moradores mais recentes. Os *outsiders* são os habitantes mais novos de uma região da cidade embora compartilhassem com os mais antigos uma série de traços identitários (mesma classe social, mesmo grau de instrução, credo religioso, tipo de ocupação profissional, mesma ascendência étnica). Ao contrário de casos mais conhecidos e estudados, as diferenças sociais ou de pertencimento étnico ou religioso ou ainda questões de gênero ou de orientação sexual não norteavam a exclusão e o preconceito naquela realidade e sim a categoria tempo de residência que se revelou a força motriz dos movimentos de rejeição ao outro.

De início o que havia atraído a atenção dos autores era tentar entender por que, apesar das equivalências que caracterizavam os habitantes dos três povoados que constituíam aquela cidade, verificava-se um índice de violência maior em um deles. Entretanto, no decorrer da pesquisa, ao constatarem que os índices de delinquência não se distinguiam significativamente entre esses três núcleos, a investigação passa a focalizar a razão pela qual um deles se tornara estigmatizado, marcado como mais violento que os outros dois.

Os recém-chegados eram vistos como uma ameaça ao estilo de vida já estabelecido pelos antigos moradores e, como em outros estudos, os grupos rejeitados também eram vistos como anômicos, embora não se conheça, segundo os autores, nenhum grupamento humano desprovido de estrutura.. A anomia, dentre outras formas, pode se traduzir em nomeações que já carregam em si atributos negativos como *crioulo*, *gringo*, *carcamano*, *sapatão*. Esses termos simbolizam que o grupo *outsider* não estaria à altura das normas do

grupo que se considera estabelecido; por outro lado, atribuir negatividade ao outro serve para reafirmar a positividade daqueles que se estabelecem como referência., como norma. A nomeação, além de reduzir o outro a uma caricatura, confirma-o como desviante.⁵⁵ Naquela cidade os *outsiders* eram nomeados como desordeiros, indisciplinados, indignos de confiança e, pelo que a pesquisa revelou, acabavam por se considerar de fato deficientes, assumindo o ponto de vista dos estabelecidos, incorporando as representações a eles atribuídas. Como veremos em alguns depoimentos de alunos surdos participantes do estudo aqui apresentado, alguns deles se descrevem sob a ótica da deficiência aderindo a um discurso que os estigmatiza. É o caso, por exemplo, de quando eles mesmos afirmam que os surdos não aprendem porque são lentos ou preguiçosos.

A discussão central do estudo de Elias e Scotson é como a constituição do *nós* constrói o *eles* a ser excluído. Basicamente as diferenças configurativas se pautam pelas categorias antigo / novo no que se refere a tempo de moradia. É dessa matriz que deriva um alto diferencial de poder já que os habitantes mais antigos tiveram tempo para consolidar um repertório de laços, um “estoque de lembranças, apegos e aversões comuns.” (Elias e Scotson, 2000: 38)

Em paralelo a essa situação, vamos examinar as diferenças de poder em relação às línguas e as representações delas que fazem surdos e ouvintes no contexto escolar. A língua de sinais se reveste de um certo poder já que é por meio dela que se podem construir interlocuções entre os participantes, mas o alvo na escola é o português, língua dos professores, ou seja dos socialmente estabelecidos. Nesse sentido, a relação estabelecidos/*outsiders*, no contexto do INES, parece apontar uma situação bem particular a esta instituição: a língua de sinais, ainda que desvalorizada socialmente e associada a representações calcadas na idéia de deficiência, se impõe como condição para a interação, o que acarreta, em determinadas ocasiões, a quase exclusão dos ouvintes pouco proficientes. Aqueles que são social e lingüisticamente posicionados como *outsiders* podem ser estabelecidos em diversos momentos. Entretanto a força da língua majoritária e das representações de surdos e surdez no discurso da deficiência faz com que naquela instituição a língua de sinais não ultrapasse o limite de um meio de comunicação. Isto é, os

⁵⁵ No caso dos surdos, como já discutimos no capítulo 2, designações tais como deficientes auditivos, portadores de necessidades educativas especiais com que são nomeados em documentos oficiais e pela sociedade em geral, também revelam modos de representá-los como desviantes da norma.

surdos e sua língua permanecem como *outsiders*. No estudo de Elias e Scotson, um dos bairros continua recortado como violento ainda que as evidências refutassem essa imagem. A língua de sinais permanece subqualificada mesmo após as evidências científicas de seu status lingüístico comprovadas por pesquisas desenvolvidas desde o início dos anos sessenta. (cf. cap. 2)

Para os autores um dos importantes aspectos na relação estabelecidos / *outsiders* é a estigmatização, um mecanismo bastante poderoso que, naquela cidade, se realizava através de opiniões e fofocas depreciativas como estratégias dos grupos estabelecidos, como ritos que sustentam as crenças constituídas que acabam sendo naturalizadas: “o grupo estigmatizador é eximido de qualquer responsabilidade: não fomos *nós* (...) que estigmatizamos essas pessoas e sim as forças que criaram o mundo – elas é que colocaram um sinal⁵⁶ nelas, para marcá-las como inferiores ou ruins.” A estigmatização como um tipo específico de “fantasia coletiva” reflete e justifica o preconceito.

Segundo Elias e Scotson (2000), há barreiras que a despeito das leis, dos tratados internacionais não desmoronam nas relações entre os grupos como a persistência da repulsa dos indianos das castas superiores em ter contato com os párias apesar dessa posição ter sido abolida pela legislação ou o forte preconceito racial nos Estados Unidos. Daí os autores alertarem que o entendimento da complexa mecânica da estigmatização leva a examinar rigorosamente “o papel desempenhado pela imagem que cada pessoa faz da posição de seu grupo entre outros e, por conseguinte, de seu próprio status como membro desse grupo.” (Elias e Scotson, 2000: 26) A despeito de documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que assume as línguas de sinais como direito das pessoas surdas e da oficialização de diversas línguas de sinais ao redor do mundo, o discurso legal não tem servido para desestabilizar a surdez como estigma de incapacidade e, por conseguinte, as línguas de sinais como sistemas inferiores de comunicação.

Os estereótipos embora se constituam em representações altamente simplificadas do outro servem para ao mesmo tempo fortalecer a “superioridade” do grupo estabelecido e

⁵⁶ Um dos aspectos do estigma social, em referência à cor ou a qualquer outra característica biológica, por exemplo, é o apelo a um “sinal originário” que em relação a uma suposta pureza essencial tem a função de normalizar as crenças que transformam o imaginado em materialidade. O sinal físico é coisificado e passa a funcionar como símbolo de valor humano inferior. No capítulo dois, a história das representações dos surdos e da surdez como inferioridade humana é exemplo desse modo de representar a alteridade.

confirmar a “inferioridade” do grupo construído como *outsider* sobretudo se este incorpora imagens negativas sobre si mesmo, enfraquecendo-se, desarmando-se, ao se resignar ao estigma como veremos nos depoimentos aqui citados em que alguns surdos incorporam discursos que os inferiorizam como um aluno ao afirmar que os surdos parecem *tartarugas* no processo de aprendizagem.

De um outro ponto de vista, Bhabha (1998), focalizando a construção do discurso colonial, afirma que o estereótipo, além de ser uma simplificação por ser uma falsa representação da realidade, “é uma forma presa, fixa, de representação” (p.117) que nega o jogo da diferença nos processos de construção das identidades. A fixação (repetição das mesmas histórias, anedotas, piadas discriminatórias) tem um efeito paralisante porque recusa a mistura subjacente à constituição das identidades. É um processo em que o que está pressuposto é a existência de identidades puras, livres da *infecção anômica* do outro, nos termos de Elias e Scotson.

A força dessas pressões reguladoras alcança êxito quando a opinião interna de um grupo sobre si mesmo incorpora o estigma ou, como sugere Fairclough (2001) quando se naturaliza o significado. Portanto os significados sobre o próprio bairro e os bairros vizinhos na comunidade estudada por Elias e Scotson (2000) não são constituídos por cada indivíduo nesse contexto; como em muitos outros

“ formavam-se no âmbito de uma troca de idéias contínua dentro da comunidade, no decorrer da qual os indivíduos exerciam considerável pressão uns sobre os outros, para que todos se conformassem à imagem coletiva da comunidade na fala e no comportamento.”(Elias e Scotson, 2000)

Os significados são portanto construídos socialmente na inter-relação entre os grupos e legitimados na linguagem como prática social. Essa noção que parece estar sugerida na descrição de Elias e Scotson pode ser articulada à concepção de discurso e linguagem de Fairclough (1989, 2001) em sua teoria social do discurso. Considerando o uso da linguagem como uma forma de prática social e não como atividade puramente individual, o autor vê o discurso como possibilidade de alterar o mundo e o outro no mundo. Essa concepção de discurso como constituindo o social e sendo constituído no social, inspirada em Foucault, implica, como explicita o autor, três efeitos: o discurso contribui para a construção de identidades sociais e posições de sujeitos como é o caso de

estabelecidos e *outsiders*, para a construção de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença.

Para Fairclough (2001: 91), o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.” Nessa relação dialética entre prática e estrutura social, o discurso é moldado e restringido pelas relações sociais, em um nível mais amplo, por relações específicas em instituições particulares como a educação, por sistemas de classificação, por normas de natureza discursiva e não-discursiva. Assim, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.” (Fairclough, 2001: 93)

Ainda seguindo o autor, o discurso pode estar implicado em todas as dimensões da prática social (econômica, política, cultural, ideológica). Como prática política e ideológica, o discurso pode estabelecer, manter, naturalizar ou transformar significados e relações de poder. O discurso especificamente como prática sociodiscursiva não se opõe à prática social sendo uma forma particular desta se constituir. Na análise crítica do discurso proposta pelo autor, interessam portanto os usos reais da linguagem como ação social o que implica investigar processos de produção e interpretação assim como a relação entre textos e contextos e estruturas institucionais e sociais em que são gerados. Nessa perspectiva dialética, pode haver um trabalho de desnaturalização dos sentidos, pois assim como os sujeitos são posicionados ideologicamente são também capazes de ressignificar as práticas e as estruturas que os posicionam. As pessoas não são objetos passivos do discurso; elas também o constroem. É nessa concepção dinâmica da prática discursiva em relação com prática social que o autor defende a possibilidade de processos de mudança capazes de afetar ordens de discurso hegemônicas, sendo uma das contribuições da análise crítica do discurso a construção de consciência crítica nos e sobre os usos da linguagem. Nesse sentido, o discurso não é apenas um espaço de luta, “mas é a coisa para a qual e pela qual a luta existe, o discurso é o poder a ser tomado” (Foucault, 1998) Como vamos verificar na análise dos depoimentos, há várias tentativas de os alunos surdos e se deslocarem das representações que os posicionam como inferiores lutando por outras significações.

Também para Elias e Scotson, existe a possibilidade de se realizar deslocamentos. É o que eles denominam de contra-estigmatização (ou contradiscursos no dizer de Fairclough, 2001) exemplificando a luta dos africanos em busca de sua negritude e, eu acrescentaria, os homossexuais, as mulheres, os surdos que lutam contra as pressões dos processos de apagamento de suas diferenças. Seriam as micro-resistências de que nos fala De Certeau (2001) daqueles que, mesmo reduzidos ao silêncio, modificam astuciosamente a verdade imposta. Quando, por exemplo, os alunos “se emudecem” (cf. cap. 1) para obrigar a professora a usar a língua de sinais, eles então tentando desestabilizar relações de poder em sala de aula e se deslocando de uma formação discursiva que os marca pela inferioridade, por uma suposta incapacidade associada à falta da fala. Para de *falar* para conquistarem o lugar de sujeitos discursivos em língua de sinais no espaço institucional escolar. Afetados pelo contexto situacional que lhes nega esse direito, engendram formas de resistência. Ou seja, na perspectiva de De Certeau (2001), estabelecem uma *rede de antidisdisciplina*, burlando a lei local para escapar aos significados dominantes, revelando um tipo de operação que reinventa o cotidiano. Como argumenta Cameron (1992:19), “o poder não é monolítico”, não aponta para uma direção única, é possível resistir sem se deixar recrutar.

Homens e mulheres, diferentes grupos étnicos e comunidades lingüísticas estão entrelaçados como estabelecidos e *outsiders* e os diferenciais de poder não podem ser explicados apenas a partir das desigualdades socioeconômicas como é o caso do estudo que apresento em que a existência de diferenças sociais entre professores ouvintes e alunos surdos não bastam para a compreensão do que está acontecendo na escola. Nesse jogo relacional, Elias e Scotson (2000) identificam o que denominam *fontes de poder* para compreender os recursos mobilizados na construção e conservação de diferenciais de poder entre os grupos.

Na comunidade estudada por eles, as fontes de poder dos moradores mais antigos (estabelecidos) eram a monopolização de posições-chave em instituições locais, maior coesão e solidariedade, maior uniformidade e elaboração de normas e crenças, maior disciplina externa e interna. A união não necessariamente significava estima, mas funcionava como arma de ataque e defesa para preservar o status de superioridade, pois “

um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído.” (Elias e Scotson, 2000: 23)

Os grupos só podem se encaixar nos papéis de estabelecidos e *outsiders* por serem interdependentes, o que aponta para a mobilidade dessas posições. A exclusão pode variar em modo e grau, pode ser total ou parcial, mais forte ou mais fraca; e pode ser recíproca. As pessoas “que constituem um *establishment* e bloqueiam o acesso de grupos *outsiders* a determinadas informações e decisões, podem ser, por seu lado, *outsiders* no que diz respeito a *establishments* de uma ordem superior.” (Elias e Scotson, 2000: 208) Não se conhece, de acordo com os autores, praticamente nenhuma sociedade que não tenha encontrado um meio de usar outra sociedade como *outsider*, “como uma espécie de bode expiatório de suas próprias faltas”, como é o caso de atribuir aos alunos sobretudo das camadas populares toda ou grande parte da responsabilidade pelo fracasso escolar.

O que é central à constituição da relação estabelecidos e *outsiders* são os diferenciais de poder e a exclusão do grupo menos poderoso dos cargos com maior potencial de influência; os *outsiders* são barrados do acesso a recursos de poder. Na comunidade estudada por Elias e Scotson (2000), as barreiras eram construídas basicamente por meio de mecanismos de exclusão dos postos de poder social e pela construção de estereótipos mantidos por um fluxo constante de fofocas laudatórias (valorização de características dos estabelecidos) e depreciativas (desqualificação dos *outsiders*) sempre tomando-se a minoria pelo todo (minorias como efeito metonímico positivo ou negativo para o todo comunitário). A imagem dos antigos se sustentava em cima da minoria dos *seus* melhores assim como a má imagem dos grupos rejeitados era construída com base na minoria dos *seus* piores. O outro construído como inferior confirma a suposta superioridade dos estabelecidos.

A fofoca como poderosa estratégia discursiva ao mesmo tempo em que constitui um grupo como norma, fixa o outro como estranho, problemático. Na construção desse sistema binário, útil ao jogo de poder, aqueles que se auto-representam como estabelecidos investem na ficção de uma identidade grupal homogênea satisfatória em oposição a uma identidade grupal marcada pela anomia. Nas palavras de Hall (2000: 110), “toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado.”

O centro das tensões e conflitos entre estabelecidos e *outsiders* é portanto “o problema da distribuição das chances de poder” (Elias e Scotson: 2000: 37). Um bom exemplo dessa desigualdade na balança de poder seria a histórica falta de participação dos surdos nos fóruns de discussões e decisões educacionais que dizem respeito a eles, seja no âmbito das políticas públicas, seja nas instituições escolares. (cf cap. 2)

Como já mencionado, as configurações dos grupos estabelecidos / *outsiders* têm um padrão definido assim como os conflitos que as acompanham que podem manter-se latentes (altos diferenciais de poder) ou “aparecer abertamente, sob a forma de conflitos contínuos (o que costuma acontecer quando a relação de poder se altera em favor dos *outsiders*)” (p32). Quando a dependência é inteiramente unilateral e os *outsiders* não têm nenhuma função para os grupos estabelecidos podem ser postos de lado ou até exterminados, mas ao contrário, “quando os grupos *outsiders* são necessários de algum modo aos grupos estabelecidos, quando têm alguma função para estes um vínculo duplo começa a funcionar mais abertamente” e o equilíbrio de poder pende um pouco a favor dos *outsiders*. (Elias e Scotson, 2000: 33)

Nesses casos, como argumentam os autores, os grupos *outsiders* resistem exercendo “pressões táticas” para reduzir os diferenciais de poder que os situa como inferiores, enquanto os grupos estabelecidos acionam seus mecanismos para conservar ou ampliar esses diferenciais. A articulação entre essas operações nos aproxima do conceito de táticas e estratégias proposto por De Certeau (2001).

4.3 O jogo de táticas e estratégias nas relações entre estabelecidos e *outsiders*

E sua teoria das práticas cotidianas, De Certeau (2001) interessa-se pelas operações dos sujeitos sobre os produtos culturais oferecidos no mercado de bens. Atribuindo a essas práticas estatuto de objeto teórico, seu objetivo é analisar as modalidades de ação, a fim de especificar nos esquemas operacionais categorias que possibilitem explicar o conjunto das práticas.

Procurando detectar uma produção, “uma poética” escondida, acredita De Certeau que, ainda que submetidos à lógica da assimilação, os sujeitos podem usar de outro modo o que está legitimado. O autor supõe que os usos que os sujeitos fazem dos produtos que

circulam em um dado contexto podem revelar modos de apropriação, táticas para escapar aos significados dominantes. Para ele os sujeitos fazem uma bricolagem metamorfoseando a lei, reapropriando-se dos significados autorizados. Nas relações desiguais de forças, o mais fraco lança mão da inventividade construindo uma “mobilidade tática” em face das estratégias dos mais fortes. Essa produção invisível no cotidiano, “essa caça não autorizada” (p.38) é o que De Certeau denomina de táticas, ou seja, negociações e improvisações acionadas em processos cotidianos em face das estratégias que circunscrevem os espaços de poder.

De Certeau conceitua táticas como maneiras de fazer, de atuar sobre o cotidiano transformando acontecimentos em ocasiões. A tática depende portanto mais do tempo do que do espaço. A possibilidade de viver as situações reintroduzindo nelas uma pluralidade de interesses e prazeres depende da astúcia dos “caçadores” em tirar proveito de forças que lhes são estranhas. As possibilidades de ganho estão no vôo.

A experiência cotidiana articula lances, (re) inventa trilhas em relação às estratégias que na definição do autor correspondem ao “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças”. (De Certeau, 2001: 99) A estratégia demanda um ‘lugar’ possível de ser circunscrito como ‘algo próprio’, a base de onde se podem gerir as relações com ‘uma exterioridade’ de alvos ou ameaças.

Assim as ações e concepções próprias de um poder são estratégicas na gestão de suas relações com o “seu outro” que ao mesmo tempo que está submetido a este poder é potencialmente ameaçador em suas ações. O poder estratégico é como a tentativa de dominar o tempo, é “*a vitória do lugar sobre o tempo*”(grifo do autor). É também o domínio dos lugares pela vista, uma ‘prática panóptica’ onde as forças estranhas podem ser mediadas, controladas ou incluídas sob sua visão. As estratégias são postuladas a partir de um lugar de poder do qual se elaboram sistemas e discursos.

Ao contrário, as táticas são ações calculadas no tempo e caracterizadas pela ausência de “um próprio”, pois o espaço tem proprietário, o tempo não. A tática opera golpe por golpe, lance por lance, aproveitando as ocasiões. No dizer de De Certeau, o que se alcança por meio da tática é um “não-lugar” que permite “captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante” (p. 100/101) É preciso estar atento para

vislumbrar as falhas que conjunturas particulares abrem para aproveitar astuciosamente a ocasião.

Para De Certeau (op. cit.), os sujeitos reais como anti-heróis, como astuciosos macunaímas, usam espaços, ocasiões e possibilidades que encontram nos vãos, nos interstícios das estratégias do poder utilizando taticamente os produtos instituídos, realizando operações de uso sobre os mesmos, escapando do controle em que estão inscritos. Ações e enunciados se inserem numa rede relacional situados no tempo tornando o uso inseparável do contexto, “indissociável do *instante* presente, de circunstâncias particulares e de um *fazer* (...) (p. 96 / 97)

Concebendo as práticas cotidianas como ações do tipo tático, De Certeau (op.cit.) analisa algumas destas operações táticas (ler, habitar, falar, circular, etc) que na ação de seus usuários podem se modificar provocando mudanças no sistema estratégico, como foi o caso dos alunos do INES que, a partir do início dos anos noventa, década em que cresceram fortemente os estudos sobre educação bilíngüe para surdos, empreenderam diferentes formas de luta até que se tornou impossível professores ouvintes deixarem de usar a língua de sinais em sala de aula. (cf. cap. I)

Nessa pesquisa, surdos e ouvintes mobilizam ambos os esquemas táticos e estratégicos, conforme se posicionam em suas interações e nos seus modos de representarem a si mesmos e ao outro. Mesmo não sendo “donos” do espaço institucional, condição de *outsiders*, de um certo ângulo os surdos estão em um território próprio, uma escola de surdos em que são a maioria e portanto a língua de sinais é quantitativamente majoritária, o que não é pouco. Excetuando as associações de surdos, esse é o único espaço institucional em que se configura uma inversão na distribuição das línguas. Esse fato, associado às conquistas de alguns direitos pelas comunidades surdas, sobretudo na última década, inviabiliza o uso da língua oral pelos ouvintes e força esse grupo, a priori estabelecido, a se inserir de alguma forma no mundo discursivo-cultural dos surdos.

É nesse contexto que professores movem estratégias que lhes assegurem seu lugar institucionalizado de poder e os surdos precisarão criar táticas para lidarem com um ensino quase que totalmente centrado no português escrito, língua que ainda estão aprendendo. Entretanto professores quando se sentem excluídos das interações também terão que acionar táticas, como foi a experiência da professora de português participante dessa

pesquisa ao lutar pela presença do educador surdo em suas aulas em um momento desfavorável a essa demanda já que a instituição vivia o fim do projeto de português como segunda língua com o qual ela sempre esteve intensamente envolvida. (cf. cap. I)

Essa inter-relação dos participantes, ou este vínculo duplo, como denominam Elias e Scotson, parece caracterizar as operações efetuadas nos discursos e práticas do contexto escolar analisado nessa pesquisa. A interdependência de alunos e professores move os esquemas táticos e estratégicos fazendo emergir diferentes configurações entre as línguas e portanto entre sujeitos estabelecidos e *outsiders*. Ora em uma posição, ora em outra, as maneiras de habitar as línguas trazem subjacentes os rumores dos significados e representações que os participantes lhes atribuem tecendo com base nestas suas relações e expectativas.

No estudo aqui realizado, interessa entender como se constitui a rede relacional entre alunos surdos, professores ouvintes e educadores surdos na sala de aula onde se operam táticas e estratégias na interação e na luta pelos significados que pautam as práticas desses sujeitos.

No diálogo que travei com os dizeres dos sujeitos participantes dessa pesquisa, contraponho minha palavra enredada às vozes que me ancoram na análise teórica. No processo interpretativo dos registros, isto é, de depoimentos, procuro orientar meu olhar para as práticas discursivas de sujeitos reais e ativos em sua relação com questões sociais e políticas, em seus modos de significar a si mesmos e ao outro articulando-se em configurações relacionais que confirmam ou desestabilizam as representações que pautam suas interações no contexto escolar.

Para encaminhar a análise dos registros gerados pela pesquisa cujas bases teóricas acabam de ser expostas, vou abordar nos próximos dois capítulos a metodologia utilizada e o contexto em que se realizou o estudo.

CAPÍTULO V: AS PALAVRAS QUE OLHAM E INTERPRETAM CENÁRIOS: O FAZER ETNOGRÁFICO

“.. a realidade responde na língua em que é perguntada.”

Boaventura Sousa Santos

O ato de pesquisar supõe uma trama de olhares e vozes cujos significados são tecidos pelos riscos que marcam a interpretação do pesquisador. Filiada a esta idéia, apresento, a seguir, minha opção por fazer pesquisa em lingüística aplicada orientada pelo paradigma interpretativista. Mais particularmente descrevo os princípios que regem os estudos de cunho etnográfico que serviram de base para a realização do meu trabalho.

5.1 A produção de conhecimento em lingüística aplicada: linguagem e interação

Por muito tempo, a pesquisa em lingüística aplicada foi encarada como um campo de “aplicação de teoria lingüística para resolver problemas de ensino de línguas ou para levar a efeito descrições de línguas específicas.” (Moita Lopes, 1996a:19) Essa visão, que predominou até a década de setenta, foi alimentada por dois fortes referenciais da lingüística teórica: o estruturalismo e o gerativismo (Cavalcanti, 1986)

Na transição da década de setenta para a de oitenta começa a se produzir um distanciamento entre a lingüística e a lingüística aplicada, assumindo-se que esta área não era um campo de meras “aplicações de teorias ou modelos lingüísticos.” (Kleiman, 1990:) A partir daí o universo de pesquisas em lingüística aplicada, que de um modo geral se restringia à aplicabilidade de métodos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, amplia-se para estudos na área de ensino-aprendizagem de língua materna, de segunda língua, interação professor-aluno em sala de aula, processos de letramento, educação bilíngüe, tradução e, posteriormente, outros contextos sociais mais amplos como as relações discursivas assimétricas do tipo médico-paciente .(Cavalcanti, 1986)

Tendo como principal foco de interesse a produção de conhecimentos sobre questões relativas às práticas de linguagem em contextos de uso e buscando contribuições teóricas em diferentes áreas e/ou subáreas do conhecimento como antropologia, pedagogia,

psicologia, análise do discurso, sociolinguística, bilingüismo, dentre outras, a lingüística aplicada vem se constituindo em um campo inter e multidisciplinar. Considerada uma ciência social, seu foco está direcionado para “problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora deles (por exemplo, em empresas, no consultório médico etc.)” (Moita Lopes, 1996a:20).

Ao longo dos anos noventa, a expansão e a consolidação desse enfoque permite não só a construção das bases teóricas e dos procedimentos próprios do campo aplicado, como favorece a possibilidade da transdisciplinaridade, isto é, a participação ativa de pesquisadores de outros campos do conhecimento que de algum modo se preocupam com a linguagem. (Celani, 1998). Embora a tradição de pesquisa em lingüística aplicada esteja marcada por estudos voltados para a sala de aula, a tendência atual “parece ser a de se entender o foco de ação do lingüista aplicado como estando situado em contextos institucionais diversos.” (Moita Lopes, 1996b:3)

Discutindo a transdisciplinaridade como um modo de “produção de conhecimento que corta várias disciplinas”, (Moita Lopes, 1998:122) aponta seis aspectos que caracterizam a visão atual da produção de pesquisa em lingüística aplicada:

a – a crescente preocupação com a investigação de questões relativas aos usos da linguagem em contextos de ação focalizando a interação como meio de se compreender “como as pessoas agem no mundo através do discurso” (Moita Lopes, 1998: 123)

b– o conhecimento gerado no contexto de aplicação tendo por base a prática social onde a pessoas atuam, ou seja, teoria e prática se informam e se modificam mutuamente.

c – a produção de conhecimento que considera a visão dos participantes do contexto social em que se desenvolve a pesquisa como uma tendência em algumas pesquisas em lingüística aplicada (em trabalhos que utilizam metodologia etnográfica ou de pesquisa colaborativa, o participante está envolvido na construção de conhecimento, seja em contextos de sala de aula - professor/aluno-, em um consultório médico - paciente/médico- ou em qualquer outro tipo de interação social..

d –a concepção de que os significados são construídos em contextos específicos, fazendo com que não haja um único modo de interpretar a realidade (pesquisas de natureza

interpretativa que produzem conhecimentos contextualmente localizados, refletindo sobre as especificidades das diferentes práticas sociais).

e –a crescente preocupação com questões que envolvem a ética e o poder nas práticas de pesquisa e como consequência os modos de avaliação de seus resultados (fazer pesquisa para quem ou com quem e com que objetivo são indagações relacionadas à responsabilidade social do lingüista aplicado).

f – o entendimento da necessidade da interdisciplinaridade no campo da lingüística aplicada tendo em vista a complexidade inerente aos estudos sobre as práticas de uso da linguagem bem como seus resultados.

Em sua história de produção científica, dois paradigmas basicamente fundamentam as pesquisas realizadas em lingüística aplicada: o positivista e o interpretativista. E, como se deu em todas as áreas do conhecimento, os métodos de pesquisa de natureza positivista predominaram na área caracterizando a maior parte da pesquisa produzida (Moita Lopes, 1996a).

Derivado dos princípios básicos do pensamento iluminista europeu, o paradigma positivista focaliza a produção de conhecimento em noções de objetividade e de verdades universais, de aplicabilidade de modelos e métodos testados e validados por tratamento estatístico. No caso dos estudos da linguagem, esta concepção de pesquisa articula-se a uma visão da linguagem dissociada de sua dimensão histórica, social e cultural. (Pennycook, 1998)

No modelo de pesquisa de base positivista, o mundo social é concebido como um organismo cuja existência independe da ação do homem e, portanto os fatos sociais poderiam se estudados segundo os padrões clássicos das ciências naturais, ou seja, sob o controle de variáveis como meio de garantir a validade interna e externa do objeto investigado. Em seus procedimentos metodológicos, as variáveis do mundo social são isoladas, podendo ser tratadas estaticamente para produzir generalizações a partir de uma causa observável. A investigação, portanto, objetiva um produto padronizado por meio de dados de natureza quantitativa. E para assegurar uma visão ‘objetiva’ da realidade, o pesquisador deve ser um observador neutro, imparcial dos fenômenos estudados.

Em contraposição a esta tradição epistemológica, novas formas de investigação passam a fazer parte da produção em ciências sociais e da lingüística aplicada em

particular. Trata-se do que se convencionou chamar de pesquisa interpretativista. Os estudiosos filiados a essa posição “argumentam que a natureza do objeto de investigação social das Ciências Sociais é tão diversa do das Ciências Naturais, que não se justifica a utilização de meios e procedimentos das Ciências Naturais nas Ciências Sociais.” (Moita Lopes, 1994: 331)

Dada a postura apolítica e reducionista com que esse paradigma lida com o mundo social, abstraindo as tensões, conflitos e contradições que subjazem as relações humanas, muitos estudiosos das ciências sociais vêm abandonando o paradigma positivista de pesquisa. No caso da lingüística aplicada, verifica-se uma gradual rejeição por esse paradigma e o interesse cada vez maior por pesquisas de base interpretativista. Os pesquisadores que focalizam a linguagem como um processo situado em contextos interacionais específicos optam pelo paradigma interpretativista na busca de modelos teóricos que possibilitem explicar as práticas discursivas como produções sócio-historicamente situadas.

Ao contrário das crenças subjacentes ao paradigma positivista, essa nova forma de produzir pesquisa em lingüística aplicada considera que só se pode ter acesso ao mundo social de forma indireta, isto é, tentando fazer emergir a pluralidade de vozes e a multiplicidade de significados construídos pelos participantes que o constituem. Nesse sentido, o que interessa é “o fator qualitativo, i. e., o particular” (Moita Lopes, 1994: 332). O foco da pesquisa se orienta para aspectos processuais do mundo social e a própria investigação científica é vista como uma construção social, ou seja, um modo particular de refletir sobre as práticas sociais por meio do discurso (Moita Lopes, 1994), o que significa assumir a subjetividade do pesquisador na produção do conhecimento. Daí “a especificidade do objeto de pesquisa em lingüística aplicada – o estudo de práticas específicas da linguagem em contextos específicos-, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro.” (Signorini, 1998: 101)

Diversas perspectivas teóricas operam dentro desse paradigma. As diferentes epistemologias que fundamentam as pesquisas de cunho interpretativista serão comentadas a seguir tendo-se como norte o universo da pesquisa qualitativa.

5.2 A pesquisa qualitativa e os paradigmas interpretativistas

“Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta.”

Boaventura Sousa Santos

De acordo com Denzin e Lincoln (1998), o complexo campo da pesquisa qualitativa pode ser delineado por cinco momentos históricos que a atravessam ao longo do século XX e ainda operam na atualidade: o período tradicional (1900 – 1950) associado ao paradigma positivista; o período modernista (1950 – 1970) e o momento denominado pelos autores de mistura de gêneros (1970-1986), ambos conectados a argumentos pós-positivistas; a quarta etapa cunhada por eles de crise de representação (1986 -1990) e, por fim, o período pós-moderno marcado por questionamentos aos paradigmas anteriores.

Guiada pela panorâmica apresentada por esses autores, passo a comentar os diferentes significados que o termo pesquisa qualitativa assume em cada um desses momentos. No primeiro momento – período tradicional – pesquisadores qualitativos escreviam sobre suas experiências de campo orientados pelo paradigma positivista visando oferecer interpretações válidas, confiáveis e objetivas de suas investigações. Os trabalhos são realizados de uma perspectiva colonialista em que o “outro” era estudado como estrangeiro, estranho às culturas hegemônicas, isto é, sob um prisma etnocêntrico. Os textos eram elaborados de acordo com as normas etnográficas clássicas: compromisso com a objetividade, cumplicidade com o imperialismo, crença na atemporalidade das características culturais descritas .

A fase modernista, ainda presente em muitos trabalhos, caracterizou-se pela tentativa de realizar rigorosos estudos qualitativos sobre processos sociais importantes com o objetivo de dar voz às classes subordinadas. Novas teorias interpretativistas como etnometodologia, fenomenologia, teoria crítica e feminismo fazem parte desse momento. O paradigma pós-positivista sustentava as investigações que operavam com entrevista quase-estruturada, observação participante, quantificações, com o objetivo de apresentar análises padronizadas por meio de estatística com a preocupação de garantir validade interna e externa. O outro – *outsider* – era romanticamente visto como um herói em relação à sociedade dominante.

O terceiro momento é descrito pelos autores como um período em que a pesquisa social conta com uma ampla diversidade de perspectivas teóricas, métodos e estratégias de

coleta e análise de material empírico. Além dos paradigmas mencionados anteriormente, entram em cena o estruturalismo, a semiótica e várias abordagens relacionadas às questões étnicas. Questões éticas e políticas concernentes ao fazer pesquisa ganham importância. Nessa etapa, o observador não constitui uma voz privilegiada nas interpretações e o objetivo central das investigações é dar sentido a uma situação local tomando como ponto de partida as representações culturais e seus significados. Ainda nesse período novas abordagens emergem: pós-estruturalismo, neopositivismo, neomarxismo, desconstrucionismo, etc. É um momento de perspectivas mais pluralistas.

A crise de representação e de legitimidade, quarto momento da história traçada por Denzin e Lincoln, localizada em meados dos anos oitenta, é marcada por uma profunda ruptura com as normas clássicas da antropologia (vida social estruturada por rituais e costumes fixos, etnografias como monumentos a uma cultura, cumplicidade com colonialismo, objetividade).

As chamadas crises de representação e de legitimidade falam da representação do outro em nossos textos e da emergência de vozes com variadas agendas a partir de perspectivas específicas de gênero, raça, classe, etnia, etc. Nessa crise dupla - de representação e de legitimidade -, questiona-se se é possível capturar diretamente a experiência vivida. É argumentado que esta experiência é criada no texto escrito pelo pesquisador (crise de representação) o que envolve repensar termos como validade, generalização e confiabilidade já reterizados nos discursos pós-positivista, construcionista, feminista e interpretativista. Pergunta-se que critérios permitem fazer conexões entre o texto e o mundo sobre o qual se escreve fazendo emergir uma nova política de textualidade em que se assume que o texto final é uma versão, uma interpretação possível das interações vivenciadas e observadas no campo e não um reflexo direto da realidade.

O momento atual é definido pelos autores como permeado pelas duas crises mencionadas. Persistem as preocupações com a representação do “outro”, emergem novas epistemologias de grupos anteriormente silenciados como possibilidades de dar novas respostas à questão da representação dos sujeitos estudados. O conceito do pesquisador indiferente, distante tem sido abandonado. A busca por grandes narrativas tem sido substituída por teorias mais locais, relacionadas a problemas específicos e situações

específicas. Classe, gênero e etnicidade integram o processo de investigação, tornando a pesquisa um processo multicultural.

A partir desse histórico da pesquisa qualitativa definida por rupturas que se movem em ciclos e fases, pode-se afirmar genericamente que a pesquisa qualitativa, de acordo com as perspectivas mais atuais, envolve uma abordagem interpretativista de uma questão que é estudada em seu contexto natural na tentativa de se dar sentido aos fenômenos levando em conta os significados que as pessoas lhes atribuem. Para tanto, podem ser utilizados variados materiais empíricos (estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, textos históricos, etc.) que propiciem a descrição de momentos cotidianos relevantes e dos significados destes na vida dos sujeitos participantes do contexto em estudo. (Denzin e Lincoln, 1998) Essa breve história nos mostra que não existe uma definição única, consensual em torno do conceito de pesquisa qualitativa.

Como vimos, as investigações no campo da pesquisa qualitativa são realizadas por tradições intelectuais e disciplinas diversas e de acordo com diferentes posições filosóficas e princípios metodológicos. Segundo Mason (1997), embora seja um conceito em construção, utilizado num campo amplo de produção de conhecimentos, é possível localizar alguns pontos comuns em sua aplicação. Assim, em síntese, na visão da autora, a pesquisa qualitativa pressupõe:

a) uma posição interpretativista que focaliza os significados sociais ou interpretações, práticas e discursos produzidos sobre o mundo social.

b) métodos de geração de registros (Erickson, 1989) “flexíveis e sensíveis ao contexto social” em que os dados são produzidos (em oposição ao método experimental que objetiva chegar a resultados padronizados a partir do controle de variáveis que regulam a seleção de dados e controlam a interferência do contexto social sobre o pesquisador e sobre o próprio tratamento dos dados).

c) a produção de interpretações com base em dados contextualizados e em “formas ‘holísticas’” de análise e explanação articuladas com a visão ontológica e epistemológica do pesquisador cujas escolhas não são neutras e portanto revelam uma forma particular de recortar o mundo social como Denzin e Lincoln (1998 : 24)

argumentam claramente: “Qualquer olhar é sempre filtrado pelas lentes da linguagem, gênero, classe social, raça e etnia”. Não há nenhuma observação objetiva, apenas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado.”

d) uma prática ética com relação aos atores sociais envolvidos no micro-contexto escolhido para estudo.

Todos esses pressupostos, nesse modo de entender a pesquisa qualitativa, articulam-se ao núcleo de investigação que são as perguntas de pesquisa geradoras de todo o processo.

É nesse quadro conceitual, portanto, que se situam as chamadas pesquisas de base interpretativista. Para os estudos orientados pelo paradigma interpretativista não há verdade única, não há significado imanente. Nessa perspectiva, os seres humanos criam interpretações significativas do mundo que os cerca segundo as quais atuam. Isto significa dizer que “o sentido da interpretação pode considerar-se fundamentalmente constitutivo da vida social humana.” (Erickson, 1989)

Portanto, desse ponto de vista, a produção de conhecimento acerca da cena social envolve necessariamente as diversas interpretações construídas por seus participantes, isto é, “o pesquisado e suas percepções dos processos a que está submetido na prática discursiva, os seus conhecimentos e a sua relação interacional com o pesquisador são parte da própria investigação.” (Moita Lopes, 1996b:10) Em uma visão interpretativista, assume-se o “pressuposto da subjetividade” (Cavalcanti, 1990:44), ou melhor, da intersubjetividade “que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados constituídos pelos participantes do mundo social.” (Moita Lopes, 1994: 332)

Assim como não há observações em busca de um sentido unívoco para a realidade, do mesmo modo não há um modo único de tentar compreender as sutis variações da experiência humana em construção em um contexto específico, recortado como cenário de pesquisa. Em decorrência disso, selecionam-se, dentro de um amplo conjunto de estratégias de investigação, aquelas que melhor podem responder às

perguntas e aos propósitos da pesquisa que articulados em um *design* flexível podem se alterar conforme os acontecimentos vivenciados ao longo da pesquisa de campo.

Nesse sentido, como sugerem Denzin e Lincoln (1998), o pesquisador qualitativo pode ser visto como um *bricoleur* que tece seu trabalho utilizando diferentes métodos que permitam “conectar as partes de um todo, enfatizando as relações significativas que operam nas situações e mundos sociais estudados.” (Denzin e Lincoln, 1998:4)

O *bricoleur*, por assim dizer, assume o ato de pesquisa como um processo interativo em que ele é parte integrante do estudo devendo articular sua visão (sempre parcial) às visões dos demais participantes sociais a fim de alcançar uma configuração mais próxima dos múltiplos significados constitutivos das relações humanas. Não há uma verdade interpretativa única, há múltiplas comunidades interpretativas e todo pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa o que o leva a adotar um ponto de vista sobre o “outro” que é estudado. (Denzin e Lincoln, (1998). As interpretações são social e historicamente construídas como o são os textos que as expressam: “Nós, como os textos que escrevemos nunca poderemos ser transcendententes” (Denzin e Lincoln, 1998: 422). Nas epistemologias interpretativas, as observações e análises são socialmente situadas tanto no mundo do observador quanto no mundo do observado. (Cameron et alli, 1992)

Nessa perspectiva, entende-se que a linguagem tem o papel de configurar a realidade social “em oposição a meramente refletir ou expressar alguma ordem pré-existente, não lingüística.” (Cameron et alli, 1992: 8) As interpretações sobre o mundo social, que não é transparente nem para o pesquisador nem para o pesquisado, são produzidas na linguagem e pela linguagem em um contexto social. Portanto, como argumenta (Cameron et alli,1992: 12) “a pesquisa lingüística é sempre pesquisa social.” Isto implica que o estudo do uso da linguagem: (a) não pode ignorar os conceitos, descrições e os modos como os atores sociais entendem a realidade; (b) não pode ser desligado do contexto social e político em que a linguagem é usada; e (c) está articulado com a escolha de métodos de investigação que refletem a posição epistemológica adotada.

Com base nesses pressupostos, as pesquisas de cunho interpretativista na área de lingüística aplicada, particularmente, tem seguido duas tendências: pesquisa introspectiva e a pesquisa etnográfica. A primeira focaliza “os processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem através da utilização da técnica chamada de protocolo, cujo objetivo é tornar acessíveis estes processos e estratégias ao fazer o usuário pensar alto, isto é, relatar passo a passo o que está fazendo ao desempenhar uma tarefa específica de uso da linguagem, por exemplo, ler um texto, produzir um texto, etc.” (Moita Lopes, 1996a: 22) Ao solicitar que leitores e tradutores verbalizem, descrevam o que está ocorrendo ao lerem ou traduzirem um texto, a ênfase é no processo.

Já a pesquisa etnográfica “é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas etc.” (Moita Lopes, 1996a: 22) Em geral, o desenho da pesquisa inclui variados instrumentos de pesquisa na tentativa de dar conta das diversas maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação o que fortalece a confiabilidade da interpretação final dos dados. (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991)

Por compartilhar da idéia de que a sala de aula, como outros contextos interacionais, constitui um microcosmos social construído e reconstruído pelos significados que seus atores lhe atribuem e com o intuito de compreender os processos de construção de conhecimentos que ocorrem nesse espaço opto em minha pesquisa pelo paradigma interpretativista, utilizando-me de uma pesquisa de base etnográfica cujos pressupostos passo a considerar com mais profundidade a seguir.

5.3 A pesquisa etnográfica

“Afinal, os objectos de estudo eram homens e mulheres como aqueles que os estudavam.”

Boaventura Sousa Santos

O termo etnografia nomeia toda uma tradição de pesquisa. Winkin (1998), ao traçar um panorama histórico desse tipo de investigação, estabelece três períodos que ele denomina de três revoluções para mostrar os significados da etnografia desde o

século XIX quando ainda era definida como exótica, “ancorada num contexto colonialista” até a aceção mais atual como uma disciplina científica que consiste em ‘saber ver’ e “saber estar com” os outros e consigo mesmo a fim de retraduzir o que foi estudado.

O etnólogo do século XIX criava questionários “etnográficos” para com base nestes viajantes, comerciantes e missionários que se dirigiam sobretudo à África ou Ásia trouxessem todo tipo de informação sobre comunidades desconhecidas do ocidente. Antes da profissionalização da etnografia no século XX, os primeiros etnógrafos estudavam povos da África e outros do terceiro mundo do ponto de vista do conquistador.

No dizer de Erickson (1984), essa etnografia pré-científica difere da etnografia científica cujo começo é atribuído ao trabalho de campo de Malinovski no início do século XX. Polonês, formado na Inglaterra onde a disciplina antropologia já recebia tal denominação Malinovski rompe com a tradição de estudos baseados em relatos de viajantes, indo direto ao campo na tentativa de captar o ponto de vista do nativo. Isso diminuía a carga etnocêntrica do olhar além de fornecer descrições mais acuradas de aspectos de uma sociedade em comparação com outras e definições mais sistemáticas do todo social e suas partes nos termos estabelecidos pela sociologia e etnologia, então disciplinas emergentes. (Erickson, 1984)

O antropólogo mantém-se por um longo tempo no campo e as pessoas observadas não são mais encaradas como “graciosos animais exóticos” (Winkin, 1998: 130) Os aspectos de vida social pesquisados são reconstruídos por observação às vezes participante.

No segundo momento, anos 30, os antropólogos americanos se dão conta de que trabalhos etnográficos podem ser produzidos no próprio país. Nessa época são realizados estudos antropológicos sobre cidades americanas enfocando-as como “laboratório natural” (Winkin, 1998: 131) Em um terceiro momento – a partir dos anos 50 – amplia-se o foco para a idéia de que é possível estudar antropologicamente microsociedades como um bairro, uma escola.

Atualmente fazer etnografia é retratar eventos a partir dos pontos de vista dos atores envolvidos em unidades sociais tais como uma família, uma escola, uma sala de aula, um setor de trabalho de uma fábrica, etc. (Erickson, 1984)

Como explicita Agar (1998), ao contrário da etnografia que “estudava uma comunidade” primitiva “isolada no espaço e fixada no tempo”, a nova etnografia lida com processos de mudança em curso nas práticas da vida diária, assumindo que não há mais fronteiras claras entre os grupos e as pessoas, que apresentam identidades múltiplas e em conflito. Para produzir uma compreensão “viva” dos significados construídos pelos atores sociais no mundo, a etnografia adota uma metodologia participativa, colaborativa no sentido de que o pesquisador precisa do olhar da comunidade para entender o que está acontecendo em seu mundo, pois “nenhum entendimento é válido sem a representação das vozes de seus membros.” (Agar, 1998:27)

Nessa linha de pensamento, o etnógrafo - que tem uma identidade social e portanto está sócio-historicamente localizado - traz para as representações que constrói do ‘outro’ sua visão de mundo, seus pré-conceitos, sua posição política particular de conceber as pessoas e as práticas envolvidas no contexto sob investigação. O pesquisador é muito mais que um observador da história, ele participa dela e sua escrita refletirá seu engajamento com o período histórico em que se situa. (Denzin e Lincoln, 1998) Logo rejeitam-se aqui as estratégias de distanciamento, objetividade e neutralidade características dos paradigmas positivista e neopositivista. Nos termos de Cameron et alli (1992), o pesquisador está engajado com o compromisso de fazer pesquisa não apenas ‘sobre’ e ‘para’ os sujeitos, mas sobretudo ‘**com**’, isto é, em interação necessária com os sujeitos de pesquisa através de métodos interativos ou dialógicos.

A pesquisa etnográfica originária da Sociologia e Antropologia “focaliza o contexto social da perspectiva dos participantes. Isto é, em vez de considerar somente a observação do pesquisador externo, como tradicionalmente feito em pesquisa de base positivista, a pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes

(sendo o observador-participante incluído aqui) têm do contexto e o todo do contexto social.” (Moita Lopes, 1994: 334)

O pesquisador de campo gera um processo de investigação baseado na situação social particular em que ele está aprendendo no decorrer de suas interações a produzir questões sobre o campo. Assim a perspectiva teórica e o conjunto de perguntas que orienta inicialmente a entrada no campo podem se alterar. O fio condutor, portanto, são os significados locais produzidos pelos que atuam no contexto social recortado para a realização da pesquisa.

Como ferramentas básicas para orientar esse tipo de investigação, Erickson (1989) propõe cinco perguntas nucleares: o que está acontecendo nesse contexto em particular? O que significam as ações para os atores que participam dela no momento em que ocorrem? Como estão organizados esses acontecimentos? Como se relaciona o que ocorre em um contexto particular com outros níveis do sistema com que este se articula (por ex: sala de aula e famílias, sistema escolar, políticas educacionais); que relações podem ser estabelecidas entre o modo como está organizado o dia-a-dia neste entorno com outros modos de organização social em diferentes lugares e tempos?

Tais questões fazem parte de um exercício crítico que o etnógrafo deve adotar para questionar comportamentos e situações tomadas como óbvias. Trata-se de tentar desvelar os aspectos que se tornam invisíveis para os sujeitos em suas rotinas de vida, perguntando por que as coisas são assim e não de outro modo, desencadeando um estranhamento em relação ao que se tem como dado, garantido. (Erickson, 1984) Isto é, que interesses naturalizam as coisas num contexto determinado, como poderia ser diferente e como as pessoas aceitam, ou lutam contra os padrões estabelecidos. (Agar, 1998)

O estudo de grupos e pessoas do ponto de vista de como vivem e significam seu cotidiano envolve duas atividades específicas do etnógrafo: participar das rotinas das pessoas desenvolvendo relações com elas enquanto observa o que acontece – como significam os eventos de que participam (observação participante); escrever e aprender enquanto participa do cotidiano das pessoas. (Emerson et alli, 1995)

O objetivo da pesquisa é descrever e discutir o que as experiências e atividades dos sujeitos estudados significam para eles. Entretanto a escrita etnográfica não pode ser vista como mera narração ou tradução de acontecimentos, pois desde a entrada em campo até o

texto final a pesquisa se constitui ela mesma em um processo interpretativo. E como toda escrita, o resultado final torna-se uma versão do mundo pesquisado e não seu espelho. (Emerson et alli, 1995 ; Baszanger e Dodier, 1998)

Concordando com essa visão, Agar (1998) afirma que não há pesquisa apolítica, desinteressada. Longe do ideal iluminista baseado em verdades universais, independentes da história, da cultura e da política, a etnografia é uma construção parcial e histórica da realidade que investiga.

Isto equivale a dizer que o pesquisador não é neutro. Sua tarefa, portanto, não é determinar “a verdade”, mas revelar múltiplas verdades em construção no contexto social observado. O etnógrafo leva para o campo um ponto de vista e um conjunto de perguntas implícitas ou explícitas. (Erickson, 1984) Ainda que a perspectiva e as perguntas possam mudar e ainda que se dê voz aos sujeitos, sempre haverá a mediação da interpretação do etnógrafo. (Emerson et alli, 1995)

Exatamente por isso, a escolha dos métodos utilizados para acessar os significados que circulam no contexto de pesquisa tem um papel crucial repercutindo nas interpretações a serem construídas. A opção metodológica está relacionada com a posição epistemológica do pesquisador. Como a realidade social pode ser estudada? Quais as implicações dos procedimentos utilizados para se ter acesso às abordagens que as pessoas fazem dos acontecimentos de que participam? O que o etnógrafo descobre está ligado a como descobre.

Mason (1997), compartilhando dessa visão, propõe o uso da expressão ‘geração de dados’ em lugar de coleta de dados já que o pesquisador não é um coletor neutro de informações sobre o mundo social. O pesquisador constrói conhecimento sobre o mundo de acordo com certos princípios e para tal usa certos métodos derivados de sua posição epistemológica. Ao seguirmos uma perspectiva interpretativista que considera como legítimo que um modo de gerar dados é interagir com as pessoas para ter acesso as suas abordagens do mundo, concordamos com a autora que seria incoerente supor que os dados existem em estado de coleta, prontos para serem “retirados” do campo.

É a observação participante em situações interativas vividas em contextos reais que permite ao pesquisador gerar os dados dos quais será um intérprete. De acordo com essa visão, para se ter acesso aos significados construídos pelos participantes das interações

observadas no campo, o pesquisador utiliza métodos interativos ou dialógicos dos quais derivam vários instrumentos de **geração** de dados: diários, gravações em vídeo e áudio, entrevistas, documentos etc.

A triangulação dos dados gerados com base nas diversas perspectivas que estes instrumentos podem oferecer é um critério para dar validade à interpretação produzida pelo pesquisador. Esse procedimento dá conta da intersubjetividade característica da tradição interpretativista. (Moita Lopes, 1994)

Essa perspectiva interacionista, numa pesquisa de cunho etnográfico, especialmente voltada para o contexto escolar, remete à necessidade de o pesquisador ter como referência, desde o início de seu trabalho, cinco indicativos para sua reflexão, conforme apontados por Erickson (1989):

- *a invisibilidade da vida cotidiana* cujas práticas tornam-se invisíveis para todos nós devido à familiaridade com que lidamos com elas; a partir da pergunta “Que está acontecendo aqui?” como um recurso de reflexão para “tornar estranho o familiar”, o comum, o conhecido pode se fazer interessante, problemático e ganhar (ou recuperar) visibilidade.
- *a necessidade de adquirir um conhecimento específico através da documentação de determinados detalhes da prática concreta* a partir dos diferentes pontos de vista dos atores envolvidos (alunos, professores, etc.).
- a necessidade de se considerar os *significados locais* que as pessoas atribuem aos acontecimentos dos quais participam.
- *a necessidade de ter um conhecimento comparativo de diferentes meios sociais*, isto é, de buscar relações entre um contexto particular e seu ambiente social mais amplo.
- *a necessidade de ter um conhecimento mais além das circunstâncias imediatas do meio social* (confronto entre as práticas locais de uma dada

comunidade com relação a atividades escolares, por exemplo, e as práticas escolares de outros grupos, em outros lugares ou outras sociedades.)

Tendo como ponto de partida esse pontos de reflexão, caberia ainda perguntar sobre como se criam e se mantêm sistemas de significados na interação diária entre alunos e entre alunos e professores. Interessa indagar sobre a maneira como as opções e ações de todos esses participantes constituem um currículo na prática, isto é, um ambiente de aprendizagem. (Erickson,1989) Em minha pesquisa, em particular, tento compreender que representações surdos e ouvintes têm das duas línguas com as quais convivem no contexto escolar e como essas representações atuam no ensino de português e nas relações entre alunos e professores, como se constitui esse ambiente de aprendizagem específico e que significados seus participantes atribuem aos eventos que ocorrem ali.

Sendo assim, a pesquisa de natureza etnográfica não opera com categorias pré-estabelecidas antes da entrada no campo de investigação. A pergunta de pesquisa, inicialmente formulada, e os dados que se apresentam ao pesquisador guiam a observação e a escolha de instrumentos de pesquisa específicos que propiciem a construção de interpretações baseadas nas diferentes perspectivas em jogo (alunos, professores e outros profissionais que participam diretamente dos eventos da sala de aula).

Nos estudos etnográficos voltados para a sala de aula de línguas, a tendência predominante tem sido a “preocupação com a natureza da interação na sala de aula como espaço de aprendizagem” (Moita Lopes, 1996a: 88). O objetivo é tentar compreender como processos sociointeracionais geram a construção de conhecimento, com base na premissa de que a aprendizagem e os significados em contextos de interação são enfocados “como formas de co-participação social.”(Moita Lopes, 1996a: 88) Nesse sentido, o foco dos estudos não está colocado nem no professor individualmente, como nas pesquisas mais tradicionais, nem no aprendiz, como se fez nos últimos anos, mas na interação entre alunos e professores na sala de aula. Essa perspectiva nos estudos de base etnográfica voltados para a sala de aula coaduna-se com a tradição interpretativista de pesquisa em ciências sociais que se baseia na idéia de que o mundo social é constituído pelos significados ou interpretações construídas pelos participantes que atuam em cada contexto.

Com relação à sala de aula para aprendizes surdos, só muito recentemente surgiram pesquisas etnográficas voltadas para a investigação de processos interacionais. Os estudos sobre processos educacionais de surdos têm se concentrado nas duas últimas décadas, nas áreas de aquisição e estrutura das línguas de sinais, currículo, leitura e produção escrita sem a preocupação em observar a sala de aula. Segundo Loureiro (2004), no Brasil, a interação em sala de aula com aprendizes surdos torna-se objeto de estudo pela primeira vez em uma pesquisa realizada no início dos anos noventa que focalizou crianças surdas e professores ouvintes no cotidiano da educação infantil. Pela literatura levantada para esta tese e também pelo que menciona Loureiro (2004), desde então temos menos de uma dezena de estudos preocupados com processos sociointeracionais em sala de aula de surdos o que aponta a necessidade de mais trabalhos com esse enfoque.

Para finalizar, cabe ainda dizer que embora a ênfase de um estudo etnográfico seja nos significados locais dos atores envolvidos em uma situação específica, o etnógrafo deve ter em mente que o que acontece na escola não diz respeito apenas a esse microcosmos social. A instituição escolar tem conexões com outras instâncias como o próprio sistema escolar e as políticas governamentais direcionadas para a educação (Erickson, 1984) No estudo aqui realizado essas articulações serão formuladas em relação às políticas oficiais para a educação especial que interferem no contexto escolar analisado.

Antes de passar à análise dos registros gerados, vou expor no próximo capítulo o processo de produção dos mesmos com a finalidade de explicar o percurso no campo e as questões que foram dando corpo ao trabalho.

CAPÍTULO VI: AS PALAVRAS QUE RECORTAM O COTIDIANO ESCOLAR: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, descrevo o contexto de pesquisa, seus participantes e algumas questões importantes relativas ao processo de produção e transcrição de registros.

6.1 Dilemas do estranhamento como estratégia de reflexão

Conforme Erickson (1989), um dos objetivos da pesquisa etnográfica é a problematização de práticas da vida cotidiana que de tão comuns tornam-se invisíveis para seus participantes, daí a necessidade de o pesquisador construir um *distanciamento* para produzir a “escuta da alteridade” (Amorim, 1998:26)

Antes de retornar à instituição para iniciar o trabalho de campo, estive preocupada com essa questão: até que ponto seria capaz de estranhar o que se tornou familiar para mim? No entanto, ainda que estivesse familiarizada com o espaço institucional, com as situações de seu cotidiano, seus rostos e nomes, as impressões, críticas e reflexões já construídas ao longo de meu percurso profissional, nesse contexto, não atenuaram a perplexidade e o desejo que me movem na busca de respostas que ajudem a enfrentar o fracasso escolar vivido pela maioria dos alunos surdos e de seus professores, como veremos nos depoimentos aqui apresentados. A familiaridade com cenários e situações de nosso cotidiano não significa que “conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social, nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema.” (Velho, 1981:127)

Desde o meu ingresso na instituição em que esta pesquisa foi realizada, diversos estranhamentos me capturaram e até hoje produzem perguntas. O fato de pesquisar em uma sala de aula na instituição em que trabalho há quase quatorze anos parece ter um efeito ambivalente em meu olhar como pesquisadora: se por um lado sinto-me próxima dos

significados produzidos naquele contexto, por outro são esses mesmos significados que me inquietam, que me tornam simultaneamente alguém que conhece e desconhece.

Na verdade, devo afirmar que, apesar dos meus quase dezessete anos de convívio com alunos surdos, contando com as primeiras experiências na escola estadual, sempre me senti estrangeira nesse território, pois sempre foi claro para mim o quanto a maioria de nós ouvintes estamos/somos distantes de seus processos de significação do mundo e de si mesmos. Ainda que fôssemos todos ouvintes ou todos surdos, haverá sempre “uma irreduzível opacidade” que torna o outro inassimilável. (Larrosa, 2002: 77)

No fazer etnográfico, não apenas descrevo a experiência do outro, mas tento ler sinais e palavras propondo uma interpretação possível, tentando contribuir para a visibilidade política de questões vividas entre surdos e ouvintes no contexto de uma escola de surdos. Trazer a palavra gerada no campo para a escrita constitui um novo contexto dialógico produzido no intervalo entre a palavra citada e aquela que cita. Ao “dar a palavra”, procuro produzir uma escuta da alteridade constitutiva da própria palavra, do outro e do ato de pesquisar. Nesse sentido, os indicadores de análise só emergiram após os registros de campo.

O desafio que para mim representa ser professora de português para surdos tem sido tão intenso e inquietante quanto a produção dessa pesquisa. Em minha experiência como professora de português nunca havia vivido um desafio tão intenso. Como eles aprendem? O que fazer para tornar minhas aulas mais produtivas para eles? O que estão querendo me dizer? O que será que consigo lhes *signalizar*? A cada aula, frustração, dúvidas, desconfiança de mim mesma, sentimentos compartilhados por vários colegas como veremos mais adiante. Daí a decisão de pesquisar a sala de aula, esse lugar repleto de desejos e conflitos, esse estranho bordado que se risca em conjunto, esse eterno rascunho que ilusoriamente sempre queremos passar a limpo.

Envolvida e instigada desde o início pelos desafios enfrentados em sala de aula e inconformada com os resultados por mim alcançados, assim como com aqueles que se verificam em geral na educação de surdos, minha proposta era refletir sobre o processo de

ensino/aprendizagem de português escrito (como segunda língua para surdos) tendo como cenário central uma turma de alunos adultos do INES.⁵⁷

Com o interesse voltado para as práticas de sala de aula, concebida como uma arena de tensões e disputas em torno dos significados ali produzidos por seus participantes, procurei reorientar meu olhar para estar sensível ao confronto entre as diversas versões existentes para as situações vividas. Como afirma Cardoso de Oliveira (1998: 19), o ato de pesquisar implica que “a realidade observada sofre um processo de refração”. Em outras palavras, significa ver o familiar “como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados.” (Velho, 1981:131)

6.2. A pergunta de pesquisa e seu percurso durante a pesquisa de campo

A motivação que me conduziu inicialmente ao estudo que aqui apresento estava ligada à produção escrita de surdos adultos os quais representam meu campo principal de atuação docente na área de educação de surdos. O estranhamento que me causavam seus textos, aliado ao fato de não encontrar meios mais eficazes de lhes ensinar a escrita produziram o desejo e a necessidade de me aprofundar nesse tema. Por um lado o imenso desconforto em não lograr o êxito desejado em minhas propostas de ensino da escrita para eles, por outro o desconforto não menos intenso por parte de meus alunos adultos em concluir o ano letivo sentindo-se tão precários nas suas produções textuais. Minha longa experiência com alunos ouvintes de diferentes meios sociais nunca me deixara tão atônita e sem rumo como o que vivi e vivo com os surdos. Para aumentar esse quadro angustiante, sei que eu e os alunos surdos com que trabalhei até então não estamos sozinhos nessa viagem sem bússola. Embora não sirva de consolo, os relatos de colegas e os trabalhos acadêmicos da área confirmam esse estado de coisas.

Para sair da inércia em princípio provocada pela angústia (pelo desconhecimento), desde o mestrado, passando pelas experiências de mudança do ensino de português no INES, já aqui relatadas, até o ingresso no doutorado, venho perseguindo caminhos teóricos

⁵⁷ Na seção 6.4.2, esclarecerei em detalhes os critérios de escolha da turma cujas aulas observei ao longo de um ano letivo.

e práticos que me permitam pensar e propor alguma contribuição para o ensino de português para surdos.

Na primeira versão do estudo aqui apresentado, propus uma questão central para nortear toda a pesquisa com foco na produção textual dos alunos:

Que representações surdos adultos, alunos do ensino médio do INES, fluentes em língua de sinais (LIBRAS), constroem com e na produção escrita em língua portuguesa do ponto de vista deles mesmos, da professora de português e do monitor surdo?

A princípio, quando dessa primeira formulação, imaginava estudar a produção escrita de aprendizes surdos adultos, examinando as particularidades desse processo com o objetivo de propor alternativas para o ensino. Entretanto, ao longo do percurso da pesquisa de campo e com base nas reflexões suscitadas pelos registros que iam sendo gerados, o foco da pesquisa foi se modificando o que levou à reformulação da pergunta norteadora do processo de investigação.

O campo de pesquisa não produziu material suficiente para este tema de investigação. Não é demais lembrar que o tipo de pesquisa aqui proposto não lida com dados artificialmente fabricados. Em uma pesquisa interperativista de cunho etnográfico, o que se busca são as práticas reais e específicas de sujeitos reais, numa tentativa de “não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes.” (Signorini, 1998: 101) Nesse sentido, os percursos de investigação são conduzidos por “ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo.” (Signorini, 1998: 104)

Diante da pouca oferta de textos escritos pelos aprendizes, fui repensando a pergunta orientadora da pesquisa, sem perder de vista o propósito de refletir sobre o ensino de português não só para entender melhor o que acontece de específico em uma determinada sala de aula de surdos adultos, como também para poder propor novos modos de ler algumas questões relativas ao ensino de português para esses aprendizes.

Além de o cenário pedagógico estudado não ter promovido a escrita dos aprendizes o suficiente para apoiar uma pesquisa nessa direção, outro fator, talvez até mais importante que este, me levou a reformular a pergunta de pesquisa: os conflitos silenciados ou explícitos entre as línguas em jogo na interação de professores ouvintes, alunos surdos e educadores surdos. Parece-me que as tensões lingüísticas e culturais vividas em um ambiente caracterizado pela presença de uma língua de minoria e a língua majoritária da

sociedade são constitutivas do que ocorre neste processo de ensino / aprendizagem. E para refletir acerca desse contexto lingüístico complexo, os registros gerados em sala de aula se revelaram menos significativos do que os depoimentos que professores, alunos e educadores surdos prestaram a essa pesquisa. As entrevistas, a princípio pensadas como material complementar aos acontecimentos da sala de aula, forneceram tantas e tão ricas possibilidades de leitura desta realidade que tornou-se mais adequado reposicionar as cenas gravadas de sala de aula como pano de fundo da análise. Considerando as novas questões que o campo suscitou, os registros gerados pelos diversos depoimentos se tornaram a principal fonte de dados para a análise e as experiências vivenciadas em sala de aula serão mostradas através de dois momentos escolhidos para uma rápida apresentação desse contexto.

Sendo assim, reelaborei a pergunta de pesquisa passando a indagação a ser conduzida pela seguinte questão:

PERGUNTA DE PESQUISA: QUE REPRESENTAÇÕES SÃO CONSTRUÍDAS POR SURDOS ADULTOS, ALUNOS DE UMA TURMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO INES, POR SEUS PROFESSORES OUVINTES, PELA PROFESSORA SURDA E PELO MONITOR SURDO SOBRE AS LÍNGUAS COM AS QUAIS CONVIVEM (Português e LIBRAS) ?

Tal questão que serviu de eixo orientador para a produção deste estudo foi pensada conforme os seguintes desdobramentos:

- Que representações de surdez, dos surdos e do trabalho pedagógico realizado com a turma pesquisada são construídas por cada um desses atores: alunos / professores ouvintes / professora surda de língua de sinais / monitor surdo.
- Como é concebido especialmente o trabalho de língua portuguesa no universo pesquisado do ponto de vista da professora ouvinte, da professora surda, do monitor e dos próprios alunos?
- Como esses alunos e professores ouvintes se vêem como usuários de uma língua outra (o português e a LIBRAS respectivamente)?

O foco desse estudo, portanto, é discutir o processo de ensino e aprendizagem de português em uma turma de alunos surdos da Educação de Jovens e Adultos do INES a partir das representações que os atores que participam desse processo constroem das duas línguas em jogo: o português e a Língua Brasileira de Sinais. Passarei agora a descrever o contexto em que esse estudo foi realizado bem como os procedimentos metodológicos adotados para a produção da pesquisa.

6.3. Contexto de Pesquisa

O estudo aqui apresentado realizou-se no INES, instituição federal de ensino, vinculada ao MEC e considerada oficialmente, desde 1996, centro de referência nacional na área da surdez. A estrutura organizacional da instituição distribui-se por três departamentos – o administrativo, o de desenvolvimento humano e tecnológico voltado para estudos e pesquisas e capacitação de recursos humanos e o técnico-pedagógico que é responsável pela escola, pelos serviços médicos e de fonoaudiologia.. A escola funciona em três turnos e atende cerca de 600 alunos surdos da educação infantil ao ensino médio, além da educação de jovens e adultos. A estrutura pedagógica segue os padrões do sistema regular de ensino quanto à seriação, carga horária e currículos por disciplina. A única diferença estrutural está na quantidade de alunos por turma, que, de um modo geral, não excede a 15 alunos por sala, podendo haver classes com sete, seis alunos ou menos. O ingresso de alunos não depende de concurso; eles são matriculados conforme a disponibilidade de vagas. Já os profissionais ouvintes, salvo aqueles que são contratados por prestação de serviços - caso de professores substitutos ou de profissionais surdos -, só são admitidos por concurso público realizado pela própria instituição ou por aproveitamento de aprovados em concursos de outros órgãos federais.

O corpo docente é constituído de 161 professores ouvintes, quase todos do quadro efetivo. E a partir de 1996, passaram a integrar a estrutura pedagógica educadores surdos⁵⁸ contratados por prestação de serviços que atualmente somam apenas onze profissionais. Basicamente eles exercem duas funções: auxiliar os professores ouvintes em sala de aula e ministrar aulas de língua de sinais. Como a existência desses profissionais na instituição

⁵⁸ Optei pela denominação genérica ‘educadores surdos’ dada a instabilidade da definição desses profissionais na instituição como veremos mais adiante.

demarca uma especificidade muito significativa dessa escola, farei alguns comentários sobre suas funções.

A primeira função é exercida pelos chamados *monitores surdos* que são apenas sete para atuar em toda a escola, isto é, quarenta e seis turmas. Como não há *monitores* suficientes para abranger a totalidade da escola, eles estão concentrados basicamente na educação infantil e no segmento de primeira à quarta série do ensino fundamental. Conforme a disponibilidade da carga horária dos monitores e a demanda de algum professor, alguns também trabalham com professores de disciplina nos segmentos de quinta à oitava, ensino médio e educação de jovens e adultos, como é o caso da professora de português em cuja turma o estudo aqui apresentado foi realizado. Entretanto não se observa uma forte demanda por esse serviço nesses segmentos. Com base em minha trajetória na escola e também durante o ano em que realizei a pesquisa de campo, só registrei a reivindicação da presença do monitor nos segmentos de quinta à oitava e ensino médio por parte de apenas três professoras de português, entre as quais me incluo.

A outra função dos educadores surdos – ministrar aulas de língua de sinais - foi instituída como disciplina com um tempo semanal incorporada à grade curricular a partir de 2000. Segundo relato da professora responsável por essa iniciativa e que nesta época era membro da direção geral, o objetivo da criação dessa disciplina era oferecer aos alunos a oportunidade de conhecerem, através de pessoas surdas, a história dos surdos no mundo e no Brasil e características estruturais da LIBRAS. Ela propôs um currículo com esses três tópicos e usou como critério de contratação a proficiência nas duas línguas – LIBRAS e português -, pois conforme seu planejamento esses profissionais precisariam ler materiais sobre esses assuntos. Como desde o início, ainda há somente quatro pessoas surdas contratadas para lecionar essa disciplina, quantidade insuficiente para atender todas as turmas do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos para as quais se dirige esse trabalho. Esses profissionais, diferentemente dos *monitores*, são denominados *professores de língua de sinais*.

Em uma escola de surdos com um percentual de mais de noventa por cento de professores ouvintes que, em geral, são pouco proficientes em língua de sinais, a atuação do *monitor surdo* em sala de aula me parece mais do que fundamental, se não a condição para que haja interações mais significativas e produtivas entre professores e alunos. A LIBRAS

é promovida à categoria de disciplina, mesmo para aqueles que já tem proficiência como os alunos de quinta à oitava série, mas está confinada a um tempo semanal nas mãos de um *professor surdo* cujo trabalho não é compartilhado ou aproveitado pelos demais professores ouvintes, como observei nos Conselhos de Classe⁵⁹. Com essa ordem de prioridades o que se atende e o que se apaga? Como veremos no capítulo de análise dos registros desta pesquisa de campo, as aulas de língua de sinais, no caso dos alunos adultos, parecem atender a demandas diferentes daquelas que foram previstas para a disciplina e a atuação do monitor, embora levante uma série de questionamentos dadas as condições em que eles trabalham, revela não só a necessidade de sua presença junto ao professor no que se refere à interação lingüística com os alunos, como também aponta um enorme campo de novas possibilidades de trabalho pedagógico e de produção de pesquisas⁶⁰. Em vista disso, talvez esse pequeno contingente de profissionais surdos devesse se concentrar na tarefa da monitoria que, a meu ver, seria prioritária.

6. 4. Primeiros movimentos no campo

Em novembro de 2001, após nove meses afastada para cursar o doutorado, fiz a primeira entrada no campo. O objetivo era refazer contactos com a escola em que a pesquisa de campo se realizaria no ano seguinte. E testar meu desempenho como pesquisadora etnográfica, fazendo breves notas de campo observando as interações entre professor, alunos e *monitor surdo*. Assisti, informalmente, a algumas aulas de português da professora em cujas turmas iria concentrar o trabalho no ano seguinte (2002). Nesse período que se estendeu até início de dezembro não filmei, nem gravei; fiz apenas algumas anotações do que ocorria em uma sala de aula do nível IV de português escolhida pela professora. Em 2001, a organização das turmas por níveis ainda que precariamente funcionava.

⁵⁹ Compareci a todos os conselhos de classe da turma que é foco do estudo aqui apresentado. Em todos eles a professora surda esteve presente, sempre acompanhada de um intérprete da instituição, mas em nenhuma dessas ocasiões sua opinião foi solicitada. (nota de campo)

⁶⁰ Há um campo de pesquisa pouquíssimo explorado até o momento relativo à atuação dos monitores surdos em sala de aula. Creio que pesquisas voltadas para as **estratégias de ensino** empregadas por esses profissionais seriam extremamente úteis às discussões pedagógicas dessa área. Além disso, a meu ver, esses monitores poderiam ser engajados em uma necessária e urgente discussão acerca da criação de sinais para as denominações referentes aos diferentes conteúdos curriculares veiculados pela escola.

No início de março de 2002, o ensino de português por níveis havia sido extinto por ordem da direção geral e as aulas de português voltaram ao formato da seriação comum. Este fato acabava por desmoronar todo o projeto de português como segunda língua que, como já aqui relatado, um grupo de professores, isto é, uma parte da equipe de português, se empenhou em construir. Desse grupo, por motivo de aposentadoria e licenças para pós-graduação, restou apenas uma professora. Logo era ela a única professora de português em exercício naquele momento com quem eu poderia estabelecer uma parceira produtiva.

Retirado o respaldo institucional para o trabalho, com uma inevitável sensação de derrota e sem as parceiras de toda a luta de que participou, a professora tinha que continuar trabalhando apesar do clima tenso e do desânimo. Conforme havíamos combinado desde o final do ano anterior, procurei-a em fevereiro de 2002 para definirmos a turma em que se desenvolveria a pesquisa. Antes, porém, dessa decisão, a professora me falou de sua necessidade de promover um encontro em sua casa com as professoras que participaram da luta pela construção do projeto de ensino de português como segunda língua. Disse-me que após esse encontro se sentiria mais à vontade para me receber como pesquisadora em sua sala de aula. Seu objetivo era reafirmar a construção coletiva que deu origem e sustentação ao projeto. Embora a proposta fosse de um encontro informal, nossa conversa se configurou em um verdadeiro resgate da história mais recente da instituição no que se refere particularmente ao ensino do português. Dada a relevância dos registros gerados nessa conversa, que com a autorização das professoras foi gravada em áudio, utilizei várias dessas falas, para pontuar etapas cruciais dessa história conforme narrada no capítulo I.

Após esse encontro, a professora se sentiu mais tranqüila para me receber em sua sala de aula. Esclareci meus objetivos de pesquisa e a professora me disse estar em dúvida sobre qual de suas três turmas seria mais adequada para a pesquisa, embora segundo sua avaliação ela imaginava que seria mais produtivo concentrar o trabalho numa turma de sexta série da educação de jovens e adultos, pois, em sua opinião, de todos os seus alunos estes eram os que demonstravam mais interesse em aprender português. Inicialmente, então, enquanto não havia uma decisão final quanto à turma, aproveitei para fazer uma panorâmica do campo. Ao longo do mês de abril, de comum acordo com a professora, fiz observações das aulas de português em suas três turmas, duas de sexta série da Educação de Jovens e Adultos e uma turma de segundo ano do Ensino Médio. Esclareci aos alunos de

cada turma os objetivos de minha pesquisa e lhes pedi autorização para filmar, deixando claro que estava naquele momento fazendo observações bem gerais para que depois uma única turma se tornasse o foco da investigação. Em todas as turmas fui muito bem recebida e me senti muito à vontade para filmar e tomar notas durante as aulas. Em geral, os alunos mostraram-se receptivos à idéia de serem filmados; alguns até ficavam chateados quando eu estava sem a filmadora, fato que infelizmente ocorreu inúmeras vezes por questões administrativas, já que trabalhei com o equipamento da instituição e este nem sempre estava disponível, apesar do meu agendamento prévio.

Além dessas aulas, durante todo o primeiro semestre, mesmo depois de já estar com o trabalho direcionado para a turma escolhida, passei a observar também aulas de outras disciplinas dessa turma e de outras turmas, sem filmar, só fazendo algumas notas de campo. Meu objetivo era observar um pouco a função do português nas outras matérias. Assim, além da observação sistemática na turma selecionada, parti para outras salas, conforme os professores me permitissem. Assisti, ao longo do primeiro semestre letivo, aulas de história, geografia, física, química, biologia, sala de leitura e língua de sinais em variadas turmas do turno da noite na educação de jovens e adultos e no ensino médio. No segundo semestre, concentrei-me na sala de aula em que se desenvolveu a pesquisa, tomando notas de campo e filmando sempre que o equipamento estivesse disponível. E ainda continuei fazendo algumas observações e filmagens em uma turma de segundo grau a convite da professora.

Ao todo, assisti a cerca de cento e cinco tempos de aula, incluindo as diferentes disciplinas mencionadas, sendo que quarenta e quatro tempos de português na turma focalizada pela pesquisa e vinte e cinco na turma de ensino médio.

Além disso, participei de todos os conselhos de classe de que esta turma fazia parte, ocasiões em que pude fazer anotações sem constrangimento para os professores participantes.

6.4.1. A sala de aula

A sala de aula de português nessa escola não se trata de um local em que se ensina português como língua materna para alunos ouvintes ou como língua estrangeira para ouvintes estrangeiros ou ainda para surdos oralizados que estudam em escolas comuns.

Trata-se de um contexto bilíngüe bastante diferenciado em que algumas variáveis se destacam por serem incomuns em cursos de línguas e escolares regulares. As práticas de ensino e aprendizagem nesse contexto estão marcadas por um bilingüismo incipiente de alunos e de professores o que afeta profundamente os esquemas interacionais em sala de aula. De um lado a professora ouvinte pouco proficiente na língua natural dos aprendizes (LIBRAS); a não utilização dessa língua praticamente inviabiliza qualquer tentativa de interlocução com eles. De outro lado, alunos ainda em nível bem inicial de aquisição do português escrito, o que significa que aulas centradas na escrita, como em geral, pelas minhas observações, é o que ocorre na escola tendem a ser muito pouco proveitosas para os alunos.

O que acaba ocorrendo, como veremos melhor pelos depoimentos citados, é um imenso desconforto de ambos os lados da interação pela mesma razão: a ausência de uma língua de instrução comum que seja de fato significativa tal como se verifica nas aulas de língua de sinais em que a professora é surda⁶¹. No caso das aulas de português, acresce-se a esse ambiente lingüisticamente complexo a presença do monitor, a qual garante uma língua de instrução comum, mas a agenda da professora nem sempre é cumprida como ela propõe, sem que ela possa se dar conta disso dadas suas dificuldades com a LIBRAS. Em muitos momentos, no esquema de sala de aula configurado pela professora de português, alunos e monitor, ela pode ser considerada como uma *outsider*, não conseguindo tomar parte da interação, como veremos no capítulo VII.

6.4.2. A escolha da turma e as primeiras reações à pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada, ao longo do ano letivo de 2002, em uma turma de sexta série do segmento denominado Serviço de Educação de Jovens e Adultos do INES.

Na avaliação da professora, os alunos dessa turma se destacavam pelo interesse que demonstravam em suas aulas, apesar das grandes dificuldades que apresentavam na leitura e na escrita, como é comum a imensa maioria dos alunos da instituição. Este dado também reforçava a hipótese da professora de que estariam mais abertos à própria

⁶¹ Como pude observar, ao longo da pesquisa de campo, nas aulas da professora surda, em diferentes turmas, é absolutamente contrastante o clima de tranquilidade e de concentração que caracteriza essas aulas com a tensão e a dispersão que marcam em geral as aulas em que o regente é um ouvinte. (nota de campo)

pesquisa de campo, o que de fato aconteceu. A intenção da professora era unir a possibilidade de uma pesquisa ser realizada em uma turma cujos problemas de português eram bastante acentuados com um contexto de sala de aula em que os alunos fossem mais participantes.

Creio que a professora estava atribuindo à pesquisa não só o poder de desvelamento das razões dessas dificuldades, mas sobretudo a possibilidade de elaboração de propostas de solução para o ensino de português. Tal expectativa continuou viva quando a professora fez seu depoimento para o presente trabalho, no final de 2002, período em que realizei as entrevistas com os professores da turma:

“Eu acho que alguma coisa tem que mudar. O que que é, se você me perguntar, só o que eu acho é que as pesquisas estão sendo feitas pra isso, pra gente descobrir esse nó, entendeu? Existe um nó que eu não sei dizer pra você o que que é, mas eu sei que existe e que a gente tem que tentar mudar, se não não vai adiantar.”

“Nós temos que descobrir qual é o nó desses alunos.” Esse tipo de pergunta, em torno da metáfora do *nó*, corrente na instituição, é sempre formulada em referência ao desempenho dos alunos em português por professores de diferentes disciplinas remetendo a uma relação de equivalência entre o resultado de aprendizagem apresentado pelos alunos em exercícios e provas escritas e seus níveis iniciais de leitura e escrita. É como se o nível de português dos alunos, como medida de avaliação dos conhecimentos ensinados, espelhasse diretamente o que aprenderam. Nesta lógica em que só o português tem legitimidade para a avaliação escolar, apaga-se quase inteiramente o papel da língua de sinais como língua de instrução e possibilidade de um intercâmbio mais promissor entre alunos e professores.

Expectativa semelhante ao papel da pesquisa é compartilhada por um dos alunos participantes dessa turma em depoimento prestado a mim no mesmo período do ano, época que dediquei também à realização de entrevistas com alunos:

“Na verdade, muitos surdos falam por acaso, falam mal, então isso é bom que você veja, ajude a educar melhor, porque a família não ajuda eles. Então você fazendo esse trabalho vai ajudar muito ele. Parabéns! Eu fico muito contente porque você tá me dando uma força também com isso.” (João)

Ao entrar pela primeira vez na turma escolhida para esse estudo foi curioso que após minhas explicações sobre os objetivos da pesquisa e meu pedido a eles para pesquisar

lá, um aluno considerado bastante problemático por muitos professores levanta a mão e diz que é preciso lutar, insistir em Brasília para que seja criado um livro com textos próprios de surdos de acordo com cada região do Brasil para os surdos aprenderem português. “*É importante que o INES faça um livro com textos resumidos em português próprio do surdo de cada estado.*” Esse aluno já viajou muito pelo Brasil e sabe das diferentes variedades da LIBRAS. A partir daí falou da necessidade de intérprete na televisão, e da importância de divulgar a necessidade desse serviço no Brasil. Creio que não entendeu bem o meu papel ou o superdimensionou ou simplesmente aproveitou a chance para levantar reivindicações justamente acerca do acesso ao português já que eu tinha acabado de dizer que estava ali para pesquisar o ensino e a aprendizagem de português.

6.5 Perfil dos Participantes

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são dez alunos surdos, nove professores ouvintes, uma professora surda e um monitor surdo.

6.5.1 Alunos

São adultos surdos não oralizados, quase todos bastante proficientes em LIBRAS e com conhecimento bem incipiente de português escrito. A única exceção é de um aluno que ainda está adquirindo a LIBRAS, não tendo a mesma proficiência dos colegas. As interações com eles só são significativas se os interlocutores utilizarem a LIBRAS.

Situando-se na faixa de a 19 a 30 anos de idade, cada um desses alunos se constitui no único surdo de suas famílias ouvintes que não se comunicam com os filhos em língua de sinais. Em função disso, todos se caracterizam por uma aquisição tardia da língua de sinais. Como ocorre com a maioria dos surdos no Brasil oriundos de famílias ouvintes, a aquisição de língua de sinais depende da oportunidade de encontrar outros surdos (o que, em geral, ocorre na escola) com quem possam desenvolver uma língua natural.

Essas famílias são pertencentes à camada de baixa renda, possuem pouca escolaridade, em geral, e ocupam funções de remuneração modesta como faxineiras, ajudante de caminhão, marinheiro, algumas das profissões dos pais desses alunos. A maioria reside em bairros pobres do subúrbio do Rio de Janeiro ou da Baixada Fluminense, sendo que alguns moram em favelas.

Com um histórico de vida escolar, em parte típico da população pobre brasileira, uma boa parte começou a estudar tarde, após nove anos e muitos não tiveram acesso à educação infantil. Em todos os casos há interrupções e retomadas da vida escolar seja em função de dificuldades na escola regular como a questão da comunicação e das inúmeras repetências, seja em função da necessidade de trabalhar. Seis alunos conseguiram se inserir no mercado de trabalho em subempregos, provenientes da política de reserva de vagas para deficientes; os outros quatro estavam desempregados à procura de qualquer ocupação ou aguardando uma dessas vagas que, em geral, são negociadas pelo INES através de convênios com empresas. Não posso deixar de mencionar que também, dentro do INES, os surdos que lá trabalham são funcionários terceirizados que realizam atividades subalternas. Só muito recentemente –a partir de 1996 - ex-alunos e outros surdos se tornaram monitores ou professores de língua de sinais, mas nenhum deles pertence ao quadro efetivo da instituição.

A turma em que essa pesquisa foi realizada constituía em 2002 um conjunto de doze alunos, nove homens e três mulheres. Como dois desses alunos se recusaram a prestar depoimentos (ou qualquer tipo de informação), a principal fonte de registros de minha pesquisa, passo a descrever, com base em depoimentos registrados no final de 2002 e em meados de 2004, um perfil⁶² de cada um dos dez alunos (oito homens e duas mulheres) que colaboraram com esse estudo. Os nomes com que designo os alunos são fictícios a fim de preservar o anonimato.

1. Felix – 30 anos. Aos cinco anos começou a estudar numa escola especial da rede municipal do Rio de Janeiro onde permaneceu até os 14 anos. Nessa época, a escola proibia o uso de sinais. Aos 20 anos foi para uma escola pública regular onde completou a quarta série depois de repetir três vezes esta série. Tentou um supletivo em outra escola municipal. De lá foi para o INES, aos 29 anos, em 2001, ingressando na quinta série. Só aprendeu sinais aos 21 anos com outro surdo, amigo dele. A mãe reprimia o uso de sinais em casa.

⁶² Algumas informações sobre os alunos foram complementados com informações obtidas na Secretaria Escolar e na Divisão de Psicologia e Serviço Social da instituição.

2. Heitor – 21 anos. Começou a estudar aos três anos no INES. Em 1988, largou a escola. Depois voltou com oito anos, nove anos. Era do internato. Aprendeu sinais no INES. Foi para uma escola municipal onde estudou da quarta à sexta série. Em 1999 e 2000 esteve em dois supletivos. Voltou para o INES, aos 21 anos, em 2002, e refez a sexta série. Os pais não sabem sinais; só o irmão um pouco porque ele ensina.

3. João– 26 anos. Começou a estudar em torno de 14, 15 anos em uma classe especial para surdos numa escola municipal onde estudou até a quinta série. Saiu de lá aos 19 anos por causa da repetência, parou de estudar e voltou aos 25 anos, ingressando no INES em 2001 para iniciar novamente a quinta série na Educação de Jovens e Adultos, Começou a aprender sinais aos 14 anos em contato com outros surdos na classe especial, mas considera que no INES teve a oportunidade de se aperfeiçoar em LIBRAS. Conta que até 14 anos de idade se sentia perdido e muito só pois não sabia como se comunicar. Atualmente os pais sabem alguns sinais.

4. Josué – 19 anos. Começou a estudar com nove anos. Até oito anos fez fono, e me disse que só usava a oralização para se comunicar. Sempre quis ir para o INES mas a família preferia uma escola regular. Estudou da 1ª a 4ª serie numa escola municipal. Aos 14 anos começou a tentar aprender sinais olhando surdos na rua. Em 2001, aos 18 anos, ingressou na quinta série da Educação de Jovens e Adultos do INES e a partir daí ele considera que seu conhecimento de LIBRAS deslanchou. Ninguém sabe sinal em casa.

5. Leticia– 25 anos. Começou a estudar aos 10 anos. Contou que a mãe não achava necessário levá-la a uma escola por ser surda. Sempre estudou em escola municipal ora em classes especiais para surdos, ora em turmas regulares com ouvintes. Parou de estudar um tempo, tentou um supletivo, mas como trabalhava o dia todo, não suportou e abandonou a escola. Em 2001, aos 24 anos, ingressou na quinta série do INES, na Educação de Jovens e Adultos. Aprendeu LIBRAS com uma vizinha ouvinte em torno de onze anos e também com uma professora de uma classe especial que ela freqüentou

Diz entender sua família por leitura labial. Aos 15 anos fez fono. Em casa, só um irmão de 14 anos e uma prima sabem um pouco de LIBRAS.

6. Lucio – 24 anos. Começou a estudar em torno dos cinco anos em uma escola particular que atendia surdos na zona sul do Rio de Janeiro e que seguia a abordagem oralista. Depois foi para uma escola especial da rede municipal do Rio de Janeiro. Em ambas as escolas o uso de sinais era proibido. Depois para uma escola municipal junto com os ouvintes. Aos 23 anos veio para o INES ingressando na quinta série da Educação de Jovens e Adultos. Aprendeu a língua de sinais aos 12 anos, sozinho, olhando surdos na escola especial. A família não sabe sinais.

7. Luis – 24 anos. Ingressou no INES, em 1992 na segunda série, após ter estudado um ano em uma escola especial da rede municipal do Rio de Janeiro. Por ter repetido algumas séries, somente cinco anos depois, em 1997, conseguiu passar para a quinta série; depois disso passou dois anos na sexta série porque precisou trancar matrícula para tratamento de saúde. Em 2001 foi novamente afastado pela mesma razão. Retomou a sexta série em 2002. É criado por uma tia que não sabe sinais.

8. Marina - 25 anos. Começou a estudar ainda criança no INES. Parou um tempo, foi para uma escola comum (*“Pela primeira vez eu era uma pessoa surda na turma.”*) Voltou para o INES em 1992 e se matriculou na segunda série. Interrompeu novamente, voltou em 2000 e fez a quarta série; continuou fez a quinta e em 2002 a sexta série. Foi criada por sua avó que não sabe sinais.

9. Mauricio – 26 anos. Com 5, 6 anos começou a estudar em uma classe especial de uma escola municipal. Mudou de escola algumas vezes sempre frequentando classes especiais. Aos 18 anos, em 1994, ingressou no INES matriculando-se na primeira série na Educação de Jovens e Adultos. Ficou até 2000, quando precisou sair da escola. Retornou em 2001, saiu novamente e voltou em 2002 para cursar a sexta série que fez

duas vezes.. A família não sabe sinais. Começou a aprender LIBRAS com 17 anos quando entrou no INES; disse-me que um amigo lhe explicava tudo.

10. Sergio – 30 anos. Começou a freqüentar aos 10 anos uma escola da APAE onde estudou da primeira a terceira série. Lá, segundo ele, sinalizavam muito. A família procurou escolas, mas surdos não eram aceitos. Quando ingressou na APAE ficou admirado ao ver pessoas sinalizando; disse-me ter ficado boquiaberto ao ver que havia outros surdos como ele no mundo. Nesse espaço, teve a oportunidade de aprender a LIBRAS. Em torno de 17 anos, parou de estudar porque sofreu um acidente e diz que a partir daí começou a ter problemas de esquecimento em relação às duas línguas. Voltou a estudar aos 20 anos em uma escola municipal. Em 1995, aos 22 anos, foi para o INES ingressando na primeira série, o que demonstra um quadro de repetência, fato que ocorreu também no INES, pois de 2000 a 2002 não conseguiu sair da sexta série que repetiu mais uma vez no ano seguinte.

O que salta aos olhos nas descrições acima é a falta de um sistema lingüístico compartilhado no ambiente familiar e o quadro crônico de repetência escolar que, como veremos nos depoimentos desses alunos no capítulo VII, parece também associado à ausência ou à limitação do uso de uma língua comum na interação entre professores ouvintes e alunos surdos, que, nesse caso, seria a LIBRAS.

6.5.2 Os professores ouvintes

No total, são nove professores ouvintes, três homens e seis mulheres responsáveis pelas disciplinas de português, matemática, inglês, história, geografia, ciências, artes e informática – esta última tendo sido lecionada por dois diferentes professores por questões de acomodação de horário. Neste estudo, os professores aparecem com os seguintes nomes fictícios: Áurea, Juliana, Juarez, Lourenço, Luisa, Olívia, Paulo, Rose e Suzana.

As disciplinas estão organizadas em uma grade curricular que totaliza 26 tempos semanais de aulas de 45 minutos distribuídos do seguinte modo em cada disciplina: cinco tempos para português e matemática; três para história, geografia e ciências; dois para informática, artes e biblioteca; e apenas um para língua de sinais.

Com uma única exceção, um professor contratado como substituto que só permaneceu um ano, todos pertencem ao quadro efetivo. Todos são graduados em suas respectivas disciplinas, sendo que quatro possuem cursos de pós-graduação lato sensu e três têm mestrado em educação. Situam-se na faixa etária de 37 a 52 anos, com atuação no magistério de ensino fundamental e médio tendo começado a carreira de um modo geral na década de 80. Com exceção de uma professora, esses docentes iniciaram a profissão com alunos ouvintes no ensino público, sendo que 50% desses professores permaneciam até 2002 nas escolas regulares, além do INES; a outra metade optou pelo regime de dedicação exclusiva, mantendo-se portanto somente nessa instituição onde a maioria ingressou ao longo dos anos 90.

Dada a relevância dos depoimentos dos professores, como já aqui mencionado, voltei a entrevistá-los no ano de 2004 para complementar os registros já documentados dois anos antes, solicitando-lhes que abordassem as seguintes questões:

- a) Por que começou a trabalhar com surdos? Quando? Onde?
- b) Como surgiu o interesse por surdos?
- c) Como aprendeu língua de sinais?
- d) Que expectativa tinha quando entrou no INES? E agora se mantém? Mudou?

Nenhum dos professores, assim como eu, jamais imaginou trabalhar com alunos surdos. Segundo os relatos, esses profissionais foram, em parte, atraídos pela possibilidade de atuar em uma escola do sistema federal de ensino que oferece melhores condições de trabalho e salário em comparação com as escolas das redes municipal e estadual, espaços de atuação de quase todos esses professores. Exceto a professora de português que não escolhera prestar concurso para o INES, tendo ingressado na instituição por estar em uma lista de espera⁶³ de uma outra IFE para a qual havia prestado exame e fora aprovada. Sendo

⁶³ Em alguns momentos, o INES preenche vagas ociosas aproveitando quadros remanescentes de outros concursos federais ou de instituições extintas como o MOBREAL, por exemplo. Este fato parece não ocorrer, pelo menos no que diz respeito ao corpo docente, em outras instituições federais de ensino como o Colégio Pedro II ou o Colégio de Aplicação da UFRJ cujas vagas para professores substitutos ou efetivos são preenchidas por concursos realizados especificamente para estas escolas. Chama atenção a diferença da política administrativa do MEC quanto ao tratamento dispensado a instituições voltadas para ouvintes e ao INES, que está subordinado à Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC). Não há dúvida de que os critérios para ingresso no corpo docente do INES precisariam ser repensados tanto pela própria instituição quanto pela SEESP já que se trata de uma escola cujo contexto lingüístico é bastante particular e, nesse caso,

assim, à exceção de uma professora que já havia trabalhado dois anos antes de seu ingresso no INES em uma escola especial da rede privada, todos os outros tiveram seu primeiro contato com surdos nessa instituição relatando que o interesse em trabalhar com surdos de fato nasceu na própria atuação. Esse interesse, pelos depoimentos, parece ter encontrado alimento nas seguintes situações:

a) a receptividade afetuosa por parte dos surdos em comparação com os ouvintes.

“Tinha trabalhado numa escola particular com ouvintes e o relacionamento era frio e até agressivo. Aqui não, era extremamente afetuoso o relacionamento principalmente quando voltei em 1989.” (Olivia)

b) o desafio de trabalhar com alunos de classes populares.

“É claro que trabalhar com gente rica é muito mais rápido, o feedback é muito mais rápido, mas eu gosto do desafio. Quando o aluno aprende, aquilo me dá uma satisfação muito grande, o aluno sofrido da classe popular. E eu achei que fosse realmente um desafio e topei.” (Juliana)

c) a possibilidade de experimentar um mundo diferente do seu.

“A minha expectativa quando entrei no INES era existencial, era ter uma coisa que me capturou, uma coisa diferente, um mundo diferente, dinâmico, um mundo...” (Áurea)

“...a gente vai convivendo com eles e aí já com tudo isso pra viver como desafio vão enriquecendo a nossa vida. Não sei se a deles.” (Áurea)

d) a sensação de estar realizando uma missão especial:

“Eu falei: deve ser muito bom trabalhar com essa gente que quer secar a gente, que quer perguntar, que quer aprender. A gente sente que eles precisam mais da gente que os ouvintes.” (Lourenço)

“...eu não tive obstáculo em nada, eu me adapto rapidamente à clientela, acho bonito isso, eu tenho consciência que eu dou pra isso, nasci pra isso.” (Luisa)

Como veremos no próximo capítulo, nem todos se mantiveram com uma visão tão romantizada conforme suas experiências foram avançando na instituição ao longo do tempo. Entretanto, em contraste a todos os depoimentos, uma professora já em seu primeiro

as autoridades nem poderiam aludir a argumentos da política de inclusão escolar, pois a escola só atende surdos. Creio que este fato por si só já aponta para um mecanismo de apagamento da realidade lingüística dos surdos.

contato conta como se sentia hostil àquela realidade por ter percebido logo uma das questões cruciais da interação entre ouvintes e surdos:

“Quando entrei em sala aqui eu comecei a ver o que era. Acho que foi uma violência comigo e com eles. Imagina você estar diante de uma turma que não te escuta, você tem que se comunicar com quem não te escuta e ao mesmo tempo eles se comunicam com você em sinal e você não sabe nada de sinal.” (Suzana)

Segundo a professora, é “violência dos dois lados.” E emocionada conta como os alunos foram tolerantes com sua dificuldade para se comunicar com eles:

“No início da década de 90 , eles eram muito mais tolerantes conosco do que hoje. Por exemplo, eu não sabia fazer sinal, então eles se levantavam, seguravam minhas mãos e dobravam meus dedos pra eu sinalizar e que eu não ficasse nervosa que eu ia aprender. Às vezes eu chorava, me dava um desespero tão grande, as lágrimas começavam a descer, eles levantavam correndo, calma, fica calma que você vai aprender. Hoje não, não existe mais essa tolerância do aluno surdo com o professor. Se ele chegar novo, tem um tempo nível para ele aprender. Eu sofri pouca pressão, mas hoje os professores sofrem muito mais pressão. Eu vejo isso pelos professores contratados. A tolerância dos alunos com eles é zero. Há dez anos atrás eles eram muito mais tolerantes do que são hoje.”(Suzana)

Como se pode observar, não houve preparação prévia para trabalhar nesse contexto escolar diferenciado à exceção de três professoras que, no início dos anos 80, fizeram um curso de especialização no INES, antes de realizarem o concurso. Entretanto como o currículo era fortemente marcado pela abordagem oralista, tal preparação, digamos assim, não incluía a necessidade de o professor saber língua de sinais. Como uma dessas três professoras lembra, “no curso de especialização de 1982 eram 900 horas, pelo menos 800 horas no enfoque clínico.”

Nesse quadro em que os surdos são apagados enquanto usuários de uma língua visual-espacial e portanto tornam-se invisíveis suas diferenças quanto ao processo de construção de conhecimento, não é de se estranhar que a maioria dos professores inicialmente estivesse longe de perceber as características do contexto lingüístico e cultural em que passavam a trabalhar. Acrescentando-se a esse apagamento o estigma da surdez alimentado pelo discurso da deficiência hegemônico na sociedade, é possível compreender que a motivação predominante dos professores ao iniciar o trabalho com alunos surdos apareça mais associada a objetivos pessoais de realização no campo emocional do que a preocupações mais acadêmicas, como vemos nos fragmentos acima citados. No caso de alguns desses profissionais, essa perspectiva sofreu mudanças, como veremos mais adiante

no sentido de um reposicionamento de suas representações da surdez e portanto do próprio trabalho com os alunos. Refiro-me às professoras de língua portuguesa e de inglês da turma em que a pesquisa foi realizada que participaram intensamente da construção do projeto de ensino de português como segunda língua, no INES, no final dos anos noventa.

Quanto ao aprendizado de língua de sinais, todos relatam que mesmo na época em que os professores ainda recebiam a recomendação de não usar língua de sinais (anos 80), não era possível se comunicar em português oral: *“Na época era oficialmente o oralismo, mas oficiosamente depois eu vi, eles [professores mais antigos] faziam sinal pra ajudar.”* (Lourenço)

Nesse tempo, é necessário lembrar que a língua de sinais ainda não era considerada como língua na instituição, como de resto em todo o país. Tanto assim que, mais adiante, em seu relato, esse professor adverte: *“A maioria fazia sinal só pra ajudar a fala, mas era só como gancho, como último recurso.”*

Ainda que essa fosse a concepção reinante, nos anos 80, esse professor logo se apercebeu da necessidade de aprender a língua em que se comunicavam os alunos: *“Até porque eu vi que se eu não aprendesse sinal eu não ia penetrar no mundo deles.”* Do grupo de professores que participaram desse estudo, este professor, além de ser o mais antigo do grupo, é o que parece ter mais fluência em LIBRAS, todavia nos diz: *“Até hoje se um surdo tiver dando um depoimento, um negócio qualquer naquela velocidade eu não pego nem um bom dia. Até hoje eu tenho essa dificuldade.”* (Lourenço) Assim como ele, todos os professores mencionam a dificuldade de aprender LIBRAS:

“É difícil aprender língua de sinais.” (Suzana)

“Onze anos depois, domina a língua de sinais? Não.”(Suzana)

“...comecei a sentir que os alunos falam outro idioma diferente do meu. Preciso aprender. E corri atrás. Foi também difícil...”(Luisa)

“...não dá pra dizer que eu estou ótima em língua de sinais como eles, eu sei que não estou.”(Suzana)

“Aprendo com eles até hoje.”(Olivia)

“Aprendi entre aspas, estou aprendendo, é um processo extremamente difícil...”(Olivia)

“... ao longo do tempo fui aprendendo na convivência com eles (...)E assim eu fui me tornando íntima, se é que eu posso dizer assim, dessa língua.” (Áurea)

Todos, sem exceção, contam que aprendem LIBRAS na convivência com os alunos (*“Tudo que aprendi de sinais foi com eles [alunos].”*) que, na maioria dos relatos, são descritos nesse aspecto como pessoas extremamente tolerantes com a falta de proficiência dos professores: *“aprendi com os alunos devido à disponibilidade dos alunos em me ensinarem, em me corrigir e a minha disponibilidade em aprender porque eu acho que isso é recíproco.”*(Olivia)

Quase todos os professores freqüentaram cursos de língua de sinais oferecidos pela instituição, ao longo dos anos 90, mas em geral, criticam a eficácia das aulas por estarem muito centradas no ensino de vocabulário.

“O curso é valido para não ficar zerado, mas não garante a comunicação com eles.”
(Suzana)

“...sinceramente os cursos não foram bons, não deu conta porque a gente só aprendia vocabulário, palavras soltas, não aprendia o contexto.” (Juliana)

Um das seria conseqüências da falta de proficiência do professor em língua de sinais, como vamos observar no capítulo seis, é a limitação que os professores acabam produzindo em suas aulas:

“A gente se sente limitada. Falta vocabulário a você [professor] e falta conhecimento de mundo deles.” (Suzana)

“Até hoje eu estou aprendendo sinais, tem certos assuntos que eu não toco com eles, porque eu não sei os sinais.” (Lourenço)

“Agora é o bilingüismo, mas nem todos nós temos fluência na língua de sinais. O nó continua. E na minha própria matéria eu acho que eu não consigo passar nem a metade do que eu queria passar.”(Lourenço)

Apesar desse claríssimo reconhecimento de que as aulas perdem em qualidade devido à falta de fluência em língua de sinais, não há indicações de como superar esse impasse que tanto prejudica as interações em sala de aula com exceção da professora de português que sempre reivindicou (e lutou por isso) a presença do monitor em suas aulas; os demais de certo modo naturalizam a precariedade do intercâmbio lingüístico entre eles e os alunos. Talvez por isso, a maioria dos professores se atribua bons conceitos ao avaliar

sua comunicação com os alunos, como observei nos conselhos de classe⁶⁴. Além disso, alguns no mesmo momento em que admitem suas dificuldades com a língua de sinais, responsabilizam as condições sociais e o precário domínio de português dos alunos pelos resultados pedagógicos incipientes:

“A adversidade que eles vivem que vêm de meio pobre, sem condições, sem saúde, com essa tragédia toda e a gente ainda com esse desafio de levar um conhecimento formal, um currículo, uma escola organizada para essas crianças que têm questões até anteriores à escolaridade que é comer, ter carinho, atenção, enfim, ser.” (Áurea)

“... a gente está trabalhando com aluno pobre, que mora longe pra caramba, que dorme pouco, que come mal. Que a família não tá nem aí pra ele, que ignora muitas vezes a existência deles, que quer mais é que eles sumam pra não dar trabalho quem nem agora que a gente está com o caso de uma família que se mudou e não avisou os dois filhos surdos.” (Suzana)

Adiantando um pouco a análise que faremos com mais profundidade no capítulo VII, pode-se dizer que há certa paralisia nesse contexto caracterizada por uma falta dupla, que parece estar sendo apontada como causa das deficiências do ensino: o professor não sabe LIBRAS suficientemente para usá-la como língua de instrução, mas somente nesta língua é possível dar aula; o aluno, com base nos relatos, não pode apresentar resultados melhores porque, além de ser surdo, é oriundo das classes populares o que lhe impinge uma vida difícil e a falta de capital cultural e acadêmico (*“falta muito pré-requisito”*). Mas que reflexão é gerada a partir daí? Que soluções são apontadas para enfrentar uma situação de ensino-aprendizagem assim tão angustiante?

Sem uma perspectiva clara de efetiva mudança dessa situação, o resultado tem sido a paralisia da frustração vivida, arrisco dizer, como se a realidade fosse inalterável. Assim, em um depoimento mais contundente que os demais, uma professora praticamente declara sua desistência:

“Como professor, você fica muito frustrado, eu já botei na minha cabeça assim ‘você não é mais professora de[nome da matéria]. Sou professora da vida, porque eu tenho que explicar coisa para ele que a família deveria explicar.” (Suzana)

⁶⁴ Nos conselhos de classe, as turmas são avaliadas segundo os itens relacionamento, comunicação, disciplina, participação, frequência, andamento do programa e aproveitamento. A maioria dos professores atribui B ao item comunicação numa escala ascendente de conceitos: insuficiente / regular / bom / muito bom. (nota de campo)

Por que o enorme incômodo da frustração não se transforma em inquietação capaz de mobilizar forças na busca de alternativas? O que, nesse contexto, contribui para descrença tão forte numa possibilidade de mudança? Não é nada incomum que, sobretudo após um bom tempo na carreira, professores de educação básica se encontrem desanimados com a profissão, seja pelas precárias condições de trabalho, em especial no ensino público, seja em virtude dos baixos salários. Embora infelizmente essa realidade esteja naturalizada no Brasil, como se fosse uma profecia inescapável, é por isso mesmo sempre oportuno e necessário desvelar o que produz essa situação. E no caso particular que estou analisando creio que investigar as características desse processo podem nos ajudar a entender o que está acontecendo nesta instituição e em especial na sala de aula. Abrir a escuta para o que se produz como óbvio pode nos revelar importantes pistas para a reversão de quadros escolares que sofrem processos de naturalização como realidades imutáveis. No capítulo VII, com base nos depoimentos de professores e alunos, considerações a esse respeito serão apresentadas na discussão sobre as representações que parecem pautar os discursos e as práticas de sala de aula.

Para fechar essa seção, cabe destacar duas afirmações que destoam um pouco da história de desmotivação característica dos docentes em geral. Trata-se das duas professoras que atuaram no processo de construção do projeto de ensino de português como segunda língua. Apesar de, como os demais, revelarem-se atualmente também frustradas neste contexto de ensino, ambas enfatizam o momento em que se envolveram com esse projeto como uma época⁶⁵ em que uma perspectiva real de mudança se abriu:

“Houve uma pequena luz no fim do túnel durante um certo tempo; o trabalho que nós fizemos aqui assessorado por uma professora da UFRJ, especialista no ensino de segunda língua, foi uma época que eu trabalhei com muita alegria, com muito prazer e tenho certeza que cresci profissionalmente. Mas infelizmente o trabalho foi abortado e os professores que estavam envolvidos nesse trabalho tiveram que conviver com a frustração de voltar ao mesmo trabalho que nós fazíamos anteriormente que já tinha sido provado que não dava certo.” (Olivia)

“...eu estava apostando muito naquela proposta que estava dando alguns frutos ; no início estava bastante empolgada trabalhando, pensando em estratégias. Quando ela desmoronou parece até que eu também desmonei, voltou tudo a estaca zero. Então as coisas estão da mesma forma como quando eu entrei. Houve um retrocesso impressionante. Lastimo porque é frustração para alunos e professores.”(Juliana)

⁶⁵ Uma síntese da história das tentativas de mudança ao longo dos anos noventa foi apresentada no capítulo 1.

6.5.3 Os educadores surdos

Dois profissionais surdos atuaram com a turma observada nesse estudo – a professora de língua de sinais e o monitor. Como nos demais casos, aqui serão ficticiamente denominados de Camila e Marcelo.

❖ A professora surda

Camila tem 44 anos, nasceu ouvinte e ficou surda aos dez anos. Como seus pais e irmãos são surdos, adquiriu naturalmente a língua de sinais. Ela costuma dizer, então, que tem duas línguas, ou seja, é bilíngüe. Estudou em escolas regulares, tem o segundo grau completo e atualmente faz vestibular no INES com a finalidade de cursar a Faculdade de Pedagogia que lá será criada em 2006. Ocupa a função de assistente administrativo em uma empresa pública, mas como ela mesma diz, seu trabalho de fato é voltado para os surdos contratados nessa instituição. Segundo suas palavras, ela é “uma espécie de assistente social e psicóloga dos surdos na empresa.”

No INES, ela foi contratada para dar aulas de língua de sinais em todas as turmas do turno da noite, inaugurando um novo espaço profissional para os surdos na instituição. Como já mencionado, partir do ano de 2000, a grade curricular institucional passou a incorporar da primeira série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, englobando a Educação de Jovens e Adultos, essa nova disciplina com um tempo semanal em cada turma denominada LIBRAS. Assim ela define esse trabalho:

“A minha aula não é ensinar á-é-i-ó-u não, não é alfabeto não; na verdade é mostrar cultura surda. Identidade surda, história do surdo, história do INES. Mas acontece que eles vão e me perguntam uma palavra que está dentro dessas coisas todas. O que acontece? Eles tiram essa palavra porque eu dou trabalho pra eles, aí eles pedem pra explicar, aí eu vou e explico e é uma longa explicação; na outra aula continua a mesma coisa.”

Observando algumas de suas aulas em várias salas de aula percebi que seu trabalho estava muito mais voltado para ensinar português do que para lidar com esses temas. Conversando com ela sobre essa impressão, ela me responde que “... a maioria das pessoas surdas tinham necessidade de conhecimento de algumas informações, de algumas palavras através da LIBRAS.” (Camila)

Ela assim agia pois, segundo ela, há uma enorme demanda dos alunos em aprender português. De fato, nessas aulas pude ver o quanto os alunos aproveitavam para tirar dúvidas ou aprender vocabulário em geral relacionado ao mundo do trabalho, como por exemplo entender o preenchimento de uma ficha de identificação funcional.

Em sua entrevista para minha pesquisa, narrando sua experiência de ensino com LIBRAS só para ouvintes fez questão de destacar que estava ensinado LIBRAS no INES como professora e não como instrutora⁶⁶, como já trabalhava há vinte anos, a exemplo de outros surdos. É interessante observar que Camila ao dar aulas de LIBRAS para ouvintes se sente e se denomina instrutora, como a FENEIS e o MEC nomeiam os surdos que dão cursos de língua de sinais para pessoas ouvintes. Mas quando se refere a sua atuação como contratada pelo INES para ministrar aulas de língua de sinais para os alunos surdos se coloca na posição de professora .

“Primeiro vou colocar como instrutora que me levou a ser professora. No tempo que eu estava ensinando para os ouvintes, eu percebia que algumas coisas eram o caminho para ser professora de surdos. Em 20 anos dando aulas para ouvintes, eu percebi a necessidade de trabalhar diretamente com os surdos. Comecei a fazer o Magistério e ingressei na Escola da Gávea (Instituto Nossa Senhora de Lourdes). Lá, na Gávea, trabalhando com crianças eu vi verdadeiramente que não era o meu papel. Dificilmente eu tenho jeito com crianças. Então preferi trabalhar com os surdos adultos, pois já vinha trabalhando já há anos nas Associações, em outros lugares e vi que a maioria das pessoas surdas tinham necessidade de conhecimento de algumas informações, de algumas palavras através da LIBRAS. Até que um dia o INES me convidou pra trabalhar aqui no INES que era a minha escola de verdade, aliás a minha escola até hoje porque além de fazer naquela época de dia o ginásio hoje é uma faculdade pra mim porque muita coisa eu aprendi aqui nesses dois anos de contrato como professora de surdos. Aprendo também com os professores ouvintes a transmitir no decorrer das aulas.”

❖ O monitor surdo

Ex-aluno do INES, Marcelo, vinte e nove anos, estudante universitário de Pedagogia, em 2002. É o único surdo da família. Começou a estudar em escola regular na infância e em torno de sete anos foi para o INES onde, pelo seu depoimento, aprendeu língua de sinais com os inspetores surdos. Deixou a escola em 1993 quando terminou o ensino médio. Foi contratado em 1997, quando fora iniciado o projeto de monitoria de

⁶⁶ Denominação dada à atividade profissional de surdos que ensinam LIBRAS para ouvintes em cursos oferecidos por instituições que os contratam para esse fim como o INES e a FENEIS.

surdos, como já mencionado no capítulo I. Sua história como estudante no INES sempre foi pautada por intensa participação política, atuando na formação do grêmio e exercendo forte liderança entre os alunos. Nesse momento, pela primeira vez na instituição, os surdos começavam a participar do projeto educativo atuando nas reuniões pedagógicas gerais, de equipe e em sala de aula. Nesse começo, a atuação dos surdos não foi bem recebida por uma parte do corpo docente e também pelos próprios alunos. Nas palavras de Marcelo, podemos perceber o quanto a representação que alguns surdos fazem de seus pares está fortemente marcada pela ouvintização:

“os alunos pequenos acham estranho os surdos serem inteligentes e ensinarem. Acham sempre que o ouvinte é mais inteligente. Isso é porque os professores são sempre, sempre, sempre ouvintes. É difícil. Os surdos são sempre empregados, inspetores, faxineiros, sempre profissionais inferiores, não existem professores surdos.”

Avaliando seu trabalho desde o início, em 1997, Marcelo critica a situação do projeto de monitoria⁶⁷ no momento em que essa pesquisa de campo foi realizada o que certamente afeta o trabalho de sala de aula:

“Quando eu comecei a trabalhar em 1997, eu sentia que tinha uma união entre os surdos e o trabalho combinava. Antes eu percebia os alunos antes que entendiam, percebia o atraso de linguagem. Antes eu fazia o trabalho, sentia o atraso⁶⁸ de linguagem, ia na OP [reuniões de orientação pedagógica], fazia reunião com os professores, aí voltava para ensinar na sala de aula. Sentia que havia um casamento do trabalho, o trabalho combinava com o surdo. Depois com a direção nova, as coisas não combinavam, o trabalho ficou diferente, problema político. Nós, profissionais surdos, sentíamos que não havia um entrosamento, não combinava. Os ouvintes não conhecem os surdos, só conhecem pouco. Eu tenho uma identidade surda, eu sempre vivi junto com os surdos, eles não têm convívio com os surdos. Então era muito confuso.”

Com a mudança de direção a partir de 1999, os pressupostos que orientavam o projeto de monitoria, assim como também o trabalho pedagógico como um todo, sofreram alterações. As iniciativas da gestão anterior em prol da construção de um projeto de educação bilíngüe foram pouco a pouco sendo inviabilizadas. E os profissionais surdos, como Marcelo, que se identificavam com esse projeto, assim como alguns professores

⁶⁷ Como pude constatar, em meu retorno ao INES, em 2005, após a licença para doutorado, o projeto está bastante descaracterizado. Faltam orientação e discussão e sobretudo interação com os professores em cujas turmas os monitores atuam.

⁶⁸ Creio que Marcelo ao usar o termo atraso está se referindo ao pouco conhecimento de português dos alunos de surdos. De todo modo chama atenção a incorporação a seu discurso de um termo (‘atraso’) típico da visão clínica da surdez em relação a qual ele está sempre se insurgindo.

ouvintes, enfrentaram conflitos bastante penosos. É o “*problema político*” a que ele se refere.

6.6 Procedimentos Metodológicos

6.6.1 O Registro dos depoimentos

Os depoimentos de alunos, professores ouvintes e educadores surdos foram gravados em áudio em duas etapas: no final do ano letivo de 2002 e em meados de 2004, para complementação de informações já que esses registros se revelaram fundamentais para o propósito desse estudo tornando-se a base de toda a reflexão aqui desenvolvida. Ao todo são vinte e um depoimentos: dez referentes aos alunos, nove relativos aos professores ouvintes e dois dos educadores surdos.

Quanto aos alunos, em 2002, os registros foram gerados tendo como ponto de partida as seguintes perguntas:

- ❖ Conte um momento significativo de aprendizagem do português.
- ❖ Como você se sente quando está lendo ou escrevendo?
- ❖ O que você acha que te ajuda a aprender português?
- ❖ Como você se sente quando você sabe a matéria, mas você vai ser cobrado por escrito e não em língua de sinais?

Essas perguntas foram elaboradas por mim em parceria com duas professoras da turma - a professora de língua de sinais e a professora de inglês com a qual já havia trabalhado por vários anos no projeto de português como segunda língua no INES. Escolhi essas duas profissionais para pensar comigo as perguntas por duas razões: a professora surda pelo conhecimento que tem dos surdos, da própria turma e da língua de sinais poderia me ajudar a construir perguntas significativas para eles e também teria condições de avaliar as possibilidades de tradução de uma língua para outra, o que poderia facilitar depois o trabalho de tradução simultânea realizado por ela para esta pesquisa; e a professora de inglês por nossas afinidades profissionais certamente seria uma ótima parceira para pensar questões pertinentes a essa pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com cada aluno individualmente, em uma sala de aula do INES, no horário em que esses alunos freqüentam a escola – à noite. Aproveitei dias de prova, janelas do horário, dias de Conselho de Classe para não forçar a ausência dos alunos em sala de aula. Em pouquíssimos casos, solicitei ao professor que estava dando aula para a turma a dispensa de um aluno para entrevista. E quando isso foi necessário, me certifiquei com o professor se haveria algum prejuízo na rotina escolar.

Com exceção de dois alunos, que não quiseram participar, os demais colaboraram com muito interesse. Não tive problema algum para realizar essa atividade. Dez dos doze alunos fizeram questão de dar seus depoimentos participando com muita seriedade. Era notório o valor que atribuíram a essa oportunidade, comparecendo no local e na hora marcada, afirmando terem prazer em participar. Houve momentos em que alunos que já tinham dado seus depoimentos pediam para assistir os depoimentos dos outros, no que foram atendidos.

Cada aluno foi entrevistado por mim através da professora surda que fez as perguntas em língua de sinais e a tradução simultânea das respostas em português gravada em áudio.

Aqui cabe uma consideração especial sobre o trabalho de tradução e a escolha da intérprete⁶⁹. Coerentemente com a visão de linguagem seguida em todo esse estudo, apóio-me na concepção de tradução de Arrojo (2002: 22, 23) segundo a qual

“traduzir não pode ser meramente o transporte, ou a transferência de significados estáveis de uma língua para outra, porque o próprio significado de uma palavra, ou de um texto, na língua de partida, somente poderá ser determinado, provisoriamente, através de uma leitura.”

Como gesto de leitura, a tradução é um ato de interpretação e como tal se constitui na produção de significados determinados por fatores da história pessoal, social e coletiva de seu intérprete. Sendo assim cada tradução, ao exigir do tradutor “a capacidade de confrontar áreas específicas de duas línguas e duas culturas diferentes” (Arrojo, 2002: 78)

⁶⁹ Os intérpretes de língua de sinais no Brasil são pessoas ouvintes que aprenderam a língua informalmente e/ou através dos cursos da FENEIS. Ainda não há no país curso superior para formação de tradutor e intérprete de LIBRAS. Novas definições para essa atividade encontram-se no texto do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou o decreto-lei nº 10436, sancionado em 24 de abril de 2002, a partir do qual a LIBRAS passou a ser reconhecida como sistema lingüístico próprio das pessoas surdas do Brasil.

será sempre um embate único, não podendo esse trabalho, como defende a autora, ser prescrito por fórmulas infalíveis.

Assumindo essa visão de tradução, escolhi trabalhar com uma pessoa surda bilíngüe por vários motivos: sua alta proficiência em LIBRAS, sua experiência como coordenadora dos cursos de intérprete da FENEIS, sua forte inserção na comunidade surda do Rio de Janeiro, além de ser professora de língua de sinais da turma com a qual mantinha um ótimo relacionamento. Todos esses fatores reunidos, a meu ver, deixariam os alunos mais à vontade durante a gravação e mais seguros de que suas *falas* seriam compreendidas.

Quanto aos professores ouvintes, diferentemente do procedimento adotado com os alunos, não propus nenhuma pergunta; apenas lhes pedi que falassem de suas impressões sobre os alunos desta classe e a respeito do trabalho desenvolvido ao longo do ano. Todos se dispuseram a prestar seus depoimentos com muito boa vontade e interesse. A receptividade bastante positiva dos professores rendeu de um modo geral longos relatos. Tive a impressão de que se sentiram mais do que à vontade, parecia que tinham muita necessidade de falar sobre o assunto. Pareceu-me também que se sentiram valorizados por estarem sendo ouvidos, considerados, convidados a falar.

É conveniente lembrar que a escola não promove muitos espaços de reflexão. Não há reuniões pedagógicas gerais que envolvam todo o corpo docente e nos encontros obrigatórios previstos na carga horária do professor não há a participação dos responsáveis pela direção e coordenação pedagógica. Esses espaços são as reuniões semanais por equipe de cada disciplina com duração de dois tempos de 45 minutos em horário contrário ao que o professor leciona e os conselhos de classe bimestrais organizados por segmento escolar em cada turno em que se dá a avaliação de todas as turmas do mesmo. Como são muitas turmas a serem tratadas em um único momento, esses encontros não são suficientes para reflexão e encaminhamento de problemas ou de projetos. Em geral, pelo que vivi como professora, e a pesquisa de campo confirmou, os conselhos de classe tendem à burocratização: praticamente só se fala de notas. E quando alguém levanta alguma questão mais relevante, há um certo descrédito no ar talvez porque os encaminhamentos dos conselhos anteriores dificilmente são atendidos, sobretudo no turno da noite caracterizado por todos como um turno abandonado. Há uma história de desconsideração, descaso. As queixas se acumulam e se repetem. Os professores falam entre si para si mesmos. Há uma

profunda sensação de solidão. Para quem se dirigem suas vozes? Como transformar a catarse, como em geral se observa nesses momentos, em reflexão de tópicos relevantes ao trabalho pedagógico?

Nesse contexto, creio que valorizar a voz do professor ganha um significado especial. A oportunidade de se sentir legitimado para opinar, avaliar e falar de suas aflições com liberdade certamente instigou o interesse dos professores em colaborar com a pesquisa.

Um outro aspecto que, a meu ver, contribuiu para que os professores se sentissem à vontade para participarem dessa pesquisa pode estar relacionado ao fato de que sou professora da instituição desde 1991 e portanto além de colega, compartilho há muito tempo o mesmo contexto de trabalho. As dificuldades, as angústias, as inúmeras perguntas sem resposta, inquietações e frustrações fazem parte do meu / nosso cotidiano profissional. Além de professora, faz parte de minha história na instituição ter dirigido um de seus departamentos e ter participado da primeira consulta para escolha da direção geral, em 1998, encabeçando a lista tríplice, mas impedida de assumir, fato já mencionado no capítulo I.

A proximidade entre nós ainda se torna mais intensa pois, como esses professores, leciono no turno da noite em que funcionam a Educação de Jovens e Adultos e parte do Ensino Médio, cursos que recebem alunos adultos assolados pela pobreza, subempregos e desemprego, como ocorre em todas as escolas públicas que oferecem cursos noturnos.

Familiarizada com os professores, com o contexto escolar geral e específico em que a pesquisa estava sendo realizada, minha solicitação de que falassem livremente sobre a turma foi atendida na maioria dos casos com tranquilidade.

A princípio havia pensado uma conversa coletiva com os professores, mas além da dificuldade de encontrar um horário comum a todos, alguns não apreciaram essa idéia; afirmaram a preferência por encontros individuais aproveitando algum tempo livre no horário de trabalho na instituição.

Utilizamos em comum acordo tempos livres em que o professor não estava dando aula para uma de suas diferentes turmas. Como são todos professores horistas, há às vezes as chamadas *janelas* – um ou mais tempos vagos de sua carga horária. Outro recurso foi aproveitar momentos em que o professor já havia concluído a aplicação de provas ou sua

participação em conselho de classe já que as entrevistas foram realizadas no fechamento do quarto bimestre.

Em apenas um caso, a pedido da professora, o depoimento não foi registrado na escola. A professora de português me solicitou que gravasse seu relato em sua casa, pois se sentiria mais tranqüila, mais à vontade. E também propôs a participação de uma outra professora de português da escola, nossa parceira de muitas lutas relacionadas ao ensino de português como segunda língua na instituição, que no ano dessa pesquisa não integrava mais a equipe de língua portuguesa; fora deslocada, contra sua vontade, para dar aula de inglês, inaugurando a disciplina no currículo da escola, pois era a única docente do quadro efetivo com formação acadêmica para assumir a disciplina.

A participação dessa colega na entrevista da professora de português ajudou a descontraí-la que em relação aos demais me pareceu a mais tensa. Afinal foram as suas aulas que frequentei e filmei o ano. Era natural que se sentisse mais exposta que os outros.

Houve ainda outros relatos que se deram na presença de outro professor da turma. A professora de ciências e um dos professores de informática chegaram quase na mesma hora para dar seus depoimentos e, consultados por mim, não se importaram em falar um diante do outro. Já as professoras de inglês e história resolveram espontaneamente dar seus depoimentos juntas no horário que havia sido combinado com a primeira.

6.6.2 Filmagens em vídeo das aulas de português

Para gerar registros em uma sala de aula em que todos se comunicam em uma língua visual-espacial, é fundamental a utilização de filmagem. Nenhum outro meio técnico pode substituir essa estratégia já que todos os diálogos ocorrem através de expressão facial e configurações de mão que são componentes formacionais da língua de sinais. Essa foi, portanto, a principal razão das filmagens para esta pesquisa.

As filmagens das aulas de português foram realizadas por mim ao longo do ano letivo de 2002. Com exceção dos dias de prova, datas de conselho de classe e dos quinze dias em que substituí a professora de português dando aula em seu lugar, procurei fazer o máximo possível de registros, devidamente autorizada pelos alunos e pela escola. Essa atividade, porém, nem sempre ocorreu sem problemas. Por não ter filmadora, operei com

equipamento cedido pela instituição, o qual em diversos momentos não estava disponível, apesar de meu agendamento prévio. Por essas razões o material gravado em vídeo totaliza apenas cerca de trinta e três horas correspondentes às aulas de português em duas turmas: a turma de sexta série escolhida pela professora e sua outra turma do segundo ano do ensino médio. Esta última, embora não fosse o foco da pesquisa, esteve o tempo todo interessando a professora que me convidou várias vezes para que eu assistisse e filmasse essas aulas também.

Uma última consideração sobre as filmagens diz respeito a aspectos técnicos. Como só havia uma filmadora, tive que escolher determinados ângulos em detrimento de outros, já que é impossível uma única câmera registrar todas as cenas que ocorrem ao mesmo tempo. Tive, portanto, que estabelecer alguns critérios de acordo com a situação. Exemplificando, em alguns momentos a câmera privilegia a interação entre os alunos quando eles estão discutindo o significado de uma palavra, frase; em outras ocasiões, o foco está no monitor explicando um conceito para a turma. Isto é, tive que fazer escolhas no momento exato em que as cenas ocorriam, dada a impossibilidade de gravar o todo. O que orientou minhas opções o tempo todo foi a tentativa de registrar possíveis estratégias de ensino e de aprendizagem que pudessem posteriormente apontar pistas para a discussão do ensino de português no contexto dessa instituição.

6.6.3 Transcrição das gravações em áudio e vídeo

Aqui cabe uma consideração importante sobre a transcrição das fitas de áudio e vídeo traduzidas de LIBRAS para o português pela intérprete com quem trabalhei todo o tempo que era a professora de língua de sinais da turma, como já mencionado. Optei por transcrever suas traduções tal como ela verbalizou. Não vou usar aqui os padrões já existentes de transcrição da língua de sinais, pois o objetivo da pesquisa realizada não foi a análise dessa língua propriamente dita. Escolhi, então, trabalhar com a tradução em português das falas dos sujeitos surdos – alunos e monitor – pois o que está em foco nesse estudo são suas concepções e opiniões e não a análise gramatical ou do uso de língua de sinais.

CAPÍTULO VII : A PALAVRA “DADA” E AS POSSIBILIDADES DE OUTROS DIZERES: ANÁLISE DOS REGISTROS

Nesse capítulo procuro apontar reflexões acerca das diferentes representações de língua de sinais e português, construídas nas relações entre alunos surdos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do INES e os profissionais com quem interagem em sala de aula - seus professores ouvintes, a professora surda e o monitor surdo. Com base nos depoimentos gerados, vou analisar como as representações de ouvintes e surdos acerca das línguas com as quais convivem são materializadas nas práticas discursivas. Não se trata de definir boas ou más representações como categorias de verdade, mas de tentar entender como os significados atribuídos às línguas interditam, permitem (ou poderiam possibilitar) uma troca mais significativa entre os participantes em suas relações no contexto escolar.

A análise dos registros indicou que os conflitos sociolingüísticos e culturais vivenciados nessas interações produzem diferentes configurações relacionais (Elias e Scotson, 2000) em que os mesmos sujeitos se situam (ou se projetam) ora como estabelecidos, ora como *outsiders*. E são as próprias instabilidades nessa arena que constitui e é constituída pelos sujeitos discursivos que orientam a análise dos registros gerados nesse campo de pesquisa.

A fim de compor uma análise articulando os diversos pontos de vista dos participantes dessa pesquisa, este capítulo está organizado da seguinte forma: na primeira, com base em notas de campo, apresento alguns momentos escolhidos como significativos, porque recorrentes, para se ter uma noção do contexto mais abrangente em que se realizou essa pesquisa – o turno da noite da escola; em seguida, abordo especificamente os depoimentos relativos à turma em foco nesse estudo.

7.1. Abrindo o diário de campo: palavras e cenas do último turno escolar

De acordo com a metodologia etnográfica utilizada nesse estudo, o conhecimento acerca de uma cena social é produzido com as diversas interpretações construídas por seus participantes. Nesse sentido o pesquisador, como parte integrante do estudo em diálogo com as visões dos diferentes participantes, compõe sua análise triangulando registros

derivados da pluralidade de vozes e dos múltiplos significados que os sujeitos atribuem aos eventos vividos (Erickson, 1984; Erickson, 1989; Moita Lopes, 1994; Denzin e Lincoln, 1998; Agar, 1998)

Com a intenção de construir um diálogo com as vozes do contexto escolar mais amplo em que se localiza a turma em foco nessa pesquisa, assisti aulas de diferentes disciplinas nos dois segmentos da Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio do turno da noite ao longo do primeiro semestre de 2002, ano em que realizei a pesquisa de campo. Além das aulas, os Conselhos de Classe, as conversas nos corredores da escola, na sala de professores, contribuíram para tecer uma panorâmica rendendo registros e pistas para construir hipóteses referentes aos depoimentos dos participantes enfocados no presente estudo. O que vi, ouvi e vivi nesses espaços e momentos me ajudam a dar forma a uma das possíveis versões da situação social experimentada na relação com os sujeitos naquele contexto escolar e permite ampliar a compreensão sobre como o que está acontecendo na sala de aula se relaciona com os significados que circulam na comunidade escolar.

Com o diário de campo em mãos, procuro nos rastros do vivido em diferentes instantes e lugares da escola dar sentido às situações locais experimentadas tomando como ponto de partida as representações dos sujeitos com os quais dialoguei.

7.1.1 “Mas então essa escola é uma fraude”

“Na língua de sinais todos são inteligentes sabem as coisas, mas escrever português é difícil...”
(Marina, participante dessa pesquisa)

A frase⁷⁰ que intitula essa seção me foi dita, em conversa informal⁷¹ na hora do recreio, por uma professora⁷² simultaneamente nova na escola e na educação de surdos. Por esse motivo, todas as suas aulas, no ensino médio do turno da noite, eram mediadas por um profissional surdo (uma monitora) o que aos seus olhos garantiria o sucesso da aprendizagem. Entretanto, ao se deparar com o fato de que no primeiro teste que aplicara

⁷⁰ As citações relativas a essa professora, assim como outras falas de alunos e docentes na seção 7.1.1 não serão identificadas com nomes fictícios, pois não fazem parte do conjunto de registros relativos à turma em foco nesse estudo.

⁷¹ Nota de campo de 15/04/2002.

⁷² A professora havia acabado de ingressar no INES com contrato de professor substituto.

era necessário traduzir todos os enunciados do português escrito para a LIBRAS, conclui que “*eles, coitados, são muito limitados, não abstraem.*”⁷³

Ainda que as notas desses testes tenham sido boas, tal resultado não alterou seu olhar. A professora atribuiu o bom desempenho dos alunos no teste à tradução realizada pela monitora, minimizando o fato de que eles realmente aprenderam o conteúdo ensinado, pois, segundo ela, se não demonstravam autonomia na leitura dos enunciados, estariam incapacitados para a vida e despreparados para receber um diploma de ensino médio “*com essas condições*”. O oposto a essas condições a que ela se referia corresponderia à leitura e escrita em português sem necessidade da mediação da língua de sinais.

Nessa perspectiva etnocêntrica, “somente com a aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para solução de problemas etc.” (Tfouni, 1997:24). Ou seja, os indivíduos que não lêem e escrevem são incapazes de raciocinar logicamente e portanto de abstrair. No caso dos surdos a percepção dessa professora espelha o discurso historicamente construído de que essas pessoas possuiriam um pensamento primitivo, ingênuo, só podendo efetuar raciocínios concretos (Lane, 1992).

A equivalência entre domínio d escrita e desenvolvimento do pensamento abstrato caracterizaria um dos mitos do letramento, “isto é, uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição” (Kleiman, 1995), como apontado por Tfouni (op. cit.), mas em aspectos sociais, tais como ascensão social, garantia de integração à vida moderna, emancipação, etc. Entretanto não há evidência acerca da correlação entre letramento e efitos relevantes na diminuição em índices de exclusão social. (Kleiman, op. cit.)

A representação do português como a língua que legitima o conhecimento é tão forte que a impedia de reconhecer que os alunos, sem dúvida, aprenderam o que fora ensinado. Em nova tentativa de argumentar, li diante dela o teste e lhe afirmei que a minha condição de leitora proficiente em português não me permitia responder nenhuma daquelas questões, pois desconhecia inteiramente os conceitos abordados por sua disciplina. Mesmo

⁷³ As citações de todos os registros provenientes de conversas informais ou dos depoimentos de alunos e profissionais participantes dessa pesquisa aparecerão entre aspas e em itálico; e nos casos de depoimentos mais longos, ou fora do corpo do texto, acresce-se a essa convenção, a colocação da citação em boxes.

assim, a professora manteve sua crítica de que naquela escola vivia-se o engano, a ilusão da aprendizagem ou, em suas palavras, “*uma fraude*”.

Consultando o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), o termo fraude está associado, entre outros sentidos, às idéias de enganar, iludir, frustrar, desenganar, privar. Creio que a professora usou o termo fraude em pelo menos duas direções: sentia-se ela mesma enganada por achar que não podia confiar no retorno que seus alunos lhe davam e parecia sugerir que os próprios alunos se enganavam ao se iludirem que aprenderam algo e, portanto, o diploma que receberiam no final do ano seria falso, não correspondendo ao que se espera de um aluno que concluiu o ensino médio. Seu olhar para aquela realidade acabou tocando em uma das mais fortes representações que circulam nesse espaço educacional: a crença de que só a escrita é adequada à produção e avaliação de conhecimento, sendo a língua de sinais insuficiente para tal. “Eles não aprendem porque não sabem português” é o enunciado que, explícito ou velado, parece reger o contexto escolar pautando expectativas e agendas pedagógicas, reforçando a idéia de que os surdos “*não têm aporte lingüístico para fixar conhecimento.*”⁷⁴

Em geral a matéria é copiada do quadro e a evolução dos conteúdos é bem lenta. Sujeitado ao português, o conhecimento avança pouco e inúmeras vezes perde-se o foco das aulas e dos conteúdos específicos que se tornam reféns das palavras. Professores, em geral, param o tempo todo para explicar significados de itens lexicais específicos às suas disciplinas ou do vocabulário mais amplo. Movendo-se em câmera lenta, o curso dos programas curriculares tropeça invariavelmente nas palavras, já que os alunos são forçados a aprender todas as matérias em uma língua na qual têm pouca fluência. Um exemplo ilustrativo desse impasse: assistindo a uma aula em uma turma de oitava série cujo tema girava em torno de questões agrárias e imigração no Brasil, os alunos interpretaram os termos ‘colônia’ e ‘fazenda’, grafados no quadro de giz, respectivamente como perfume e tecido, ao contrário dos sentidos associados à terra como esperado pela professora. Reagindo a essa situação, a professora reclama que “*o ritmo do ensino é muito lento pela falta de conhecimento dos alunos do português.*”⁷⁵

⁷⁴ Fala de uma professora em um conselho de classe do ensino fundamental. (Nota de campo: 4/06/2002)

⁷⁵ Nota de campo: 4/06/2002.

A representação do português como condição de aprendizagem e a LIBRAS como língua inadequada para construir e avaliar o conhecimento constitui uma relação altamente conflitante que provoca privações para todos os sujeitos envolvidos: frustra-se o professor por alcançar resultados muito modestos; frustra-se o aluno por não se sentir aprendendo.

Nesse caso, a deslegitimação da LIBRAS como língua de instrução é corroborada por uma das monitoras que atua na instituição. Em um conselho⁷⁶ de classe do ensino médio, concordando com o comentário de uma professora de que a LIBRAS não é adequada como língua de instrução, a monitora declara: “*os alunos sabem muito bem LIBRAS para bater papo, para namorar, mas não para a escola.*”⁷⁷ Para essa monitora, a falta de sinais específicos para os diversos conceitos do conhecimento escolar dificulta a aprendizagem, crença generalizada entre os professores ouvintes. A representação da língua de sinais como deficitária para o mundo escolar quando confrontada com o português embaça o entendimento de que os conceitos acadêmicos não se reduzem ao léxico que os veiculam, mas é necessário que se promova um processo de construção dos conceitos propriamente ditos. Além disso, não se leva em consideração que enquanto a língua de sinais não for usada de fato como língua de instrução por usuários fluentes, não é possível a criação de sinais para os saberes escolarizados. E aí parece residir um dos grandes dilemas, a meu ver: por um lado a língua de sinais que media as interações em sala de aula está nas mãos de professores pouco proficientes e por outro o monitor, quando convocado para auxiliar, em geral não está previamente preparado para exercer essa função. Esta situação facilmente leva à impressão de que “*nem na língua de sinais eles aprendem*”⁷⁸, como me disse uma professora em uma conversa informal. O que parece emergir desse constante embaraço nas diferentes salas de aula é a urgente necessidade de se refletir as condições lingüísticas e pedagógicas de produção da aprendizagem.

É nesse embaraço que se constitui um outro sentido para a “fraude” evocada no comentário da professora acima mencionado. Discutindo a aprendizagem da língua escrita por surdos, Sanchez (1999) declara que a educação de surdos é uma “enorme e duradoura fraude” (p.36), denunciando que os surdos egressos dos sistemas escolares não dominam a

⁷⁶ Nota de campo: 25/04/2002.

⁷⁷ “Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino.” (Lodi et alli, 2002:40)

⁷⁸ Nota de campo: 15/04/2002.

escrita, nem níveis mais avançados de raciocínio lógico-matemático. Entretanto, ao afirmar que a distribuição do êxito e do fracasso escolar não se dá ao sabor do acaso, atribui os tímidos níveis de aprendizagem dos surdos à permanência das premissas do oralismo, apesar da aceitação da língua de sinais: os surdos ainda são considerados como cidadãos de segunda classe, objetos de reabilitação, proteção ou comiseração e conseqüentemente a surdez ainda não é aceita como parte da condição humana. Isto é, para o autor, essas representações sobre os surdos constroem o fracasso escolar e conclui afirmando que este quadro só vai se alterar com mudanças radicais nas condições de aprendizagem oferecidas aos surdos o que não se reduz à escolha de metodologias⁷⁹. Para ele, há três condições básicas a serem atendidas: o oferecimento de intercâmbios significativos às crianças surdas por meio de uma rede de interações com usuários adultos competentes em língua de sinais; a garantia de que as informações do mundo chegarão aos surdos nessa língua; e a imersão nas práticas sociais da língua escrita em contraposição à situação mais comum em que os alunos são levados a decorar palavras e mecanizar padrões frasais.

A crítica a pouca qualidade do entorno lingüístico oferecido aos aprendizes surdos é compartilhada por alguns alunos de modo muito claro:

“Para melhorar o ensino é preciso ter língua de sinais, fazer um curso. Os professores usam a língua de sinais muito simples, os surdos não entendem.” (João – aluno participante da pesquisa)

“Se o professor só ensina palavras simples, o surdo não aprende.” (João)

“Se o professor bota pouca coisa no quadro a gente não tem interesse em aprender.” (aluno de outra turma da Educação de Jovens e Adultos / INES)

Os depoimentos acima reportam-se a uma dupla simplificação que caracteriza o que escolas especiais oferecem aos surdos em geral. Como relatado em diversos trabalhos (Svartholm, 1998; Souza, 1998; Góes, 2000, dentre outros), os professores ouvintes, em geral, misturam fragmentos das duas línguas (a oral e a de sinais) usando o léxico da língua de sinais em estruturas frasais da língua oral o que resulta em uma interação bastante

⁷⁹ Na educação de surdos, é bastante comum a busca por uma metodologia “milagrosa”, seja no sentido clínico da reabilitação que os levaria a oralizar, seja em direção à aquisição da língua escrita. Limitado ao plano estrito das línguas (oral ou escrita), o debate educacional não avança. Até mesmo algumas discussões em torno de uma proposta bilíngüe acabam muitas vezes por se transformar “em mais uma grande narrativa educacional que conserva as mesmas representações sobre a surdez e os surdos” não passando de mais uma escolha técnica. (Skliar, 2003)

truncada. Essa superposição de modalidades é denominada de português sinalizado, inglês sinalizado, conforme o país (Lane, 1992; Fernandes, 1989).

Em decorrência da pouca proficiência em língua de sinais, os professores ouvintes também simplificam a escrita apresentada aos surdos. Essa simplificação não se refere apenas ao tamanho dos textos, mas sobretudo à prática de evitar oferecer textos originais (de livros ou de jornais, por exemplo), substituindo-os por resumos elaborados pelos professores. E aqui indago como Souza (2000: 91): "... 'mais simples' para quem, em que sentido e sob que ponto de vista?" E concordando com a autora, prossigo com sua reflexão: "Do ponto de vista lingüístico, que é o ponto que interessa aqui, é bom lembrarmos que para o sujeito inscrito na linguagem nada é simples, a opacidade é reinante, todo o texto se põe como um mistério a ser interpretado." O 'simples' a que os alunos acima se referem me parece ser a percepção que têm do efeito das *simplificações* operadas em ambas as línguas.

7.1.2 A surdez como experiência visual: “(...) são as imagens que ficam na memória.”⁸⁰

Diante dessa situação, alguns alunos apontam saídas que lhes proporcionem um caminho mais produtivo na aprendizagem. Após assistir uma aula em uma turma do terceiro ano do ensino médio, dois alunos espontaneamente conversam comigo e aproveito para lhes perguntar sobre o que seria melhor para os surdos entenderem os conteúdos. Eles me dizem que a língua de sinais, embora fundamental, não é suficiente, ainda que o professor fosse fluente; é preciso que se acrescente a imagem e sugerem: primeiro a professora daria aula em língua de sinais, depois passaria um filme, por exemplo, o que permitiria que o aluno surdo fizesse ligações entre o que o que foi “dito” e o filme e, por último, o texto em português. Um deles acrescenta que “*são as imagens que ficam na memória*”, afirmando que são esses textos visuais que são recuperados nas conversas entre eles.

Skliar (2003b) argumenta que a experiência visual dos surdos ainda não se tornou um objeto de estudo importante nos projetos escolares, já que os aprendizes surdos continuam sendo pensados do ponto de vista da limitação auditiva, localizados no discurso da deficiência. Por essa razão, segundo o autor, quando se comenta que os surdos são

⁸⁰ Nota de campo: 29/04/2002.

sujeitos visuais, esse reconhecimento muitas vezes está restrito ao simples fato de as línguas de sinais serem produzidas e percebidas visualmente. Para ele, no entanto, a experiência visual dos surdos vai muito além dos modos de produzir e compreender sinais, “envolve, na verdade, todo tipo de significações comunitárias e culturais” (p.102) e é crucial nos processos de escolarização, como os comentários dos alunos mencionados acima confirmam. Alguns exemplos dessa experiência visual, citados pelo autor, seriam: as formas de nomeação dos outros através de sinais que caracterizam traços visuais das pessoas; metáforas visuais; humor visual; a definição de categoria de tempo na língua de sinais por meio de figuras visuais; a sugestão pelos próprios surdos de didáticas e estratégias visuais de ensino, como acima exemplificado; a rotação do corpo nas tomadas e trocas de turno nos diálogos e para marcação de diferentes personagens em narrativas; literatura visual em língua de sinais (por exemplo, narrativas, poesias, lendas etc) etc.

De acordo com essa visão, Lebedeff (2004) levanta a hipótese de se considerar a possibilidade de um letramento visual, salientando a importância de os profissionais envolvidos com a educação de surdos refletirem sobre o papel da imagem na apropriação do conhecimento. Gesuelli (2004) pesquisando o impacto da imagem nas práticas discursivas de alunos surdos também corrobora essa visão.

Nas palavras de uma professora e pesquisadora surda brasileira, fazer uso de recursos visuais na comunicação

“significa para nós, sujeitos surdos, um resgate cultural, uma possibilidade de recriarmos no interior do currículo, nossa cultura, nossa língua, nossa comunidade, principalmente, representar a surdez enquanto uma *diferença cultural* e não uma deficiência. Isto significa olhar a surdez a partir de seus traços culturais afastando-se do olhar patológico, da enfermidade e da normalização.” (Rangel, 1998) [grifos da autora]

Retomando o relato da conversa acima referida, indago aos alunos se poderiam falar um pouco mais sobre o ensino de português prestando um depoimento para a minha pesquisa. Convite aceito por um deles, gravo sua opinião e sugestões. Em sua argumentação, a queixa que marca inúmeros depoimentos de diferentes alunos nesta instituição: “*O português aqui é fraco.*”⁸¹ E para esse aluno, além do uso de imagens, o que fortaleceria o ensino seria o uso de livros: “*no INES, é tudo através do caderno, explica, fala, eu sinto muita falta nisso, é muita perda de tempo. Melhor é pelo livro (...) o mais*

⁸¹ Nota de campo: 2/05/2002.

importante é o livro (...)” E comparando com o que já viveu em escolas regulares me diz: “...o ouvinte oraliza e lê o livro. No fundo, apesar da língua de sinais, o ensino é a mesma coisa. (...) O ouvinte oraliza, fala, fala e o surdo tem a língua de sinais.” Em sua defesa por um ensino mais produtivo explica que “*um livro junto com a língua de sinais é muito importante porque o desenvolvimento é mais rápido.*” O que esse aluno parece reivindicar é a necessidade de se ampliar o acesso à informação. Creio que ele vê o livro como um instrumento importante para isso, além do bem simbólico que este objeto representa nas instituições de educação e na sociedade em geral.

Em geral, pelos depoimentos aqui gravados e pela minha própria experiência com jovens e adultos surdos, uma das fontes geradoras de angústia e de uma sensação de *apartheid* cultural é a falta de meios acessíveis para se manterem em contato com as informações do mundo. Programas legendados, serviços de intérprete, aprendizagem da língua de sinais pelos profissionais ouvintes das escolas são demandas constantes não só em seus depoimentos, quanto nos de outros surdos como se pode constatar em estudos baseados em relatos de jovens e adultos surdos (Botelho, 1998; Müller, 2002; Giordani, 2003), em comunicações de congressos (Curione, 1998) e nas lutas empreendidas pelas entidades de surdos como a FENEIS.⁸²

Um outro importante aspecto ressaltado pelo aluno foi sua avaliação do ensino de português em relação às diferenças nas condições de aprendizagem entre os alunos de uma mesma turma: “*Alguns demoram, alguns conseguem, na minha opinião é separar esses grupos, se não fica muito difícil dois grupos na mesma turma.*” O aluno estava se referindo à experiência do trabalho de português como segunda língua⁸³ que ele viveu, mas que naquele ano de 2002 já havia sido extinto.

Do mesmo modo, um outro aluno também do ensino médio, preocupado em concluir sua escolaridade sem conhecimentos suficientes de português me falou de seu desejo de lutar para resgatar essa proposta. Uma noite, ao chegar à escola, para cumprir minha agenda de trabalho de campo, fui surpreendida por esse aluno, que eu não conhecia e que me aguardava na entrada. Disse-me que sabia que eu estava fazendo uma pesquisa e me

⁸² O site da FNEIS – www.feneis.com.br – mantém informes atualizados das conquistas, reivindicações e lutas da comunidade surda brasileira.

⁸³ Como já explicitado no capítulo 1, no projeto de ensino de português como segunda língua, realizado no INES de 1997 a 2001, no horário das aulas de português a organização dos alunos por turma cedia lugar ao agrupamento por níveis.

propôs uma investigação que ele gostaria de fazer para provar que o ensino de português por níveis era mais adequado. Infelizmente, apesar de ter marcado alguns encontros com ele para ajudá-lo nesse projeto, não tive tempo para contemplar sua demanda, mas foi um inesperado que parecia ecoar a idéia de que não só o ensino de português como segunda língua produziu efeito, como também demonstrava o quanto os alunos desejavam que algum investimento fosse empenhado para melhorar o ensino de português. Não é demais assinalar a contradição que essas demandas sugerem: o português como principal eixo do ensino, no sentido de que todas as aulas se apóiam em textos escritos, não tem garantido aos alunos, apesar de anos de escolaridade, um contato mais fecundo com a língua. Uma outra aluna⁸⁴, também do ensino médio, avalia essa situação de modo bastante contundente:

“Não é só o português que é fraco aqui no INES. Em todas as matérias parece ensino para bebê (...) Isso acontece porque o professor pensa que o surdo tadinho tem dificuldade de aprender, então faz resumo, passa a mão na cabeça. (...) Os professores pensam assim, ficam mimando os surdos. Como mudar essa situação? É muito difícil aqui no INES, aqui no Brasil o crescimento é muito demorado. Os surdos estão dormindo, eles precisam brigar por seus direitos, reclamar. A minoria reclama, a maioria é parada.”

A aluna parece se reportar à redução dos currículos (“faz resumo”) e à simplificação do português dos textos (“ensino para bebê”) que alguns professores de diferentes disciplinas com quem conversei admitem efetuar. Tal situação parece configurar um preocupante círculo vicioso: os surdos não aprendem as diferentes matérias (inclusive português), porque não sabem português e não sabem português porque supõe-se que não são capazes de aprender. E desse quadro sem saída deriva-se ainda algo mais preocupante: se os conteúdos curriculares e o português dos textos sofrem reduções, as baixas expectativas sobre o rendimento dos alunos se conservam e podem moldar o projeto pedagógico, tornando inviável o enfrentamento do fracasso escolar e profissional, insucessos que se acumulam historicamente nessa realidade.

Mas a realidade não é assim tão monolítica, compacta. Há outros dizeres, não só dos surdos, que reagem e apontam outros caminhos. Em conselho de classe, em meio a uma discussão sobre as dificuldades dos professores em lidar com as questões de aprendizagem

⁸⁴ Nota de campo: 8/07/2002.

dos surdos, a professora Luiza, participante dessa pesquisa, declara: “*Esses professores surdos são chaves no INES. Eles conseguem o que nós não conseguimos.*”⁸⁵

Embora não tenha alcançado repercussão no contexto em que foi dito, é bastante nítido o contraste que esse enunciado estabelece com as reflexões acima expostas. Nesse momento, a professora autora dessas palavras, parece efetuar importantes deslocamentos no universo de significados hegemônicos sobre a surdez: reconhece não só a importância da língua de sinais como língua de instrução e a possibilidade de intercâmbios significativos entre profissionais e alunos surdos, como também redimensiona seu olhar para si mesma como ouvinte nesse contexto tecendo uma auto-avaliação que poderia levar à rediscussão do fazer pedagógico nessa escola. Inspirada em suas palavras, creio que sua fala é *chave* para a discussão das representações ouvintistas que circulam fortemente na escola impedindo a construção de um trabalho pedagógico mais produtivo e prazeroso para todos.

Após essa panorâmica do campo, passo aos registros gerados em uma turma da Educação de Jovens e Adultos do INES. Com base nos depoimentos dos alunos dessa classe, dos seus profissionais ouvintes e surdos, apresento uma análise sobre a distribuição das representações discursivamente construídas acerca das línguas por esses participantes por meio das quais se constituem como estabelecidos e *outsiders*.

7.2 Representações de estabelecidos e *outsiders*: apresentação de uma cena de sala de aula e análise de depoimentos

Ao tentar triangular os diversos pontos de vista presentes nos registros, vozes se entrelaçam e ao mesmo tempo se deslocam umas das outras, ecoando representações que cristalizam significados ou se insurgem ao que parece naturalizado. Ora os próprios surdos (alunos e educadores) aderem ao discurso hegemônico alimentando as narrativas canônicas sobre as línguas e sobre si mesmos, ora reivindicam outros sentidos que desafiam esse olhar. Professores ouvintes ora admitem a dificuldade de aprender língua de sinais e portanto de interagir com os surdos em sala de aula o que de algum modo põe em discussão o lugar de autoridade do professor e também de um certo ângulo, assumidamente ou não, leva a língua de sinais para uma condição de língua; ora a olham como mero código, insuficiente para mediar a construção de conhecimento reafirmando a primazia do

⁸⁵ Nota de campo registrada em conselho de classe: 30/04/2002.

português e o estigma em torno da crença de que os alunos contariam com recursos limitados em sua língua natural para aprender.

São essas instabilidades e contradições que permeiam a análise dos registros e movem as hipóteses de interpretação que proponho em busca de possíveis respostas para a questão norteadora desse estudo:

Que representações são construídas por surdos adultos, alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do INES, por seus professores ouvintes, pela professora surda e pelo monitor surdo sobre as línguas com as quais convivem (português e LIBRAS)?

Assumindo que a voz citada é alterada na e pela escrita, passo à análise dos registros gerados no contexto de pesquisa em foco. Primeiramente apresento uma cena de sala de aula para dar uma idéia das questões enfrentadas pelos participantes nas interações em sala de aula. Em seguida procedo a análise dos depoimentos, registros centrais desse estudo, relativos aos participantes dessa pesquisa com suas maneiras de saber, seus modos de “arranjar um dito” (De Certeau, 2001: 153)

7.2.1 Uma cena de sala de aula

Dos vários registros gravados em vídeo, os momentos que me pareceram mais significativos a essa discussão dizem respeito a uma aula, na turma focalizada, em que a professora Juliana, com base em textos dos alunos, trabalha alguns aspectos lingüísticos que ela considera importantes de serem ensinados. A aula, gravada no dia três de junho de 2002, tem duração de três tempos de 45 minutos. Nos dois primeiros tempos, a professora está sozinha interagindo com os alunos e no terceiro tempo, participa da cena, Camila, a professora surda. Meu interesse, nesse recorte, é dar relevo a três questões: o papel da língua de sinais como língua de instrução permitindo a co-construção de conhecimentos e significados; aspectos culturais que intervêm em um contexto escolar bilíngüe como esse; duas diferentes configurações das relações em sala de aula em que vamos examinar as posições de estabelecidos e *outsiders* ocupadas pelos participantes no desenrolar da aula.

Antes de iniciar a análise desses fragmentos, é preciso esclarecer que, nesse dia, havia a presença de alguns alunos de outra turma da mesma série que pediram para participar porque estavam em tempo vago. Esses alunos receberão a designação de A e B e

os demais continuam sendo identificados por seus nomes fictícios. É importante frisar que a professora tenta se comunicar em língua de sinais, mas como tem pouca proficiência nessa língua usa a modalidade oral do português junto com os sinais o que resulta em dificuldades de interlocução com os alunos. É possível que a tradução da sinalização da professora pareça truncada em função de sua dificuldade com a língua de sinais.

Momento 1

A professora está escrevendo no quadro duas frases para ensinar um dos empregos do verbo ser com os quais os alunos costumam ter muitas dificuldades: dentro de uma chave, formando um par, as frases são: ‘Meu nome é Juliana’ (circulando a forma ‘é’) / ‘Eu me chamo Juliana’. Seu objetivo é tentar explicar esses diferentes modos de fazer referência ao próprio nome.

Juliana – Prestem atenção. Olhem para cá. Tem dois verbos no português para chamar as pessoas. Meu nome é Juliana. Precisa sempre colocar o verbo, sempre, sempre precisa escrever ‘meu nome é’ ou também pode ser ‘eu me chamo Juliana’. O sentido é assim: chamou, chamou, chamar a pessoa? [faz um sinal de chamar por alguém] É? Não. É diferente, o sentido é diferente. Qual é o sinal de ‘chamo’ correspondente à frase ‘eu me chamo Juliana’? [apontando para o quadro]

A – Chama é diferente, tem um sentido diferente. Por exemplo, chamar é de chamar pelo nome.

Agora a professora vai ao quadro e escreve: ‘Eu não me chamo Luis.’ E faz um traço unindo o ‘eu’ e o ‘me’. A turma olha pra o quadro atenta. A professora interpreta essas frases em língua de sinais. Em seguida escreve ‘Nós nos’. Faz o sinal de exemplo e diz que o que está ensinando é difícil.

Juliana – Agora vamos fazer um resumo, porque no português precisa de verbo, saber o nome de cada um, das pessoas, então tem que escrever o nome das pessoas. O certo é você está chamando. E você, como é seu nome?

A – (o aluno usa o alfabeto manual para digitar seu)

Juliana – Agora vou apagar tudo aqui.

O aluno A, percebendo a dificuldade de compreensão de todos se levanta e escreve no quadro ‘Eu me chamo Antonio’. (nome fictício) Ele tenta ajudar, mas ao que parece está apenas repetindo o modelo frasal fornecido pela professora e atuando como um intérprete.

Juliana – *Faz uma outra frase diferente com a palavra me.* [dirigindo-se à turma]
Fiquem atentos ao que ele vai fazer.

A – [em pé no quadro] *Eu estou tentando pensar aqui, fazer uma frase aqui.* [Ele escreve: ‘O meu nome é Antonio.’ Sinaliza para a turma dizendo: *Em língua de sinais é assim.* [Faz o sinal de ‘é’ e pergunta]: *Vocês entenderam? Concordam?* [todos concordam]

Os alunos começam a discutir entre eles sobre o assunto tratado.

A (dirigindo-se para a turma) – *As frases são diferentes, mas se parecem, né? O ‘chamar’ e o ‘é’ é um pouquinho parecido.*

A professora, paralelamente a discussão dos alunos, tenta explicar para o aluno Felix a diferença entre ‘chamar’ e ‘é’, que ele não estava entendendo. Em seguida ele vai ao quadro e escreve ‘Eu tenho 16 anos’. Ao mesmo tempo os alunos estão chamando a atenção de um grupo, dizendo que a professora está dando aula. E Letícia diz:

Não pode acabar, precisa continuar, porque precisa entender.

B - (se dirigindo para outra aluna) – *A professora está passando as coisas de forma confusa. Vamos ver se a gente vai conseguir entender, né?*

Letícia (se dirigindo a um aluno) – *Para, presta atenção, a aula é importante e eu quero entender.*

Segue-se um momento de dispersão enquanto Felix continua no quadro tentando esclarecer sua dúvida. Levanta duas hipóteses na tentativa de entender o que a professora está tentando ensinar escrevendo no quadro as seguintes frases: ‘Eu tenho 33 anos’ / ‘ Eu, tenho, 33 anos.’ Juliana se esforça para explicar, mas ele volta ao seu lugar sem entender. Tentando retomar a atenção dos alunos, a professora pergunta se todos entenderam e verifica que um outro aluno, Mauricio, está muito confuso. Dirigindo-se a ele:

Juliana– *Por que que não pode?* [referindo-se à frase de Felix] *É obrigado botar o nome.*

A– *Vamos esquecer o Felix. Presta atenção, presta atenção. Presta atenção. Vamos esquecer o Felix, apaga o Felix. Eu, eu e escreve no quadro: ‘Eu, tenho ,hum, vamos supor, 21 anos.’ Agora no ‘eu’ não precisa colocar vírgula. Vocês estão entendendo o que está escrito aqui? Quem, quem, quem é essa pessoa? É você, é outra pessoa? Não. Quem? Eu, então sou eu, Flavio, eu que tenho 21 anos. A melhor coisa para vocês compreenderem melhor a frase [apaga ‘tenho 21 anos’ e escreve ‘Eu, A, tenho 21 anos.’ Sublinha seu nome. Os alunos estão olhando*

atentamente]. *Eu, é o nome do Felix porque ele ta falando, agora quem fala sou eu, se eu não colocar A, ninguém vai saber quem é. Eu, eu, quem é? Então é melhor colocar 'Eu, A', então já se sabe quem é, eu sou a pessoa, entendeu?*

A partir daí, segue-se uma longa discussão entre Mauricio e o aluno A. Mauricio, tentando se inserir no tema da aula, lança mão de um outro exemplo em que ele quer saber se ao escrever 'eles' é preciso explicitar os nomes a que o pronome se refere. Vai ao quadro, escreve a frase 'Eles João e Kátia são casados', mas a professora não entende sua pergunta e ele volta com um ar de contrariedade ao seu lugar. Embora a professora tente aproveitar o exemplo do aluno, novamente perde-se o foco da aula que era relativo a um dos empregos do verbo ser. Nesse momento há outra vez muita dispersão, com alunos brincando e falando de outros assuntos. Em seguida, a professora surda Camila aparece na porta da sala de aula, pois enganou-se, pensando que estava na hora de sua aula. Estamos no início do terceiro tempo de aula. Há uma rápida conversa sobre o engano entre Juliana e Camila e alguns alunos e como esta estava livre naquele momento, Juliana pede que ela entre para ajudar. Depois de uma rápida explicação de Juliana para Camila acerca do tópico inicial da aula, Camila entra em cena.

Momento 2

Juliana reescreve no quadro as frases com que iniciou a aula: *Meu nome é Juliana. / Eu me chamo Juliana.*

Leticia – O 'me' precisa colocar no meio?

Camila interpreta a pergunta da aluna para a Juliana que diz: – *Precisa colocar.*

Camila - (coçando a cabeça, com expressão de brincadeira) – *Me botaram pra explicar. (...) Bom, vou explicar sério agora. Em português 'chamar' é a mesma coisa: Por favor, chama ele, chama a professora; por favor chama ele. Agora na frase 'eu me chamo', na língua de sinais é assim [e faz a sinalização própria para perguntar o sinal de um surdo]. Qual o sinal? Eu me chamo Jorge, sinal da pessoa. Qual o sinal da professora Juliana? O sinal dela é [faz o sinal da professora], né? Agora de verdade como é que ela se chama? Chama a professora, chama a professora. Eu chamo, eu chamo, não ta combinando. Chamar é como se você chamasse o nome dela. A palavra certa no português chamar é assim [faz o sinal de chamar no sentido de chamar alguém que está distante] e o sinal assim [faz o sinal correspondente ao que os surdos usam para identificar o sinal de alguém] é chamar, é o nome.*

O que Camila está fazendo nesse momento é o que me parece fundamental de ser sublinhado em relação às duas seqüências da aula transcritas. Ela aproveita o conhecimento que os alunos têm de língua de sinais e de cultura surda para estabelecer comparações entre as línguas e as culturas. Os surdos têm uma dupla nomeação – em português e em língua de sinais. Entre eles, só se identificam por seus sinais que, em geral, não têm nenhuma correspondência com seus nomes em português. São identificações criadas por eles e entre eles com base, em geral, em algum traço físico da pessoa. (Lane, 1992) Do mesmo modo, eles batizam os ouvintes com quem convivem. Após mostrar as diferenças entre os dois modos de nomeação nas duas línguas, volta ao quadro e retoma as duas frases escritas pela professora ‘Meu nome é Juliana’ / Eu me chamo Juliana’; interpreta as frases e tenta se assegurar de que os alunos, que estavam absolutamente atentos as suas explicações, entenderam.

Volta-se para a professora e afirma que houve compreensão. É especialmente relevante a resposta de um aluno:

A (voltando-se para os colegas) – É diferente chamar e chamar meu nome. Chamo ela é chamar pessoa, agora a mim mesmo é eu me chamo, esse sinal. Agora tem duas diferenças.

Cabe frisar que enquanto Camila desenvolvia sua explicação, a professora, apesar de presente, não podia tomar parte daquela interação em função da dificuldade de acompanhar a sinalização fluente de Camila. Também não era possível pela mesma razão entender bem o que sinalizavam os alunos. Estavam entre pares e não precisavam adaptar o uso da língua de sinais para interlocutores pouco proficientes. O profissional ouvinte na verdade é duplamente posicionado como *outsider* nessa situação: não entende o que sinalizam os surdos; não conhece sua cultura.

A professora ouvinte e os alunos surdos tentaram se engajar na tarefa de construir significados, mas ainda que com um esquema interacional pouco rígido, permitindo a intervenção dos alunos o tempo todo, não foi possível garantir a agenda da professora.

Mais uma vez nos vemos diante de uma questão que emerge na análise dos depoimentos dos participantes desse estudo: conhecer as características lingüísticas e culturais das pessoas surdas inscritas no mundo da linguagem pela língua de sinais é crucial para se alcançar resultados positivos no contexto aqui focalizado.

Dado esse rápido exemplo de algumas das questões importantes que caracterizam as interações em sala de aula, seguimos para o conjunto central de registros dessa pesquisa: os depoimentos de alunos surdos e profissionais surdos e ouvintes da turma focalizada.

7.2.2 As perguntas geradoras dos depoimentos e seus efeitos

Relembrando o procedimento adotado para a produção dos depoimentos⁸⁶ dos alunos gravados em dezembro de 2002, elaborei quatro perguntas que funcionaram como tópicos para que eles discorressem sobre o ensino de português abordando questões como leitura, escrita e avaliação escolar.

As perguntas foram invariavelmente respondidas com as dificuldades que enfrentaram com o português em todas as escolas por que passaram até aquele momento, incluindo a atual. Não houve praticamente nenhum depoimento que se referisse a sucesso na aprendizagem.

É bastante enfatizado o pouco conhecimento do português, em geral representado pelo termo ‘palavras’. Os poucos exemplos de êxito na aprendizagem de português sempre mostram tentativas, muitas vezes frustradas, de memorização de palavras soltas e o uso da cópia como recurso para não esquecê-las (“*eu só decoro mesmo as palavras que o professor escreveu...*” - Sergio)

O que salta aos olhos, nesses depoimentos, é a forte ênfase na dificuldade e não na aprendizagem como fora indagado por mim. Ao lhes pedir que contassem um momento significativo de aprendizagem do português, usaram o espaço da entrevista não para dizer o que sabem da língua, mas para afirmar o quanto é difícil apre(e)ndê-la. É como se a língua

⁸⁶ Dada a importância que esses registros tomaram, voltei a solicitar depoimentos dos alunos para complementar informações pessoais, em julho e agosto de 2004, como já mencionado no capítulo VI.

portuguesa lhes escapasse o tempo todo e as palavras com que metonimicamente se referem ao português estivessem em desordem:

“Sozinho em casa eu escrevo frases, pergunto para meu pai se está certo ou errado. Ele fala ‘que confusão, o português está errado, todo torto, todo fora de ordem.’ Eu sinto que é difícil, que é confuso, que é difícil combinar as palavras.” (Lucio)

Quanto ao tipo mais adequado de avaliação (escrita ou em língua de sinais), apenas quatro dos dez alunos entrevistados colocam claramente suas escolhas – um endossa as provas escritas e três preferem provas em língua de sinais assumindo que facilitaria o desempenho dos alunos.

Falam muito da dificuldade de traduzir em português escrito o que pensam e sabem em língua de sinais. Como diz Lucio, em língua de sinais tudo combina, mas quando é preciso escrever “*não dá*”.

O aluno Josué, justamente aquele que é apontado por todos os professores como um aluno-problema por não saber língua de sinais como os demais, pondera sobre a capacidade dos professores produzirem avaliações em língua de sinais afirmando que eles precisam fazer cursos para aprenderem a LIBRAS.

Nos depoimentos⁸⁷ dos professores ouvintes, também registrados em dezembro de 2002, há duas fortes tendências: o foco na dificuldade de aprendizagem dos alunos e a atribuição do fracasso escolar quase exclusivamente aos mesmos. Como nos dizeres dos alunos, há poucos e pouco contundentes exemplos de êxito na aprendizagem. Quase todos os olhares reforçam o que falta, o que é mal sucedido. Essa idéia ainda é mais intensificada pela reiterada menção a um aluno novo na instituição, ingressante no ano anterior ao da realização desta pesquisa de campo – 2001, destacado principalmente por não ter língua de sinais: “*A gente tem o Josué que veio o ano passado aqui pra escola, que veio sem língua de sinais, ele tá sem língua.*” (prof^a Rose)

⁸⁷ Em julho e agosto de 2004, conforme explicitado no capítulo VI, solicitei novamente o depoimento dos professores ouvintes sobretudo para indagar questões que me pareceram importantes e ausentes nos primeiros registros: interesse e expectativas no trabalho com surdos e seus processos de aprendizagem de língua de sinais.

Segundo todos os professores, essa falta impossibilitava quase inteiramente seu processo de aprendizagem. Embora os outros alunos dominem a língua de sinais, Josué parece estar sendo tomado como parte de um todo, afinal aqueles são como ele descredenciados em sua capacidade de apropriação do conhecimento escolar. Josué, em quase todos os depoimentos dos docentes, aparece como um exemplo maximizado de impossibilidades, de faltas, de fracasso escolar. Metonimicamente, mas com efeito de hipérbole, Josué é a turma e é os surdos. Apartado do conjunto é visto em *close* como um “*sem língua*” e sem condições de aprendizagem.

Morin (1996), ao discutir questões lógicas e empíricas de uma epistemologia da(s) complexidade(s), reflete, baseado em Pascal, que todas as coisas mediatas ou imediatas estão conectadas umas as outras: “nada está realmente isolado no Universo e tudo está em relação.” (P. 275). Problematizando a noção de que o todo seria mera soma das partes, o autor propõe “o princípio do holograma: não só a parte está no todo, mas o todo está na parte” (p. 279) A parte não é um reflexo simples do todo; embora conserve sua singularidade, a parte contém o todo. Assim, aos olhos dos professores ouvintes, com exceção da falta de língua de sinais que parece ser atribuída apenas a Josué, esse aluno como parte contém o todo; é como se a turma se sintetizasse nele, já que as avaliações tecidas sobre ele ecoam o que os docentes ressaltam sobre o todo:

(a) as dificuldades de aprendizagem

“O Josué não conseguiu nada, ele não entendia nada do que o Marcelo [monitor surdo] falava. O Josué não sabe o sinal de nada. Ele tá aprendendo ainda a língua de sinais, então é um negócio muito difícil pra ele.” (profª Juliana)

Como ocorre com a maioria dos alunos, a mera transmissão do conhecimento em língua de sinais evidentemente não resulta em aprendizagem. Entrando em contato com a agenda do professor no momento exato da aula, as intervenções do monitor podem se limitar a traduções do que lhe dizem, como se fosse um intérprete, com o agravante de que muitas vezes ele mesmo desconhece o assunto tratado. Apesar de sua presença mimimizar as dificuldades de comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos, a participação desse profissional tal como praticada não é aproveitada em todo seu potencial. Creio que essa situação nos aponta o quanto a língua de sinais ainda é

representada como apoio, recurso, não tendo ainda alcançado o status de língua nas práticas e nos discursos institucionais. Parece-me que o monitor surdo é concebido como um mero facilitador da comunicação.

(b) o recurso constante à cópia sem entendimento

“...ele pra mim é um mero copista. Ele copia tudo que está no quadro; copia, copia, copia, agora o entendimento é zero e fica tentando o que a gente chama aqui no Instituto fotografar. Ele vê o que que é, decora aquela linha, aquele parágrafo, lê aquilo exaustivamente até decorar e fica transcrevendo aquilo o tempo todo. Não sabe o que significa, só faz a cópia da coisa. Ele vê pela pergunta uma palavra que tenha lá em cima e puxa o parágrafo todo pra resposta. Quer dizer, ele não tá entendendo nada, ele simplesmente fotografou: aqui tem essa palavra na pergunta, lá em cima também tem a palavra no texto, que que ele faz, por via das dúvidas, pelo sim, pelo não, transcreve o parágrafo todo.” (prof^a Suzana)

O termo ‘fotografar’ é muito utilizado no INES pelos professores ouvintes para se referirem ao recurso freqüente dos alunos à memorização e cópia de palavras e frases. Empregado de modo contraditório, o termo remete tanto a uma representação da surdez como limitação no sentido de que os alunos só seriam capazes de executar tarefas mecânicas na leitura e na escrita, quanto a uma sensação de fracasso por parte do professor ouvinte. Como a professora Suzana, no depoimento acima, a maioria dos professores se queixa de que, apesar de seus esforços, grande parte dos alunos só consegue *fotografar* como meros copistas. Uma discussão mais aprofundada desse impasse demandaria uma discussão, na escola, acerca dos pressupostos teóricos e das representações que embasam o trabalho pedagógico.

(c) a simplificação de exercícios como resposta às dificuldades dos alunos na leitura e na escrita

“...comigo ele rendia, porque as tarefas que eu dava eram bem objetivas.”
(Olivia)

Como discutiremos mais adiante, a simplificação é uma estratégia recorrente na educação de surdos dadas as representações das línguas em jogo no processo de ensino-aprendizagem: nas práticas escolares, nem a língua de sinais é de fato usada como língua de instrução, nem o português é visto como segunda língua. Na verdade, a

referência ainda é a escola e os currículos regulares voltados para estudantes ouvintes. (Skliar, 1997, 1998, 1999; Lane, 1992; Souza, 1998, Lunardi, 1998, etc.)

(d) o desconhecimento do português e a falta de informações sobre o mundo

“Eu fiz um texto sobre eleições e o Marcelo [o monitor surdo] tinha dado todo um embasamento pra eles que que é eleições. Eu tinha dado um texto pra eles lerem a questão dos partidos e peguei um artigo de jornal sobre isso. O garoto[Josué] botou uma resposta na prova que ele não sabia nada do que a gente mostrou. Aí eu cheguei e perguntei “o que que é isso que palavra é essa, qual o sentido?” Ele olhou e falou cadeira, não tinha nada a ver; uma palavra constitucional, por exemplo. Ele tinha decorado. “E nas outras matérias, como é você?” “Uai, eu decoro tudo.” “E você entende?” Ele falou: “Não, mas eu decoro.” Ele falou pra mim que ele só decorava; então ele tirava dez em geografia. Ele [aqui leia-se Josué] estuda muito, ele realmente é um menino assíduo, mas não tem o menor apoio da família, nada, ele falou. Ele implorou a mãe pra aprender a língua de sinais, ele não entendia nada, não sabe de nada que está acontecendo. É isso que tem que ser revertido. Tem que reverter esse quadro do INES.” (profª Juliana)

(e) a falta de estudo

“É o seguinte, o Josué comigo ele teve um desempenho até razoável porque as minhas avaliações todas, praticamente sem exceção foram do tipo pesquisa. Ele copia a matéria, ele é um menino assíduo, interessado e tal. É como se fosse um estudo e aí ele conseguia fazer. Não é que ele estivesse articulando as coisas, mas ele conseguia buscar a informação no lugar certo. Nesse sentido ele é capaz. Eu acho que tem outras coisas que a gente precisa, por exemplo, tem conceitos que são fundamentais, por exemplo, que que é estudar, eles não sabem. Eles não têm noção do que é estudar.” (profª Olívia)

Nesses dois últimos depoimentos pode se ver com mais clareza a articulação entre Josué e a turma partilhando das mesmas questões. Quando a professora Juliana diz que é preciso “reverter esse quadro do INES”, Josué passa a ser o todo com a ausência de interação com a família, além das dificuldades em português. Do mesmo modo, na fala de Olívia, ele aparece misturado ao conjunto de alunos quando ao pensar em Josué ela se refere a um ‘eles’ que “*não têm noção do que é estudar*”.

Embora posicionado como mais *outsider* do que os demais, Josué é o único aluno a apontar explicitamente as deficiências dos professores em língua de sinais como uma causa importante para o fracasso escolar dos surdos, seja na escola regular (“*Eu repeti de ano, por causa da dificuldade de comunicação do professor, porque ele não tinha língua de*

sinais.”), seja na escola atual (“...o professor é que precisa fazer um curso de língua de sinais para melhorar e passar pra gente muitas coisas importantes.”) Josué parece assim encarnar o conflito lingüístico central desse contexto: em um espaço escolar em que os ouvintes, ainda que estabelecidos nas relações institucionais de poder, se vêem obrigados a aprenderem língua de sinais, como conviver com um *outsider* que espelha essa ordem e ao mesmo tempo exhibe as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem de uma língua como vivem os professores ouvintes em relação à LIBRAS?

No rastro dessas reflexões, passo a discutir com base nos depoimentos dos alunos e profissionais participantes dessa pesquisa, as representações que posicionam ouvintes e surdos como estabelecidos e *outsiders*.

7.2.3 Olhares que constroem os surdos como *outsiders*

Nesta seção vou apresentar primeiramente como os próprios alunos surdos se vêem no olhar da família (A) e da escola regular (B). Na seqüência, vou discutir como são vistos os surdos como aprendizes (C) por eles mesmos e pelos professores ouvintes (D) e as representações das línguas aí imbricadas.

Embora eu não tenha dirigido perguntas específicas sobre os contextos da família e da escola comum, em todos os depoimentos, sem exceção, há menções às interações vividas por eles com ouvintes nesses espaços sempre referidas como experiências penosas focalizadas no português oral que lhes excluía de qualquer interlocução significativa. Como as vozes da família e da escola regular são trazidas pelos alunos surdos e não pelos agentes desses contextos, vamos verificar um tom de desabafo e crítica. Como diz Camila, a professora surda, “*é costume dos surdos contar a vida deles, porque eu acho que o que acontece na vida deles, dentro da família, eles ficam tentando relatar(...)*Acho que é uma forma de desabafo.”

A) *Os surdos nas relações familiares*: o português oral representado como fator de exclusão

“*Então quando eu fui crescendo, meus pais tinham muita dificuldade de falar comigo, não conversavam comigo talvez porque eu fosse uma pessoa surda.*” (Marina)

No discurso acerca de suas relações familiares, os alunos focalizados atribuem ao português oral a exclusão a que foram submetidos. O português oral é portanto representado como um forte entrave nas relações entre surdos e suas famílias ouvintes e daí decorrem outras representações que atribuem aos surdos a condição de incapacidade, como veremos mais adiante. Todas as famílias dos alunos participantes dessa pesquisa são ouvintes e, como tal, não puderam oferecer a seus filhos uma primeira língua de fácil acesso para eles que, neste caso, seria sem dúvida a língua de sinais. Esta situação não é exclusiva dos alunos participantes desse trabalho. Lamentavelmente esta é a realidade que a maioria dos surdos enfrenta: os pais se desesperam (“*Minha família ficou desesperada porque eu era uma pessoa surda*”)(Sergio), ao constatarem a surdez do filho, sentem-se impotentes e, em geral, quando têm recursos, procuram orientação médica que invariavelmente lhes aconselha um serviço fonoaudiólogo para que a oralização, supostamente entendida como acesso ao português, se realize.

A visão negativa da surdez “está centralizada na idéia de que há um componente biológico ausente chamado “audição” como se esta condição fosse fundamental à vida.” (Hoffmeister, 1999) Esse olhar cunhado como visão patológica da surdez e dos surdos domina o pensamento da área médica e audiológica que controlam o sentido que os pais constroem sobre o significado da surdez (Skliar 1997, 1998, 1999; Lane, 1992, 2002; Hoffmeister, 1999) Com base nessa visão, a surdez e os surdos tornam-se um problema, um “fantasma”, um processo terrível e difícil de ser vivido. (Hoffmeister, 1999)

Como já descrito em diversos trabalhos acadêmicos (Souza, 1998; Sanchez, 1999; Góes, 2000; Lacerda, 2000; Muller, 2002; Giordani, 2003; Silva, 2005 etc), surdos nascidos em lares ouvintes experimentam, ao longo da infância e, em muitos casos, pelo resto da vida, uma forte sensação de isolamento, que na maioria dos casos só vai ser superada quando os surdos encontram seus pares, em geral, nas escolas, e aprendem a língua de sinais. A inexistência de uma língua comum entre familiares ouvintes e criança surda, aliada às dificuldades econômicas dos pais, como é o caso dos alunos participantes dessa pesquisa, faz com que o surdo seja visto como um peso. É uma boca a mais a consumir os poucos proventos da família que além disso já nasce ‘sem comunicação’ e portanto representa na origem e no futuro problemas e ausência de possibilidade de ajudar seus familiares a reverter o quadro de pobreza. Um contexto pobre de recursos materiais, pobre

de informações⁸⁸ que ajudem a enfrentar a situação ‘inusitada’ de lidar com um bebê ‘incomunicável’ pela palavra oral torna-se inóspito à presença do surdo. Não são raros os casos em que se atribuem à chegada de um bebê surdo exemplos de desestruturação familiar: a mãe se culpa por ter gerado uma criança surda; a mãe abre mão de sua vida para cuidar dessa criança; o pai abandona o casamento e até mesmo a própria família; os outros filhos ignoram ou hostilizam o/a irmão/irmã surdo/a. Em geral, o oposto disso é a superproteção causada pela menos valia com que se representa essa criança gerando uma relação de tutela que, em muitos casos, se estende pelo resto da vida.

Um ambiente que une carência de recursos materiais a sentimentos de rejeição, culpa e desequilíbrio do núcleo familiar é a primeira experiência de muitos surdos quando vêm ao mundo. E, pelo que constatamos em seus relatos, a sensação de estorvo, de não serem bem vindos, queridos por aqueles com quem tiveram as primeiras relações afetivas permanece na vida adulta. Provavelmente, sem ter muita consciência disso, esses pais, esses familiares já estão traduzindo, desde o início para os filhos surdos que sua condição no mundo será carimbada com o selo da exclusão. Nos relatos dos alunos, a angústia dessa exclusão nas primeiras incursões ao mundo ouvinte está claramente registrada pela ausência de interação por meio de uma língua comum que os posicionam como *outsiders* no meio familiar: “*Minha família oralizava comigo, eu não entendia.*” (Sergio)

A seguir, relatos que criticam o isolamento e o preconceito a que se sentem submetidos por suas famílias ouvintes:

“Minha família tem muitas dificuldades, porque tem diversos problemas. Eu não gosto de ficar com eles, eu sou muito afastado deles, eu sou muito sozinho.(...) Tenho uma irmã que é melhor, os outros não, são horríveis. Agora meus pais são um problema sério, eu não falo muito bem com eles não, meus avós também. (Mauricio)

⁸⁸ Em países periféricos como o Brasil em que faltam políticas públicas para o atendimento de necessidades básicas da população, a questão dos surdos se torna mais difícil. Quadro muito diferente se verifica em países como a Suécia (Jokinen, 1999) e em algumas cidades do Estados Unidos (Hoffmeister, 1999), por exemplo, cujos governos disponibilizam programas em que as famílias ouvintes podem, desde o nascimento do bebê surdo, contar com adultos surdos treinados para ensinar língua de sinais aos pais e interagir com as crianças surdas.

*“...meu pai, minha mãe tem preconceito comigo, agora meu irmão me ajuda muito. Meu pai e minha mãe **nunca** me ajudaram. (...) Até hoje, 2002, eu tenho certas dificuldades com a minha mãe por falta de comunicação. Minha prima, minha tia me ajudam muito, mas meu pai, minha mãe não. Eu ajudo muito eles, mas eles não me ajudam.” (Josué)*

Concebidos como incomunicáveis, negada a possibilidade de aquisição natural de uma língua, os surdos passam a ser considerados também como incapazes para a aprendizagem o que se traduz, em muitos casos, no fato de as famílias atrasarem o início da vida escolar de seus filhos surdos.

Ainda que possamos ressaltar que o motivo do ingresso tardio de crianças surdas na escola esteja associado às carências do sistema público de ensino (poucas classes especiais e apenas duas escolas de surdos na cidade do Rio de Janeiro) ou à desinformação dos pais, o depoimento de Leticia, que só começou a estudar aos dez anos, nos reafirma a presença recorrente do olhar que descreve o surdo como incapacitado para a aprendizagem:

“A minha irmã perguntou para a minha mãe “A Letícia precisa estudar”, mas a mamãe não deixava. “Ela é surda, não precisa”. A minha irmã falava: “Não, ela sabe, ela tem condições.” Com o tempo, minha irmã começou a reclamar e me colocou na escola, foi aí que eu aprendi; realmente foi um atraso na minha vida.” (Leticia)

Nesse caso, também não podemos deixar de sublinhar o fato de que é uma moça que nos fala da surdez como impedimento para sua entrada no mundo escolar. Ser mulher, além de surda, duplica a condição de sujeito diminuído, destituído de necessidades de crescimento existencial. O gênero participa das representações construídas sobre o indivíduo. Não por acaso portanto este, dentre os demais, é o relato que mais claramente aponta o lugar de incapaz atribuído ao surdo por seu meio familiar.

Em apenas dois depoimentos, é possível perceber relações familiares menos tensas, entretanto dada a economia com que foram sinalizados não parecem ter a força de um contraponto em relação aos outros. Felix limita-se a dizer *“Eu me relaciono muito bem com a minha família.”* e Lucio atribui a Deus a sua condição de surdo (*“Deus quis”*). Ambos sem dar detalhes e sem nenhum entusiasmo especial, afirmam ter boa relação com suas famílias.

Em nenhum caso, no entanto, enunciam-se exemplos de convivência positiva, seja no aspecto afetivo das relações familiares, seja no que se refere à interação. A

representação da surdez como anormalidade e o uso do português oral, ainda que não compartilhado pelos filhos surdos, pautaram as relações familiares desde o início.

As tentativas de normalização dos surdos, no sentido empregado por Lane (1992), Silva (2000) e Skliar (1997, 1998, 1999), discutido no capítulo II, começam na família. A expectativa das famílias parece estar relacionada com a quimera de transformar os filhos surdos em ouvintes ou algo próximo desse ‘modelo’, como nos conta João:

“Então começaram a se informar onde me colocar para estudar melhor. Então meus pais ficavam muito preocupados comigo e queriam que eu tivesse um pensamento parecido com os ouvintes. (João)

Não entender o que dizem em casa, não ser compreendido, não ter uma língua natural à disposição para o desenvolvimento afetivo e cognitivo são as experiências de vida que marcaram a memória e a história de muitos desses alunos e que continuam se atualizando na vida adulta como lamentam Mauricio e Josué:

“Eu fico em casa, parado, sem fazer nada, fico vendo televisão, porque ninguém conversa comigo; fica todo mundo conversando e ninguém conversa comigo.”(Mauricio)

Até hoje, 2002, eu tenho certas dificuldades com a minha mãe por falta de comunicação. (Josué)

A despeito das poucas opções existentes em termos de instituições educacionais voltadas para surdos no país, matriculá-los em escolas comuns significa para os pais a esperança da fala e da possibilidade de esconderem a surdez de seus filhos. (Lopes, 1998: 111). Josué nos fala disso: *Até oito anos fazia fono, só oralização. Pedi pra família pra entrar para o INES, mas a família queria que eu entrasse num colégio normal da Praça da Bandeira (...)*

A oralização como dispositivo de normalização e a representação da escola comum como o ambiente *normal* de aprendizagem se estabelecem gerando dilemas, muitas vezes, irremediáveis, como veremos a seguir, resultando no abandono dos estudos.

B) Os surdos nas escolas regulares: a representação do português oral como entrave para a aprendizagem

“Então o professor falava, falava, eu não entendia nada.” (Marina)

Como nas relações familiares, a falta de uma língua comum entre professores ouvintes e alunos surdos torna a interação bastante penosa. Nesse caso, além de impossibilitar, como na família, a convivência social do ponto de vista afetivo, inviabiliza a aprendizagem formal. O ensino regular, primeiro contato da maioria desses alunos com a escola, é rememorado pelo sofrimento que esta situação de comunicação gerou. Numa sala de aula em que alunos e professores são ouvintes e a língua de instrução e de interação é o português oral, o aluno surdo se vê excluído do processo de construção de conhecimento.

“...fui para uma escola pública e lá com aquela dificuldade eu não conseguia aprender, porque não tinha língua de sinais. Então eu perguntava as minhas dificuldades em português. Para mim era uma primeira vez, eu era uma pessoa surda na classe. Então eu perguntava algumas palavras para os ouvintes e como que escrevia aquela palavra e que essa pessoa me explicasse o que estava escrito. Então o professor tinha uma dificuldade enorme para me passar.(Marina)

Nesse contexto, ambos – professor ouvinte e aluno surdo - são *outsiders*. Parece não haver interlocução em língua alguma. E com isso começam a se construir ou se consolidar representações do português baseadas em fragmentos da língua escrita. (Svarthlom, 1998; Lodi et alli, 2004) . É predominante, nos depoimentos, a representação do português como conjunto de palavras:

“...fica muito difícil por causa das palavras” (Marina)

Como comentam Lacerda (2000, Souza e Góes (1999), Quadros e Perlin (1997), a simples inserção do surdo nas classes regulares não levou aos surdos o acesso ao conhecimento, fazendo dos anos de escolarização uma experiência enfadonha e sem sentido, provocando danos em sua auto-estima: *“Eu me sinto atrasado, precisava aprender desde criança. Agora já estou atrasado. Agora somos adultos, é se formar e acabou.” (Lucio)*

Apesar dessa sensação de inferioridade, Lucio interpela o discurso da escola comum que essencializa e tenta homogeneizar surdos e ouvintes:

“O professor me ensinava frases. Era difícil. Eu perguntava. O professor falava ‘pode, pode, ouvinte e surdo é igua, a mesma coisa’. É difícil para o surdo. Surdo não é igual a ouvinte, é diferente.”(Lucio)

Ao abrigo do velho ideal iluminista – todos iguais – apagam-se as diferenças. (Sarup, 1996; Peters, 2000) A fala de Lucio questiona esse princípio ao negar o discurso benevolente da igualdade que hospeda o outro desde que este abandone suas diferenças. É a hospitalidade hostil de que nos fala Skliar. (2003)

Um outro relato interpela a camuflagem das diferenças e o engodo da igualdade entre os alunos. No ambiente lingüístico hostil da escola comum, Heitor encontra uma brecha que ele astuciosamente utiliza para sobreviver nesse contexto:

“O professor comunicava comigo, eu não entendia. Então um amigo aqui na sala de aula, ele tinha um irmão surdo. Eu sempre conversava com ele, perguntava a ele algumas palavras, ele explicava, eu tinha dúvidas em algumas palavras, não conhecia, aí eu perguntava a ele e ele me explicava...”(Heitor)

Na perspectiva de De Certeau (2001), Heitor reinventa seu difícil cotidiano na escola, improvisando um *intérprete* para não sucumbir àquela situação de comunicação inóspita que vivia.

Essas experiências, em muitos casos, vão fixando a crença de que o surdo é incapaz. A repetição da história alimenta essa representação, culminando na desistência da escola comum e também de escolas baseadas no método oral:

“...fui estudar numa escola municipal junto com os ouvintes. O português era muito pesado, muito profundo. Ciências, matemática, história, geografia, os professores explicavam, mas a comunicação era impossível. As pessoas falavam devagar, perguntavam ‘Entendeu?’ Não” eu respondia, porque não dá, é complicado a leitura labial. Desculpa não quero estudar nesse lugar. Difícil, não quero. Voltei pra escola X⁸⁹. Depois abandonei. (Lucio)

Mesmo Lucio, que chegou a estudar em uma escola ‘especializada’ no atendimento a alunos surdos nos fala de um ambiente comunicativo adverso. Sua experiência nessa instituição não destoa em nada do que os outros surdos viveram nas escolas regulares. Ao contrário, parece até mais contundente pelo fato de que mesmo sendo uma escola voltada para surdos, a língua de sinais não podia circular já que a instituição seguia a chamada

⁸⁹ O nome da escola está anonimizado.

linha oralista segundo a qual o uso de sinais prejudica a aquisição do português, como discutido no capítulo II. E os alunos que ousassem burlar essa lei, *“batiam na mão, não podia usar sinais.”* (Lucio)

Até bem pouco tempo, a proibição da língua de sinais nas escolas especiais atendia à finalidade do ensino voltado para surdos nesses espaços: a aprendizagem da língua oral. Nessas escolas, os surdos foram submetidos às pressões de normalização e assimilação à língua e à cultura ouvintes. (Ver Skliar, 1997) Por essa razão, a não ser pela oportunidade de encontrar pares, essas instituições poderiam ser igualadas às escolas regulares no que se refere ao não reconhecimento das diferenças sociolingüísticas dos surdos.

É importante frisar que agora, da perspectiva de adultos, quase todos localizam/avaliam a razão da angustiante situação que viveram nas escolas: a falta de uma língua comum para os processos de instrução e interação que lhes obrigou a reforçar as estatísticas da repetência escolar. Todos os alunos participantes desse estudo relatam que nas escolas regulares fizeram mais de uma vez a mesma série. (ver cap. 6):

“Eu não entendia bem. O professor precisava falar devagar. Eu repeti de ano, por causa da dificuldade da comunicação do professor, porque não tinha língua de sinais.”(Josué)

O único depoimento que, a princípio, parece seguir na contramão dos demais relatos é o de Leticia que conta uma história positiva de sua interação com colegas e professores ouvintes na escola municipal onde iniciou seus estudos:

“Eu gostava dos ouvintes, não tive dificuldade não, eu percebia, olhava, porque eu convivo muito com a minha família que é de ouvintes, eu não tive dificuldade nenhuma.” (Leticia)

Entretanto, no prosseguimento de sua narrativa, fala de seu insucesso na escola comum:

“Quando eu era pequenininha, lá por volta de dez anos, eu estava estudando numa escola do município. Eu não conhecia algumas palavras, os professores me ensinavam, mas mesmo assim eu não conhecia as palavras.”

E, na vida adulta, em sua volta aos bancos escolares, escolhe uma escola de surdos para cursar o ensino fundamental, como todos os alunos participantes dessa pesquisa. Na

verdade, estão sempre voltando para um espaço escolar onde possam ter uma convivência com seus pares como relatado em outros trabalhos baseados em depoimentos de jovens e adultos surdos (Muller, 2002; Giordani, 2003) No caso do Rio de Janeiro, o INES é representado como um lugar fundamental pelos alunos no sentido de que ali podem interagir com outros surdos em sua língua: “*O INES é muito importante para os surdos. O INES é muito importante porque usa muito LIBRAS.*” (Heitor) Como ressalta Skliar (1997: 143): “As escolas especiais constituem o microcosmos de emergência da identidade surda e de aquisição da língua de sinais.”

Signorini e Dias (2000) afirmam que é cada vez maior em todo o país o número de jovens que voltam à escola “após interrupções e/ou fracassos na escolarização regular” dada a demanda de escolarização para contratos de trabalho até mesmo relativos à mão de obra desqualificada. Com certeza este também é o caso dos alunos do INES, ainda mais pelo fato de que esta instituição tem como uma de suas atribuições encaminhar para o mercado de trabalho o que de fato ocorre. Portanto a manutenção desse vínculo com a escola é tática (de Certeau, 2001), pois, ainda que não se sintam aprendendo, pelo que demonstram em seus depoimentos, esse elo torna-se fundamental para conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

Entretanto como mencionado acima, os surdos buscam algo além disso, já que vêm esse espaço como importante território social e lingüístico. Uma noite, na hora do recreio, conversando informalmente com o monitor surdo participante dessa pesquisa, ele me perguntou olhando da janela da sala dos professores para a rua como eu lhe responderia a seguinte pergunta: “*Olha lá no ponto do ônibus⁹⁰, tem vários surdos conversando que não são mais do INES ou nunca foram. Eles moram bem longe daqui. Por que você acha que eles vivem vindo aqui?*” Eu lhe disse que achava que queriam se rever porque são amigos. E ele me disse emocionado que era muito mais que isso, “*os surdos não têm com quem conversar em casa, precisam usar sua língua; por isso inventaram esse ponto de encontro.*”⁹¹

Como abordado acima, nos contextos familiares e das escolas regulares, os alunos se vêm como *outsiders*, denunciando as impossibilidades de interação. Em ambos as

⁹⁰ O ponto de ônibus em frente ao INES é um tradicional ponto de encontro de surdos no Rio de Janeiro.

⁹¹ Nota de campo.

situações, os pais e professores ouvintes são os estabelecidos que os excluem dado que não reconhecem (ou desconhecem) nos seus filhos e alunos respectivamente a importância do desenvolvimento de uma língua natural. Essas experiências que marcam a infância e a adolescência de todos eles acabam por construir o estigma da incapacidade, levando a maioria dos surdos a incorporar esse estereótipo, culpando-se por seu fracasso escolar. Sem o capital do português oral e durante os primeiros anos de vida sem acesso a uma língua natural, muitos deles aderem à representação da surdez como deficiência, gerando um olhar para si mesmos de incapacidade para a aprendizagem, reforçando o discurso da surdez como um problema. (Skliar, 2003; Lane, 1992, 2002)

O português oral representa, nesse dois contextos um diferencial de poder (Elias e Scotson, 2000), que funciona como barreira para a inserção dos surdos nos meios familiar e escolar. Embora alguns desses relatos apontem a falta de língua de sinais como causa para a exclusão sofrida, isto não impede que alguns deles tenham incorporado a representação da surdez como deficiência em virtude das tantas tentativas fracassadas de interagir nesses contextos, sobretudo na escola. Sem a possibilidade de se constituírem em sujeitos participantes do processo de construção de conhecimento nas escolas regulares que frequentaram, esses alunos acabam construindo representações negativas de si mesmos como aprendizes.

C) Os surdos como aprendizes: assumindo o estereótipo da incapacidade

Para alguns alunos, os surdos não aprendem, mesmo em uma escola de surdos, porque

a) não se interessam, não se esforçam ou são lentos:

“... mas os surdos não conseguem, não aprendem, porque, na verdade, há falta de interesse.” (João)

“Como se eu fosse uma tartaruga, demorando para aprender, mas eu consegui. Isso é próprio dos surdos que demoram muito para aprender e compreender as palavras.” (João)

b) os próprios surdos são agentes de seu fracasso escolar, como se o sucesso na escola dependesse exclusivamente de esforço pessoal:

“Agora, frase mesmo eu tinha dificuldade de dominar, mas a culpa não foi dos meus pais, a culpa foi minha, porque eu não consegui realmente a aprender. (João)”

Além de desresponsabilizar os familiares ouvintes, os professores também são poupados. Reforçando o clássico binarismo professor dedicado / aluno preguiçoso, João sem levar em conta a relação desigual de poder e o inconsistente território linguístico⁹² que lhe foi oferecido, nos primeiros anos de vida (sem língua de sinais até os 14 anos), adere à ótica colonizadora (Skliar, 2002 ; Sarup, 1996) que faz do excluído alguém responsável por não ser possuidor de atributos para o seu crescimento pessoal.

E, novamente, embora em outro contexto escolar, se rendem, quase desistindo:

“Por exemplo, hoje eu fiz a prova de português, eu não consegui, por mais que a professora tenha usado a língua de sinais, mas eu não consegui colocar no papel. Ela me explicou, explicou, eu estudei de verdade, eu sei, mas agora, por exemplo...se eu tivesse aprendido antes eu estaria melhor, mas agora já é tarde para a minha idade, não dá mais.” (João)

Além disso, na opinião desses alunos, os surdos estão atrasados em relação aos ouvintes, idealizados como referência.

“Os surdos fazem uma frase muito pequena. Por exemplo, os ouvintes fazem um texto enorme, agora o surdo não, é bem resumido mesmo. É isso que eu vejo mesmo.”(Leticia)

Esses mesmos alunos, além de tomarem para si a autoria do insucesso na escola, em outros momentos de seus relatos, culpam os próprios surdos, vistos como uma totalidade, por não aprenderem (“preguiçosos”, “sem interesse”, “falta de esforço”), tentando se deslocar dessa representação, atribuindo a outros surdos a responsabilidade do fracasso escolar espelhando o discurso institucional. É interessante notar que o sujeito dos enunciados, nesses depoimentos, são os outros surdos e não o sujeito que enuncia o relato:

“Por mais que os professores do INES ensinem ou eduquem... Os professores sofrem, suam, lutam, tentam mostrar para eles a importância. Os surdos precisam

⁹² Botelho (1998), com base em estudos de vários autores voltados para a escrita de surdos, mostra que as crianças em contato com a língua de sinais desde cedo apresentam um desempenho melhor em todas as áreas curriculares do que aquelas que não foram expostas à língua de sinais nos primeiros anos de vida.

aproveitar o trabalho dos professores, esse momento, aproveitar, pegar alguma coisa que os professores ensinam.”(João)

“Os professores escrevem no quadro porque eles [os surdos] têm dificuldade. Eu entendo. Era isso que você queria saber?”(Leticia)

“O surdo fica parado, não se esforça, a gente fica brigando com ele para se esforçar.”(Heitor)

Esta leitura do desempenho escolar dos surdos parece indicar a filiação a um discurso preconceituoso, discriminatório apropriado de pessoas ouvintes. É uma espécie de rendição às vozes que os excluem. Assim “a exclusão é do excluído; a exclusão é sua propriedade, sua responsabilidade, sua carga, seu **patrimônio**. Trata-se de um indivíduo que não tem, não possui, não dispõe dos atributos para deixar de ser o que é.” (Skliar, 2003: 167) O significado da surdez como um problema e do aprendiz surdo como alguém que sempre terá dificuldades de aprendizagem é naturalizado e torna-se senso comum. (Fairclough, 1989, 2001). A surdez ganha visibilidade como problema, apagando-se suas questões culturais e sociolingüísticas.

É a minoria se avaliando pela ótica do discurso hegemônico que, nesse caso, se vincula à visão clínica da surdez que os representa sempre pelo que lhes falta. E nesse caso, o professor vai para o lugar de estabelecido. O professor faz tudo o que pode, mas o surdo construído por si mesmo como uma identidade fixa e estável não aprende porque lhe falta motivação, entendida como algo natural ao aluno. E Camila, a professora surda, parece concordar com esse diagnóstico: “Por mais que os professores se esforcem, por mais que os professores tenham lutado muito dando de si para eles, na verdade, o surdo não aprende.” Entretanto, ao indicar sugestões para alterar esse quadro, desloca-se desse olhar, como veremos nas considerações finais deste estudo.

Um dos alunos, João, tenta fazer um contraponto a essa visão do surdo como único responsável por seu insucesso escolar. Em um longo discurso reivindicatório, reclama saídas, apontando a desigualdade de condições entre surdos e ouvintes no que se refere ao acesso ao conhecimento escolar:

“Os ouvintes desenvolvem muito rápido, mas os surdos demoram. Tenho visto na televisão, os ouvintes têm uma profissão boa, são jogadores. E os surdos? Os surdos, por mais que eles leiam, tem lutado, tem brigado, até em Brasília. Poucos conseguem

(...), mas é muito triste perceber que o nosso trabalho não é desenvolvido. Então fica parado, desestimulado. Então precisamos olhar para esse lado. Se fazemos a felicidade dos ouvintes, precisamos fazer a felicidade dos surdos, porque muitas famílias dos surdos são pobres, pouco salário, poucas condições de pagar um aluguel. Os ouvintes têm condições de pagar uma escola, pagar tudo. Os das famílias dos surdos não tem como, eles têm uma dificuldade enorme por causa dos salários, não podem pagar um colégio. Eu vejo isso no Brasil inteiro e sinto também que os surdos têm muita, muita vontade de fazer faculdade, vestibular, aprender, crescer, desenvolver. Os ouvintes têm isso. Parabéns, eu desejo felicidades a eles, mas os surdos também precisam disso. Espero que no futuro o INES tenha uma faculdade, crie um espaço para o vestibular. Quem sabe essa gravação, mostrando para Brasília, mostrando para o Brasil, as pessoas, as autoridades podem ouvir isso e podem ajudar ao INES criando um espaço, construindo também um prédio para que o surdo possa fazer uma faculdade aqui no INES. As autoridades precisam pensar que os surdos têm direito, o direito dos surdos fazer faculdade. Se todos colocassem no Brasil todo, em Brasília, todos nós ganharíamos.

Hoje aqui no INES, eu percebo, eu vejo, observo que muitos ficam batendo papo, falando bobagem, conversas bobas (drogas, sexo...) Puxa, falta interesse deles mesmos. O importante é a gente ter uma família que nos ajude a incentivar na escola. Muito importante ter família, a família é importante para nossa vida, porque trocam idéias, experiências. Os próprios surdos também têm que se unir cada vez mais, trocar idéias, mas falando de outras coisas importantes. Eu não quero dizer que é somente os surdos não. Também com os ouvintes, trocar idéias com os ouvintes, facilitar a comunicação com os surdos, ensinar as palavras para nós, que nós possamos entender. A capacidade do surdo poderia ser muito maior, mas a gente percebe que eles vêem os ouvintes sendo desenvolvidos, eles começam a sentir tristeza, mágoa, começam a usar drogas. Aí todo mundo olha o surdo como uma pessoa problemática. Então o surdo vive uma situação precária por causa disso. Então devemos mostrar ao surdo que é importante viver, mostrar a capacidade, mostrar para o mundo todo. Aqui no Brasil está faltando muita coisa, mas precisamos ter responsabilidade em criar projetos para que os professores do INES sejam professores surdos também.”(João)

Nesse relato, observa-se o quanto as identidades ouvintes e surdas são essencializadas: ouvintes são felizes, têm acesso a escolas privadas e ao ensino universitário, a boas profissões e portanto contam com oportunidades de crescimento pessoal; já os surdos são tristes, desestimulados, desinteressados, pobres, seus salários (ou de suas famílias) são baixos, não podem freqüentar escolas de qualidade, não têm acesso ao ensino superior e por tudo isso *demoram* a se desenvolver. Os fortes contrastes binários delineados entre ouvintes e surdos, nesse depoimento, espelham um modo dominante de representação em que o primeiro elemento do par (ouvintes) é a identidade referencial, o padrão, enquanto o outro (o surdo) é o estranho que deve se pautar nessa norma. (Silva,

1999; 2000) Embora com valorações diferentes, ambas as identidades são simplificadas, generalizadas, sem nuances. É como se bastasse ser ouvinte para contar com todo tipo de acesso e sucesso, enquanto aos surdos tudo é negado. Entretanto, nesse mesmo depoimento, há um certo deslocamento da visão hegemônica construída sobre os surdos quando João demanda a formação de professores surdos como saída para reverter o quadro desalentador que ele caracterizou como causa para o surdo ser visto “*como uma pessoa problemática.*”

Em mais dois depoimentos, observa-se uma tentativa de contestação aos significados dominantes relacionados, nesse caso, às causas do fracasso escolar dos surdos especificamente na escola em foco nesse estudo. A atuação do professor é questionada pela comunicação inadequada seja por sua pouca proficiência em língua de sinais, seja pelo uso de um português escrito incompreensível para os alunos.

“...então quando termina a aula eu chamo a professora em particular: “Você falou, usou a língua de sinais, eu não compreendi.” Eu quero que o professor faça um curso em língua de sinais lá no terceiro andar para aprender a língua de sinais, porque eu já sei alguma coisa da língua mas o professor não, o professor é que precisa fazer um curso de língua de sinais para melhorar e também passar pra gente muitas coisas importantes.”(Josué)

“O professor [nome da matéria] não ensina direito. Ele apenas escreve no quadro, mas a gente não entende, porque ele aumenta muito, ele escreve aumentando, a gente não entende. Muitos ficam nervosos, magoados. Na prova ele exagera demais., fica muito confuso. Peço pra ele ajudar, ele fala ‘não, não, você é que sabe’. A gente fica muito chateado com isso”.(Félix)

O depoimento de Josué chama a atenção, pois, como já mencionado, ele é o único entre os alunos participantes dessa pesquisa que explicita criticamente o fato de os professores não dominarem suficientemente a língua de sinais. Quando diz que já sabe “*alguma coisa da língua mas o professor não*”, na verdade parece estar dialogando com a avaliação que a maioria dos professores faz sobre ele (ver seção 7.2.1), ao atribuírem o seu insucesso escolar a sua pouca proficiência em língua de sinais. Josué, em seu relato, diferentemente dos outros, parece se recusar a aceitar o fracasso escolar como algo de responsabilidade única dos surdos ou de sua surdez, opinião compartilhada pelo monitor Marcelo (“*Os professores não sabem língua de sinais, não têm paciência.*”) Creio que Josué, como aluno novo na instituição, pode ter uma avaliação mais distanciada das

cristalizações produzidas sobre os surdos que de certa forma são incorporadas pelos alunos dessa escola, como vimos na maioria dos depoimentos acima comentados.

D) Os surdos como aprendizes no discurso institucional

A representação dos surdos como aprendizes incapazes é reforçada pelo discurso institucional. A representação dos alunos como protagonistas solitários de sua própria ruína pedagógica sem futuro pode ser depreendida em vários relatos, comentados mais adiante, a partir de afirmações que buscam nas carências associadas exclusivamente ao aluno as causas do insucesso escolar: vida sacrificada; aprendizagem por memorização; falta de conhecimento de mundo; presença de deficiências além da surdez; desconhecimento do português escrito; língua de sinais representada como insuficiente para a construção de conhecimento.

Em grande parte, esse modo de equacionar a questão de aprendizagem dos surdos em nada difere das hipóteses calcadas em déficits atribuídas aos alunos ouvintes das camadas populares. Soares (1999), ao discutir as causas que têm sido tradicionalmente apontadas para explicar o fracasso escolar das camadas populares aponta três diferentes perspectivas. A primeira, a ideologia do dom, atribui as causas do fracasso escolar a características individuais como aptidão, inteligência, talento. A escola não teria responsabilidade pelo processo e sim a ausência de características indispensáveis ao bom aproveitamento do que a escola oferece, como se o conhecimento não fosse desigualmente distribuído e estivesse disponível para todos. (Signorini, 1994) Nessa visão, é o aluno que não se adapta, não se ajusta e por isso fracassa. Comentando sobre alunos que ela considera mais problemáticos que os demais, a professora Suzana parece partilhar dessa visão:

“Eu acho que a gente tinha que ter um diagnóstico mais preciso desses alunos sim, porque a grande maioria, pelo menos da noite, não são alunos só surdos, são alunos que vêm pra gente com outros comprometimentos. O pessoal que trabalha aqui sabe disso, só que a gente não tem um diagnóstico preciso. Que que esses alunos têm de verdade? Falar que esses alunos são retardados, esses alunos não são retardados, mas também normais eles não são, isso aí eu tenho certeza. Não vou dizer que eles têm um grau de retardamento porque eu nem tenho subsídio para fazer uma afirmação dessa, mas a gente nota, a gente percebe dando aula que normais eles não são, não são mesmo.” (Suzana)

Erickson (1996) que, como Soares (1999), também discute as teorias que se baseiam em hipóteses referenciadas no déficit para explicar o fracasso escolar de estudantes das camadas populares oriundos de grupos imigrantes, aponta a tendência dos professores desses alunos em atribuírem traços individuais ao invés de considerarem o que está acontecendo em termos de diferenças culturais.

A segunda perspectiva se baseia na ideologia da *deficiência cultural*, isto é, são as desigualdades sociais as responsáveis pelo pouco rendimento dos alunos na escola. Crianças oriundas de lares pobres também viveriam “pobreza cultural” e os alunos apresentariam “déficits” resultantes de problemas de “deficiência cultural”. Conseqüentemente, os provenientes desse meio apresentariam “deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar” (Soares: 1999:13). Logo a responsabilidade do fracasso estaria no contexto sócio-cultural do aluno. Tal como na ideologia do dom, o problema estaria no aluno: portador de desvantagens intelectuais (dom, aptidão, inteligência) e de déficits socioculturais. Nos dados aqui registrados, é bastante forte essa hipótese como explicação para o insucesso escolar na ótica de alguns professores:

“À noite tinha que se ter alguma coisa diferenciada, com absoluta certeza. Não adianta você ficar cobrando daqueles alunos, sabe, é determinado currículo em termos assim de estudo, porque eles não têm tempo mesmo, eu sei, não adianta você falar pra eles que você estudou de noite também, que você fez isso parará, porque eles moram muito longe, mas muito longe mesmo daqui do INES, que é a única escola que existe pra surdos, muitos levam 2 horas pra chegar em casa; eles acordam de madrugada, com subempregos, extremamente explorados, que tem entrar 7 horas e sair 6 horas, um negócio assim, que tem que pegar aquele ônibus na avenida Brasil, chegar lá cansadíssimo, exausto, sabe, tem realmente uma vida dura, e quando eles dizem pra você que “eu não tenho tempo de estudar”, não tem tempo de estudar porque talvez no sábado e no domingo também ele precisa namorar alguma coisa assim, entendeu? É muito duro também você chegar e... não que eles não tenham que estudar alguma coisa, mas alguma coisa que eles tinham que participar naquela escola de uma vida, ter uma vida mais ...você cobrar a parte da escrita, não sei o que é, que mudança seria isso não.” (Juliana)

Então eu acho que a gente consegue muito pouco deles, assim mas muito trabalhando essa questão de afeto, de ter muita paciência, pedindo o mínimo minimorum. Mas é o que eu te falei o mínimo do mínimo do mínimo. (Olivia)

“A maioria não tem atenção nenhuma e a gente fica no meio do tiroteio, porque a gente não sabe o que fazer com esses alunos dentro de sala. Aí vai fazer o que com eles? Não vai dá nada? Porque tem alunos aqui que não tinham que ter mesmo aula de

matéria nenhuma; eles tinham que ter, tinham que ser preparados pra vida; coisas do dia a dia, vivências, saber preencher uma ficha, saber preencher um cheque, saber fazer um troco, porque aprender como esse menino que tem na minha sala que perdeu massa encefálica, a família veio aqui perguntar o que que podia fazer pra ele estudar.”
(Suzana)

À escola caberia “compensar” essas deficiências resultantes da “privação cultural”. As adaptações curriculares propostas pelo MEC (Brasil, 1999 e 2002) para os chamados portadores de necessidades educativas especiais, como já discutido no capítulo II, estariam, a meu ver, dentro dessa ótica. E no universo de professores ouvintes participantes dessa pesquisa, há alguns que apostam nesse caminho:

“Então eles carecem, eu acho que a própria deficiência deles, esse tipo de deficiência, eu acho que realmente, mais do que os outros eles precisam copiar, porque eles têm que ver, então eu admito ele precisa copiar, ele precisa ter exemplos e arquivar esses exemplos.”(Lourenço)

“Esse conhecimento de mundo, eu não sei, como eu não convivo muito com surdos fora do INES, eu não sei se eles têm pouco conhecimento de mundo dentro do mundo deles através da língua de sinal, agora, através do português, eu sinto que eles têm muito pouca leitura de mundo até porque eles não têm leitura. Então se eles não têm leitura de um jornal, muito menos de mundo. Então eu sinto que falta uma...” (Lourenço)

A diferença se transforma em deficiência, privação, carência. Ainda segundo Soares (1999), a ideologia da deficiência cultural tem sua origem e seu mais importante argumento no conceito de “déficit lingüístico”, que corresponderia à terceira perspectiva questionada pela autora como justificativa para o insucesso escolar. Apontado como aspecto crucial da deficiência cultural, o déficit lingüístico relaciona-se à crença de que as crianças das camadas populares têm uma linguagem deficiente, vocabulário pobre, frases incompletas, curtas, sintaxe confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico, cometem erros de concordância, regência e pronúncia, usam mais recursos não verbais do que verbais. O pressuposto é que “às habilidades lingüísticas [consideradas pobres] correspondem habilidades cognitivas”(Soares: 1999: 20), como na equação de que fala Skliar (1997, 1998) segundo a qual avalia-se a competência lingüística e cognitiva dos surdos pelo que são capazes de expressar na linguagem oral e escrita.

No último excerto acima, o professor Lourenço levanta uma questão bastante comum a esse contexto de pesquisa: os alunos não teriam conhecimento de mundo porque “*não têm leitura*”. Certamente a falta de acesso a materiais escritos exclui os alunos de muitas informações, mas não é possível esperar que aprendam a ler para adquiri-las. Como diz Marcelo, o monitor surdo: “*falta informação disponível aos surdos. Tem que mostrar. (...) falta material, oficinas com os alunos, tem que mostrar mais conhecimentos.*” O termo ‘disponível’ refere-se à necessidade de a escola criar formas adequadas aos surdos (em língua de sinais; por imagens etc) de entrarem em contato com notícias e o conhecimento em geral.

Na realidade em foco nesse estudo, há uma questão lingüística específica desse contexto a ser considerada: a língua de sinais é uma língua que está **na** escola, mas não é a língua **da** escola. Em paralelo à discussão levantada por Soares (1999), poderíamos dizer que os surdos seriam representados como duplamente deficientes: “privados” de background cultural e da língua da sociedade majoritária o que reforça ainda mais a matriz representacional calcada na deficiência física da qual deriva a patologização da própria língua de sinais.

E aí reside, a meu ver, o centro ou, como às vezes se ouve nos corredores da instituição, o *nó* da problemática educacional vivida por todos: o português como base do ensino e a língua de sinais como recurso.

Nos depoimentos que seguem, não há nenhuma menção ao português oral. De fato, a oralização como condição de aprendizagem que predominou na instituição até os anos oitenta parece descartada dos objetivos pedagógicos, ao menos no que tange à educação de jovens e adultos. Todavia o que se verifica é que a representação do português oral como condição necessária para a aprendizagem migrou para a escrita tornando-a o centro do ensino. Como bem argumenta Skliar (1997:38), a educação de surdos continua governada por uma seqüência de objetivos pedagógicos linearmente ordenados reproduzindo os modelos educacionais praticados no passado; assim o que se verifica atualmente é a proposição de se reverter a típica seqüência língua oral – língua escrita pela seqüência língua de sinais – língua escrita reverberando um bilingüismo de transição.

A escrita, como até pouco tempo a oralidade, se transforma numa *camisa de força* da aprendizagem e prevalece como alvo da escola. O debate educacional, como já

discutimos no capítulo II, permanece atrelado a questões lingüísticas. Em uma perspectiva grafocêntrica, ganha reforço a chamada hipótese deficitária segundo a qual “práticas culturais e discursivas não associadas com a escrita⁹³ (isto é desprivilegiadas por sua não associação com a escrita), são consideradas socialmente deficientes.” (Souza, 2001: 172/173)

De acordo com essa visão, há ainda um outro aspecto muito importante a ser sublinhado: a representação de escrita subjacente às práticas escolares parece estar mais associada ao que se espera de estudantes ouvintes do que a um processo de aprendizagem de segunda língua, como é o caso desses alunos. Nos depoimentos em que os professores atribuem grande parte do fracasso escolar ao pouco conhecimento dos alunos acerca do português este olhar se evidencia:

“Agora em língua de sinais aquilo fica bem arrumado, né, muito bem arrumado na cabecinha deles. Eles entendem, perceberam, eles contaram o filme. Agora na hora de realizar todo esse conhecimento; é como se o conhecimento pra eles, ele não é realizável na língua portuguesa, eles não conseguem; quando chega a colocar isso na língua portuguesa é como se a língua portuguesa fosse uma prisão pra eles que eles não conseguem jogar; não vivem aquilo.” (Aurea)

Mas eles não pensam em português. Eles tentam adivinhar a prova. (Áurea)

“Especificamente nessa turma e a 603 e a 503, eles têm uma dificuldade, coisas que você trabalha exaustivamente eles não conseguem memorizar. É como se houvesse uma recusa, eu não sei a nível inconsciente.” (Olívia)

“Então o problema principal na hora de ensinar, mesmo com a língua de sinal, porque no final a gente vai ter que transportar para a escrita, já que é um registro que vai ter que fazer. É esse o problema do vocabulário, essa pouca vivência de português que eles têm. (Lourenço)

“Sabe qual a sensação que eu tenho? Que eles entenderam aquilo que foi trabalhado, foi discutido, mas quando eles vão ser avaliados em português escrito, eles não trazem o conhecimento de língua de sinais; parece que aquilo tudo apaga, eles afastam e vão tentar se

⁹³ Embora, no caso dos surdos, algumas experiências em relação à escrita da língua de sinais – o *signwriting* - já estejam sendo realizadas e divulgadas, no Brasil, conforme mencionado no capítulo II, a escola ainda não se voltou para essa discussão.

relacionar com português. Aí é trágico, eles não fazem essa ponte. Há uma cisão ali, eles não trazem; bom, a aula foi assim, eu entendi isso, não.” (Áurea)

A escola, apesar de saber que esses alunos são aprendizes iniciantes de português, ao menos pelo que seus textos escritos revelam, insiste em sublimar essa evidência “por efeito de uma espécie de atratividade à norma ouvinte” (Sousa, 2002: 142/ 143) para a construção de conhecimentos veiculados e aferidos sempre pela escrita. E no rastro desse olhar em que a escola constrói suas práticas a partir do português, com seus currículos pensados e aplicados em português, a língua de sinais parece funcionar como mero apoio.

O poder inscrito no currículo (Silva, 1999) seleciona saberes e instrumentos de avaliação que legitimam ou desqualificam sujeitos. Os currículos, longe de serem veículos neutros e desinteressados de transmissão de conteúdos, reforçam os conhecimentos ou grupos sociais incluídos e excluídos.

Nos depoimentos abaixo, a idéia de recusa mencionada por Olívia ao se referir à resistência dos alunos em aprender português parece se repetir nos professores em relação à língua de sinais, ao driblarem sua importância crucial nesse contexto escolar:

Eles contextualizam tudo o que eles fazem. Então eles não dizem “Eu uso o martelo”, eles pegam o martelo e encenam o que eles estão fazendo com o martelo. “Então me dá o martelo aí que eu preciso bater um prego.” Ele não vai dizer eu uso o martelo aí, a não ser que a gente ponha ‘eu uso, nós usamos a régua para’. Aí eu demorava, uma época, eu demorava um tempão... aí uns faziam assim, assim... [desenha com as mãos as hipóteses dos alunos]. “Usar?” [o prof. mostra a interrogação dos alunos]. Aí eu digo “Você pega a régua para medir. Você usa. Você usa as coisas, dependendo das coisas você vai usar para uma coisa diferente. Eu posso usar a faca para cortar pão, posso usar a faca para cortar papel, posso usar a faca para enfiar numa pessoa, eu uso, aí cada hora que você vai usar a faca você vai contextualizar então você vai lá pegar a faca pra fazer o que você quiser.”(Lourenço)

Essa visão da língua de sinais remete à crença de que é uma língua transparente, quase uma mímica (Lane, 1992) e sem recursos sofisticados de expressão (“contextualizam tudo o que eles fazem”). Esse modo de representar a língua de sinais, além de recorrente entre profissionais que lidam com surdos, também se encontra, como argumenta Rajagopalan (1998: 42), em estudos lingüísticos centrados em um modelo de

identidade pura e plena que costumam minorar a importância de “fenômenos como multilingüismo, pidgins e crioulos, linguagem de sinais etc.”

No contexto focalizado, a língua de sinais não é considerada legítima para avaliação de conteúdos e a escrita permanece como “camisa de força” que impede um trabalho mais produtivo:

Aí eu tentei trabalhar texto como a gente vinha trabalhando no português, mas vi que eles não tinham base pra fazer aquele trabalho, aí foi um desastre. O primeiro bimestre eu tentei trabalhar um texto, aí fazia aquela leitura de mundo em LIBRAS, depois partia do português e [nome da matéria]. Acontece que como em qualquer atividade escrita a resposta que eles teriam que me dar seria ou em português ou [nome da matéria], eles têm dificuldade nas duas coisas, ficou muito complicado, então eu tive que começar a aceitar em LIBRAS. (Olívia)

Só que na hora de cobrar, eles têm muita dificuldade, até de ler enunciado, é uma complicação muito séria. E você acaba trabalhando em LIBRAS. (Olívia)

No meu caso, Olivia, é assim, por exemplo, se chegar agora, essa prova que eu dei em língua de sinais, eles vão ter um bom desempenho, 8, 9, 9,5. Eu pergunto assim [conteúdos da matéria], quem é que foi lá e ... aí eles sabem:[tópicos específicos da matéria]. Bota isso no papel, bota isso no papel. (...) Mesmo que eu interprete. Eu boto a prova e depois explico a prova inteirinha pra eles, não adianta. (Áurea)

É como se os professores sentindo-se estrangeiros na língua de sinais conseguissem se aproximar, descobri-la, sinalizar em suas aulas, “mas engessados na sua formação, mantêm, na centralidade da leitura e da escrita, experiências validadas pela escola.” (Giordani, 2004)

Skliar (2003: 165), ao problematizar a supervalorização da língua oral na educação de surdos argumenta: “Para a educação especial, por exemplo, a língua de sinais dos surdos é e foi um problema, quando na verdade o que é problemático dever ser o discurso hegemônico que circula em torno da oralidade, da língua oral.” Parece que se supõe uma identidade homogênea.

Dessa forma, vivendo o conflito, porém sem enfrentá-lo em toda sua dimensão, os professores ouvintes parecem divididos entre o discurso que atribui à língua de sinais e, por extensão, aos surdos a representação de deficiência, de algo menor e uma visão que

reconhece de algum modo o papel de língua de instrução que deveria ter. Quando a professora Juliana nos diz que “*sem monitor seria impossível de eles perceberem alguma coisa*” e, por acreditar nisso, lutou muito para contar com esse profissional em suas aulas, podemos identificar uma possibilidade de ruptura com os discursos e práticas correntes. É fato que a professora tinha menos fluência que os demais docentes ouvintes, mas ao reivindicar o trabalho desse profissional, ela sem dúvida reconhece a LIBRAS como uma língua capaz de promover a construção do conhecimento.

Todavia enquanto essa ruptura não ganha força na escola, o que temos é uma profunda sensação de fracasso também por parte dos professores. Afinal o fracasso **na** escola é o fracasso **da** escola. (Soares, 1999) Nesse sentido, alguns professores se posicionam como *outsiders* como é o caso de Suzana:

“É um monte de gente frustrada aqui dentro. Não é isso que a gente vê o tempo todo aqui? Professor frustrado, porque tem a sensação que trabalhou o ano inteiro e não fez nada, que eles não aprenderam nada. Mas se eles não aprenderam nada, mas por quê? A gente também não sabe o está acontecendo lá dentro.” (Suzana)

Entretanto ainda que alguns professores sofram com a frustração, a maioria parece ainda não conseguir enfrentar esse desconforto no sentido de tentar reverter a situação que o causa. Na verdade o que assistimos é o reforço das baixas expectativas com relação aos alunos traduzida na redução de conteúdos curriculares e na simplificação de textos:

“Agora, o problema é que a gente reduz o que a gente se propõe a dar justamente porque há uma dificuldade enorme de entendimento e a gente quer que eles entendam aquilo. A gente quer garantir alguma coisa, nisso a gente reduz.” (Áurea)

O resultado disso é a “profecia que se autocumpra” (Soares, 1999) pois a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra acaba por se converter em realidade. A ‘profecia’ que a expectativa esconde influencia o comportamento tanto de quem ‘profetiza’ quanto de quem é objeto da ‘profecia’ (Soares, 1999: 34). Entretanto o desconforto dessa situação poderia ser explorado em sua carga de ambigüidade: o reconhecimento do insucesso em suas práticas poderia levar os professores a romper o impasse em que se encontram.

Em contraste com a visão predominante de língua de sinais, como vimos acima, destituída de legitimidade social e escolar, a entrada dessa língua, ainda que tardia, na vida desses alunos é representada por eles de forma extremamente positiva a despeito da tradição grafocêntrica da escola. E desse ponto de vista parece que se posicionam como estabelecidos, levando de alguma forma os professores para o lugar de *outsiders*.

7.2.4 Olhares que descrevem os surdos como estabelecidos: representações positivas da língua de sinais

Para os surdos, a língua de sinais lhes permite a constituição de suas subjetividades, a participação nos dois mundos (de surdos e de ouvintes), o acesso aos conhecimentos escolares e ao próprio português, sendo indispensável, na opinião deles, que os professores ouvintes aprendam a língua de sinais para trabalhar com eles. Quando se vêem através da LIBRAS, se valorizam, não há nenhum tipo de depreciação e reivindicam dos professores proficiência na língua de sinais levando-os para um lugar de *outsiders* no sentido de que não possuem esse capital, que se constitui no contexto escolar em um diferencial de poder nos termos de Elias e Scotson (2000): *Quando o professor é bom, ele usa língua de sinais.* (Josué)

Diferentemente da comunidade estudada por esses autores, no contexto escolar aqui em foco há um necessário convívio entre estabelecidos e *outsiders*. Não podem se evitar radicalmente. E como na sala de aula a única língua que pode promover a interação é a LIBRAS, já que a maioria de seus participantes são surdos, ainda que marginalizada social e academicamente, ela se impõe de algum modo.

A língua de sinais nos depoimentos aqui registrados é tão vital que aparece representada por uma multiplicidade de significados. Nos dizeres dos alunos surdos, a língua de sinais é representada como:

a) língua de instrução

“Na língua de sinais é muito mais fácil de aprender. Agora a escrita é que é dificuldade, essas dúvidas. Porque na língua de sinais a gente utiliza nossa língua, né? Agora, no português, na história, a escrita é muito pesada, difícil. A língua de sinais é fácil, porque a gente sinaliza e aprende rápido.” (Luís)

b) língua de interação

“Aos doze, treze anos eu comecei a me interessar pelas pessoas, a aprender bem mesmo a língua de sinais. Um amigo meu surdo me chamava para me ensinar para eu aprender a língua de sinais. Então eu comecei a dominar bem a língua de sinais.” (Sergio)

c) como direito

“É minha cultura, é meu direito, minha identidade de aprender bem mesmo o português e a língua de sinais. Se as pessoas oralizam comigo, eu não entendo nada, então eu prefiro o domínio da língua de sinais, porque a língua de sinais nos ajuda a entender melhor o português.” (João)

d) língua a ser respeitada

“Aqui no INES usa a língua de sinais. Eu gosto, mas como eu vou usar a língua de sinais e falar ao mesmo tempo? Eu tento separar a língua de sinais. O INES é muito importante para os surdos. O INES é muito importante porque usa muito LIBRAS. Eu troco experiências com meus amigos e muitos amigos meus que não sabem, eu fico ensinando a língua de sinais pra eles. Eu ensino a eles eu dou conselho para eles, porque somos todos iguais, mas a maioria das pessoas ficam usando o alfabeto de brincadeira comigo, não combina. Precisa ter respeito para que o futuro as pessoas possam dominar bem a língua de sinais.” (Heitor)

e) a língua pela qual se desenvolvem e ampliam suas referências de mundo

“Hoje eu domino muito bem a língua de sinais, eu entendo melhor, porque no passado eu não usava a língua de sinais, não conhecia. Hoje eu conheço, já sei o nome ‘cadeira’, ‘mesa’, eu já sei tudo isso, eu me sinto muito bem com isso.”(João)

“Aí passei a estudar no INES. Eu acho aqui muito bom. Eu vim pra cá com dezoito anos. Antigamente eu era muito quadrado, não sabia língua de sinais; aí com o tempo eu aprendi, gosto daqui.” (Mauricio)

f) condição de aprendizagem.

“Eu estou dizendo que o professor precisa aprender a língua de sinais. Eu percebo que alguns têm dificuldade, alguns sinalizam bem. Eu gostaria que muitos professores tivessem um domínio muito bom do português, desculpa, da língua de sinais. Agora, alguns professores que não têm a língua de sinais têm dificuldade.” (Marina)

“É verdade, aprende porque o professor tendo a língua de sinais a gente consegue.”

(Luís)

“Os professores novos devem aprender a língua de sinais, devem treinar a língua de sinais; é uma felicidade muito grande pra gente. Muitos professores esquecem; a gente até ensina pra eles a lembrar a língua de sinais.” (Luís)

“Eu imagino que se a professora tivesse LIBRAS, nós entenderíamos melhor. Em LIBRAS tudo bem, combina tudo, mas na hora do português escrito não dá.” (Lucio)

“Se o professor dominasse bem a língua de sinais, ficaria muito claro para nós. O professor usa a língua de sinais, fala junto, a gente fica muito perdido. O professor precisa dominar bem a língua de sinais para que a gente possa entender, compreender bem o texto. Na realidade, acontece muita falha no esclarecimento do português. Às vezes colocam um intérprete, explica, explica, a gente vai entendendo melhor. Penso que é difícil, melhor não tem, porque é difícil.” (João)

Como a maioria dos surdos brasileiros nascidos em lares ouvintes, os alunos participantes dessa pesquisa aprenderam a língua de sinais com outros surdos na escola. Uma vez que as primeiras experiências escolares, além de ocorrerem tardiamente (após oito, nove anos), são vividas em escolas regulares, a entrada da língua de sinais na vida desses sujeitos acompanha essa cronologia e só parece acontecer de fato quando esses sujeitos freqüentam uma escola especial. Por isso também seu impacto é enorme. Por ser uma língua natural para os surdos e portanto de aquisição/identificação imediata, a língua de sinais lhes dá acesso a mecanismos de construção e produção de sentidos abrindo-lhes a possibilidade de significarem a si mesmos e ao mundo.

Então eu voltei a estudar no INES. Tinha algumas palavras que eu não conhecia, o professor ensinava, tinha língua de sinais. Era completamente diferente da escola pública, porque na escola pública não tinha língua de sinais, mas no INES tinha comunicação boa, porque na escola pública não tinha comunicação. Então eu comecei a gostar da escola, porque a escola tinha a língua de sinais. (Marina)

Em 1988 larguei a escola, depois no mesmo ano voltei com oito, nove anos mais ou menos. Eu dormia aqui no colégio de segunda a sexta. Sábado e domingo ia para a casa. A mamãe trabalhava muito e eu tinha que ficar aqui. Era muito importante ficar aqui aprendendo a língua de sinais, meu futuro. (Heitor)

A importância da língua de sinais permeia todos os tópicos abordados por esses alunos em seus relatos: as relações familiares, as vivências escolares, o processo de aprendizagem em geral e do português. A afirmação de Josué é poeticamente contundente quando nos diz que não saber a língua de sinais utilizada no INES é “*a mesma coisa que não conhecer algumas pessoas.*”

A língua de sinais aparece também como condição para uma aprendizagem mais significativa do que aquela que até agora viveram e em consonância com isso estes surdos apontam a necessidade de seus professores atuais terem mais proficiência em LIBRAS o que é corroborado por Camila, professora surda: “*Eles se queixam muito da falta de língua de sinais dos professores.*”

Considerando-se que todos os professores desses alunos já fazem uso de língua de sinais nas aulas, é possível depreender dessas falas que, apesar de não terem apontado críticas diretas e claras, eles não reconhecem no desempenho dos professores em LIBRAS uma proficiência satisfatória. Giordani (2004) comenta que embora a língua de sinais possa fazer parte da escola sem que se negue sua importância e legitimidade, “professores a conhecem muito pouco e acabam simplificando seu uso. As equipes diretivas na sua quase totalidade desconhecem a LIBRAS e os funcionários da escola dificilmente têm acesso a ela.” Com exceção de alguns inspetores e educadores surdos e de uns poucos profissionais ouvintes, a descrição da autora se aplica ao contexto de pesquisa em foco. Aceitar a língua de sinais como um aspecto da diversidade do outro pode não passar de uma estratégia de negociação entre quem continua com o poder de representar os surdos e decidir sobre os currículos a eles dirigidos. A livre circulação da língua de sinais no espaço escolar pode não ser mais que um alívio para os surdos, sem contudo tocar minimamente nas representações construídas e mantidas sobre esses sujeitos.

E em alguns outros relatos, a exigência dos surdos quanto à aprendizagem de língua de sinais por ouvintes se amplia para um universo além dos professores:

“Precisa da língua de sinais; os ouvintes precisam aprender a língua de sinais, precisa criar um espaço para os ouvintes aprenderem a língua de sinais. Na escola, no ônibus, no médico, em qualquer lugar precisa ter a língua de sinais. É preciso ter o trabalho na televisão, por exemplo, legenda, ter intérprete na televisão jornal, novela, deve aparecer. É preciso que o INES também esteja nessa luta, o português através da língua de sinais também e também em qualquer lugar, no mundo dos ouvintes precisa ter a língua de sinais, é um direito do surdo.” (Marina)

No fragmento acima, como em muitos outros, dentre os quais aqueles que arrolei ao elencar as representações atribuídas pelos alunos surdos à língua de sinais, é possível perceber a demanda dessas pessoas também pelo português. Mas, ao meu ver, creio que esse desejo está sempre associado à possibilidade de acesso à leitura e escrita pela língua de sinais como nos diz Marina -“o português através da língua de sinais” -, o que me parece significar uma reivindicação maior do que simplesmente aprender uma língua. Creio que nos dizem de seu **direito** de serem **bilíngües**: *Então é muito importante eu ter essas duas coisas [LIBRAS e português] na minha vida. (Josué)*

Como ainda não conquistaram essa condição, o que veremos em suas falas especificamente quanto ao português nas suas vidas é a representação de um português ainda por vir.

Os surdos como estabelecidos através do português: um projeto para o futuro

A aprendizagem do português aparece como um projeto futuro, seja na fala dos alunos (‘é preciso conhecer’; ‘vontade de aprender’; ‘preciso desenvolver’; “eu quero estar pronta para aprender o português.”), seja no comentário da professora surda (“*É uma turma que tem interesse de verdade muito grande de aprender várias coisas, principalmente português*”). Nenhum aluno diz estar aprendendo português no momento atual em que freqüentam uma escola de surdos onde a língua de sinais com pouca ou razoável fluência é usada pelos docentes ouvintes como língua de instrução. Parece que o passado – a escola regular – de certa forma se confunde com o presente – escola de surdos – tornando indiferente o lócus pedagógico no que diz respeito à construção de conhecimentos. Não estou com isso de maneira nenhuma me opondo à existência de uma escola de surdos, mas é preciso refletir sobre o que está acontecendo nessa escola que, apesar de usar, ainda que com precariedade, uma língua comum a todos – o que não ocorre com o surdo na escola regular -, não está garantindo a aprendizagem dos alunos. É o que expressa Lucio, que é o

único a desconfiar desse projeto de futuro, o que ainda é mais reforçado pelo fato do desejo de aprender português estar atribuído ao seu pai e não a ele mesmo: *“Meu pai fala que no futuro precisa estudar português, precisa saber, mas eu acho difícil. Sinto meu português mais ou menos.”*

O futuro – marcado em quase todos os depoimentos– é a única esperança em que se ancoram para dar significado a sua trajetória escolar. Acreditam em um português por vir, ainda que não apresentem exemplo algum de avanço no estágio atual de aprendizagem em que se encontram. O que sustenta esse por vir? Apesar de alguns desses alunos, em função de sua faixa etária, afirmarem já ser tarde para aprender, todos, inclusive estes, esperam um dia desenvolver seus conhecimentos de português. E, ao que parece, demonstram alimentar essa esperança com base em dois aspectos:

a) a possibilidade de se projetarem no exemplo de alguns surdos professores:

“Quero falar uma última coisa: uma grande vontade de me aperfeiçoar de verdade no português, estudar bem a fundo; tenho um desejo muito grande, porque é através da língua de sinais e do português que eu gostaria de trocar idéias com os ouvintes, para que os ouvintes possam conversar comigo bem na língua de sinais, seja o que for. Eu tenho muita vontade, um sonho enorme que o meu português seja perfeito, mas eu não consigo. Eu sei que eu posso ficar assim parada investindo lendo jornais, revistas; eu quero de verdade, o importante pra mim é aprender através do português, da televisão; a minha vontade profunda é essa, esse é meu sonho; quem sabe eu posso um dia ser professora? Então isso é importante pra mim também. Alguns surdos são professores, então eu também gostaria de ser professora, quero estudar muito.”(Marina)

“Eu gostaria de ser professora de português para ensinar as crianças surdas. Essa é a minha vontade, meu sonho.”(Marina)

b) a crença nos poderes do letramento (Kleiman, 1995), dentre os quais a possibilidade de um futuro melhor:

“Eu sei que no futuro eu vou conseguir. É porque no futuro o verbo vai ser importante pra mim.”(Heitor)

Mas, além disso, creio que desejam romper com a discriminação que sofrem na sociedade em geral, porém sem abrir mão de um projeto escolar específico para

eles. E, para isso, no fragmento abaixo, observamos como João usa de modo tático (De Certeau, 2001) o espaço da entrevista, reivindicando direitos e visibilidade:

“Na verdade, a gente precisa aperfeiçoar, crescendo no português, no convívio com as pessoas. E também no Brasil inteiro eu sinto penso de verdade, no Brasil a maioria dos surdos tem dificuldade. Em alguns lugares tem surdos escondidos que não sabem, que não estão na escola e muitas pessoas discriminam as crianças surdas. Eu percebo isso, a dificuldade, o atraso. Então no Brasil a luta tem sido grande, mas a luta tem sido pouca. Para ganhar isso, a gente precisa ter muita ajuda, o governo ajudar a gente, também haja troca de idéias. Por exemplo, com essa gravação é bom mostrar para o Brasil que as pessoas saibam as dificuldades que cada professor tem mas que ninguém chegue tarde para aprender. Também uma divulgação, colocar na mídia, ensinar a criança surda, colocar na escola, porque é muito importante eles aprenderem o português.” (João)

João, além de projetar para o futuro seu acesso de fato ao português, aproveita para denunciar o fato de muitas crianças surdas estarem fora da escola e reivindicar que o governo se volte para esse problema. Além disso, ele também se posiciona quanto ao compromisso social dessa pesquisa no sentido de dar visibilidade às questões vividas pelos surdos no início do processo escolar marcado pelo ingresso tardio na escola e por um ambiente lingüístico escolar hostil aos surdos. João parece também estar nos dizendo que o fato dos professores ouvintes terem dificuldades em ensinar surdos não pode impedir as crianças surdas de ingressarem na escola. É preciso tratar essas dificuldades para que os surdos tenham acesso aos conhecimentos e possam aprender português desde cedo. A questão da perda de tempo em relação à escolaridade e a repercussão disso na vida, como está registrado em vários momentos de seu relato e de outros aqui transcritos, motivam fortemente a argumentação de João em favor de que essa pesquisa não se limite ao espaço acadêmico de divulgação.

Essa idéia de uma conquista futura do português é corroborada pela visão que têm dessa língua nesse momento de suas vidas: o português representado pelo léxico.

O português representado pelas palavras

Para os surdos, a leitura e a escrita são muito difíceis porque lhes falta vocabulário. (João)

Nos depoimentos dos alunos, como veremos mais abaixo, é recorrente a crença no poder mágico das palavras, como um mistério a ser decifrado: “ter a ‘letra’ é ter a chave, descobrir o significado das palavras é descobrir o sentido do texto”, espelhando a tradição

escolar para a qual “ ‘dar’ o texto é ‘dar a matéria’, como se costuma dizer na escola”. (Signorini, 1994)

Para Lodi et alli (2002:42) “continuamos assistindo à formação de sujeitos surdos que pressupõem que ler é sinônimo de reconhecer palavras, e escrever uma habilidade de treino e cópia”, como podemos observar nos relatos a seguir. Para eles ler se confunde com e se resume a “reconhecimento vocabular, significação monossêmica da palavra e em pareamento termo-a-termo entre as palavras do português e da língua de sinais em detrimento da construção dos sentidos em circulação nos textos escritos.” (p. 43) Não constroem uma relação dialógica com o texto; não há interações para a construção de sentidos. Como também comenta Góes (1996), o fato de o ensino do português para surdos sempre ter sido baseado em métodos de alfabetização de crianças ouvintes marcados pela decifração gráfica levou os alunos a associarem suas dificuldades em português ao desconhecimento do vocabulário. Também é possível perceber, como vimos na fala dos professores, o quanto não se percebem construindo um processo de segunda língua.

No dizer deles, o maior obstáculo para se desenvolverem na leitura e na escrita reside nas palavras e no modo de combiná-las em frases:

“Eu quero tentar aperfeiçoar no português, principalmente uma palavra que eu não conheço, é uma coisa muito pesada pra mim; agora se são algumas palavras bem simples eu entendo, agora tem algumas palavras bem difíceis eu não entendo, eu preciso combinar a palavra com a frase, formar uma frase, é muito mais difícil.” (Marina)

Em 2001, eu comecei a estudar no INES, mas eu tinha dificuldade é verdade com as palavras. (Josué)

Agora escrevendo muito, muito mesmo, fica muito difícil por causa das palavras. (Maurício)

“Eu preciso encontrar, descobrir as frases, colocar essas frases bem corretas, mas eu tenho dificuldade mesmo por causa das palavras. É difícil, é muito difícil, dúvidas muito grandes.” (Luis)

É curioso observar que alguns alunos localizam suas dificuldades quanto à leitura e à escrita em categorias gramaticais: uns atribuem ao verbo seu desempenho restrito em português e o outro afirma ser difícil escrever “*por causa do adjetivo*”.

“... mas quando eu voltei para cá, aqui o português é completamente diferente é muito mais difícil. É tudo assim elaborado, um pouco confuso. Algumas palavras eu entendo, eu pego, agora decoro as palavras. Conheço alguns verbos mais ou menos mas não cem por cento. Na verdade, eu conheço pouco.” (Heitor)

“Eu me sinto, quando eu estou fazendo uma frase eu estou entendendo bem, mas quando eu estou realmente trabalhando com isso, eu confundo muito com as palavras; aí eu tenho essa dificuldade por causa do verbo, só isso. Aí eu tento elaborar, eu não consigo descobrir, eu não consigo acertar. Precisa ter uma palavra que compartilhe com outra palavra, é isso que eu não consigo, só isso, uma palavra com outra palavra e por isso que eu sinto essa dificuldade, uma dúvida enorme pro causa dessa troca de palavra, não consigo. Agora, eu vejo os ouvintes colocando eu até entendo, agora eu como pessoa surda eu não consigo fazer por causa do verbo, principalmente por causa do verbo, daí não dá pra conciliar uma palavra com outra. Eu sinto que o verbo é uma dúvida muito grande, eu esqueço todas as palavras, aí eu esqueço de verdade, aí eu não consigo de verdade colocar uma forma correta do português.”(Marina)

“Quando eu estou lendo eu entendo um pouquinho, mas na hora de escrever eu tenho dificuldade por causa do adjetivo a,d,j,e,t,i,v,o. O professor sempre diz para mim “tá errado estão faltando umas palavras, faltando um adjetivo, essas coisas.” (Sergio)

Poderíamos pensar na referência a essas categorias como índices de uma representação do português calcada na estrutura gramatical provavelmente construída com base em um ensino fortemente voltado para a automatização de padrões frasais e de classificações.

Outros relatos mencionam o uso da cópia ou da memorização de palavras como meios de se aproximar minimamente das palavras, ainda que não apresentem os resultados práticos dessa tática. Ao contrário, em um desses relatos o aluno parece estar constatando que não lhe resta outra alternativa a não ser a cópia, já que não entende o que lê, nem sabe escrever. Parece se resignar com o que lhe sobrou: copiar sem entender.

“Quando eu lia o texto e achava umas palavras soltas , eu lembrava, eu escrevia, fazia uma carta pra minha namorada. Eu pegava uma carta da minha irmã que ela escrevia pro namorado e copiava, mesmo não conhecendo as palavras. Eu mostrava pro meu sobrinho e ele corrigia pra mim, mas era uma coisa que eu pegava, copiava da carta da minha irmã.” (Mauricio)

É como se a atividade mecânica de copiar lhes permitisse algum convívio com a língua escrita. Entretanto há um depoimento que desnaturaliza o recurso à cópia admitindo a camuflagem:

“Quando eu comecei a ler eu entendia algumas coisas, mas determinadas palavras eu sentia dificuldade. Eu tentava decorar, mostrar que eu sabia, mas na verdade, eu não estava construindo nada.”(Sergio)

Com uma visão bem mais crítica, um outro aluno avalia que sua dificuldade de ler se deve justamente ao fato de ele ter apenas decorado as palavras. E nesse momento, aproveita para apresentar críticas e sugestões à escola. Diz que em comparação com a "rua" há pouca circulação de textos na escola e reivindica que esta faça com que os alunos produzam mais textos para que eles possam entender o material escrito que encontram fora do universo escolar. Isto é, o que ele demanda não é a escrita como produto escolar, mas como objeto cultural inscrito nas práticas sociais.

“... e lá na escola [INES] faz pouco texto; na rua, no trabalho tem muito texto. É preciso que o INES faça bastante texto para a gente poder entender lá fora. (...) A gente vê, entende, aprende, a gente vai vendo como é isso, cresce o nosso interesse.” (João)

E, abaixo, mais uma vez há comparações entre surdos e ouvintes no sentido de apontar a “estrangeirice” do surdo em relação ao português. Na verdade, pode-se verificar um processo de aprendizagem de segunda língua em que o aprendiz se baseia em pistas para produzir significados na leitura. Entretanto o aluno não tem essa representação de si mesmo já que se desvaloriza, em comparação com um ouvinte idealizado, depreciando-se:

“Há pouco tempo atrás, no trabalho (eu trabalho na VARIG), eu peguei um papel, comecei a ler e vi que tinha dificuldades. Eu acho que colocaram uma palavra, por exemplo, um acontecimento e estava mostrando lá da França. Você sabe, pegou fogo lá na França, muita gente se machucou, você viu? Então fui vendo essas palavras, fui entendendo, mas eu tive dificuldade, algumas palavras eu entendia, por exemplo, “200 pessoas morreram”, eu entendi, mas teve algumas palavras que eu tive dificuldade de entender. Parece que é coisa do surdo que não entende. Agora os ouvintes entendem rápido, compreendem “nossa, coitado, o povo morrendo”. Agora eu aqui lendo, tentando entender, compreender a frase, mas parecia que eu só entendia uma palavra, mas a frase não.” (João)

Em alguns depoimentos, o português fora da escola é associado à ameaça de que podem estar sendo enganados por não conhecerem certas palavras. Como o monitor surdo

alerta: “Cuidado com aquela palavra, não pode memorizar só a forma da palavra, precisa saber o contexto, o significado, o sentido, se combina.” E, ao se reportar ao seu próprio processo de aprendizagem da escrita, conta:

“Com a experiência do português é que eu vi a confusão. Falta juntar a língua de sinais. Eu aprendi errado. Tem que provocar no aluno a resposta, tem que avisar os alunos para tomarem cuidado (...) mais tarde é que eu me alertei que tinha que tomar cuidado com o sentido das palavras.” (Marcelo)

Falam também dos pedidos de ajuda para enfrentar situações do cotidiano que dependem da leitura e da sensação de vergonha, insegurança que essas experiências trazem a uma pessoa adulta. Como *outsiders*, desse ponto de vista, novamente afirmam a necessidade de aprender português como tática (de Certeau, 2001) para diminuir o desequilíbrio de poder entre ouvintes e surdos.

Eu vivo bem com as pessoas, mas tem algumas pessoas que usam maldade ... às vezes eu presto atenção nas contas que eles fazem comigo, aqui no INES estudando eu já sei o que é , eu já aprendi algumas palavras no português, porque existe isso no extrato, nas contas bancárias. As pessoas enganam a gente com isso. Então eu tenho tentado aprender mesmo. Eu tento trocar idéias com as pessoas que tenham domínio do português, porque isso é importante para mim. (João)

“Eu fico lendo painéis, tem algumas palavras que eu entendo, conheço, mas tenho dúvida, às vezes eu estou sozinho, não tem ninguém para me ajudar, eu fico com dificuldade de ler os jornais. Aí eu pergunto a uma pessoa ouvinte e se essa pessoa usa os sinais básicos, eu entendo. Eu tenho um amigo surdo que me ensina. Ele é uma boa pessoa, mas algumas palavras ele me ensina, ele me mostra, é uma troca comigo ele sabe muito mais do que eu. Eu fico com vergonha de pedir a ele, de falar com ele, mas ele é uma pessoa muito legal, sempre troca idéias comigo.” (Sergio)

“Mamãe que escrevia para mim deixava um bilhete para mim. “A mamãe saiu cedo?” Então via na mesa, mamãe deixou um bilhete “Ih, eu acho que eu vou ter dificuldade de entender, não, não, vou entender, vou entender.” Comecei a ler ‘vou’, mas na verdade não estava entendendo ‘eu vou aonde?’ Certas palavras que a mamãe escrevia eu não entendia. Eu precisava perguntar a alguém da escola para saber o que estava escrito. Algumas palavras que a mamãe escrevia eu não entendia. Outro bilhete tinha a palavra comprar e vi um dinheiro, aí fui no mercado. Eu lia o texto que a mamãe escreveu, aí perguntava às pessoas “Desculpa, eu sou uma pessoa surda, vê essa palavra.” “Ah, ta (era um biscoito), eu sei o que que é.” Carne, e tinha uma coisa, outra coisa e aí eu perguntava as pessoas. Fui para casa, quando cheguei “Mamãe, eu tive dificuldade de entender a palavra.” Aí mamãe me mostrou o que ela

queria. Na verdade, isso não estudei na 1ª série, então eu estou aprendendo agora. Foi isso.” (Josué)

Em geral, a escrita⁹⁴ é fonte de intensa angústia pois lhes remete a uma fortíssima sensação de falta com que representam o português que sabem. Faltam palavras, falta saber organizar frases para expor argumentos, opiniões.

... mas essa dificuldade que eu tenho mesmo no português, porque o português, na matéria do português eu tenho mais dificuldade mesmo é escrever, fazer um texto, dar opinião, tá certo, não tá certo, tá errado, tá completo ou não. (Marina)

A representação do português reduzido ao léxico articula-se em grande parte com o que lhes é oferecido pela escola. Como já mencionei, os professores, em geral, na medida em que representam o português dos surdos como muito restrito em relação ao vocabulário, acabam por enfatizar esse aspecto o que diminui muito o ritmo do currículo. No depoimento abaixo, a crença de que aprender português equivale a saber palavras retoma os pressupostos do oralismo aqui convertido para a escrita:

Eu acho que isso devia ajudar muito em questão de vocabulário. As professoras antigas diziam que eles andavam sempre com um bloquinho no bolso, um lapisinho, elas pediam. E tudo o que eles vissem de palavra diferente, de coisa assim, que eles escrevessem e trouxessem. Eles escreviam muito e traziam muito a aí iam aprendendo. O cara lia o jornal, começou a ler um troço, ele bateu numa ali que ficou estranho, e daí vai chegar um ponto que ele vai de tanto, ele vai tendo também maior interesse de pegar um dicionário, se bem que às vezes a explicação do dicionário, dependendo das palavras ali, pode não adiantar nada pra ele. Mas pelo menos ele vai começar e daquelas palavras também ele vai pegar e sair aprendendo por ali. Então eu acho que a gente deveria ter mais tempo com eles para curtir esse ensino incidental que é o que pra mim é um curso de linguagem que você vai explicar, porque normalmente o incidental com eles têm muita a ver com o lance de linguagem que eu já reparei, porque às vezes é uma palavra que você tá falando e ele escreve uma parecida, tipo fala e mala. Aí a gente explica fala é isso, mala é aquilo. E às vezes são palavras parecidas e que têm um significado também parecido, não é só na escrita. E às vezes tem uma palavra com vários usos como manga. (Lourenço)

Em meio a tantos vaivéns entre discursos que valorizam e desvalorizam os saberes dos alunos e admitem ou negam o enfrentamento dos conflitos sociolingüísticos que

⁹⁴ É interessante notar como em contextos tais como a internet e ou mensagens por telefonia celular, usos da escrita cada vez mais freqüentes entre os surdos, essa angústia tende a se reduzir bastante.

caracterizam esse contexto escolar, há algumas tentativas de desestabilizar as representações instituídas por parte de alguns docentes ouvintes. Como reflete Fairclough (2001), assim como os sujeitos são posicionados ideologicamente, são também capazes de ressignificar as práticas que os posicionam, desnaturalizando sentidos cristalizados.

7.2.5 Os discursos de mudança: novas representações?

Apesar da idéia de fracasso estar focalizada predominantemente nos alunos, seja por parte deles mesmos, seja por parte dos professores ouvintes, há alguns discursos que apontam críticas a esse olhar e algumas propostas de mudança para o imenso desconforto vivido em sala de aula. Além da demanda dos alunos que apontam a necessidade de os professores aprenderem língua de sinais ou de a instituição contratar professores surdos, entre os docentes ouvintes há considerações importantes que merecem destaque. A professora Áurea, em sua reflexão, parece tentar romper com a forte tendência de se localizar a fonte do insucesso nos alunos:

“Eu acho que tem deslocar o foco deles. A gente fica no foco com eles, claro, mas eu acho que a gente tem que ver também o que a gente tá fazendo. Se a gente não tiver esse olhar também...; como os professores de uma maneira geral atuam com essa língua, com essa língua escrita, vai ficar o tempo todo eles protagonizando a cena do fracasso e nós vítimas desse fracasso. Nós somos protagonistas desse fracasso mesmo que não queiramos, mas somos, porque a gente tá cobrando linguagem pra eles. A gente não tá cobrando conhecimento, a gente tá cobrando linguagem.”

A professora Olívia toca em um aspecto fundamental que pauta as interações em sala de aula: a falta de uma língua comum compartilhada por todos.

“Uma outra coisa que eu estive pensando a partir de umas conversas que eu tive no COC [Conselho de Classe] agora é o seguinte, é claro que eu não sou uma usuária proficiente de LIBRAS, mas eu acho que eu me viro melhor sinalizando do que entendendo e isso eu acho que é fatal para o resultado que a gente obtém. Você não vai direto ao ponto. Eu acho que um monitor pra mim seria extremamente útil nesse sentido de clarear, aliás, um monitor, um intérprete, enfim, uma pessoa que pudesse me dar um feedback do que o aluno está me dando seja no sentido de estar entendendo ou não estar entendendo, uma contribuição que muitas vezes se perde. Isso eu acho que é fatal, porque desestimula o aluno, que uma aluna até me disse que eu faço assim

[balançando a cabeça afirmativamente] *quando eu não to entendendo nada. E é verdade. E eu falei é verdade, infelizmente é verdade. Isso tem tudo a ver com o resultado que a gente tem. Em depoimentos deles que eles deram pra você, em conversas que eles tem com outros professores, o sentimento deles é de realmente querer aprender português.*”

Góes e Tartuci (2002), analisando a experiência escolar de alunos surdos na rede regular de ensino, focalizam as condições de participação dos alunos surdos em que estes simulam compartilhar dos acontecimentos da sala de aula. Na pesquisa das autoras, elas observam que a surdez é camuflada por todos: a professora dá aula para todos igualmente e os alunos surdos encenam escutar o outro, e para assegurar algum pertencimento sobretudo copiam do quadro, do caderno, do colega, do livro. Para as autoras, é um modo de se manter em atividade, quebrando o imobilismo daquela situação. Esse esforço, segundo as autoras, se materializa na estratégia “copiar para se manter ‘vivo’ no ambiente” (p. 114) Dizem elas que os jovens surdos nessas salas de aula não aproveitam qualquer brecha para quebrar seu “roteiro de encenação”

Diferentemente dessa situação, a voz da aluna trazida pela professora desvela a simulação que a própria professora em diálogo com ela reconhece. É preciso sublinhar que essa situação não é exclusiva dessa professora, embora seja a única a dizer isto claramente.

A professora Juliana, que em muitos momentos de seu depoimento fala na necessidade de mudanças que revertam o quadro de fracasso, aponta uma saída bastante próxima ao que alguns alunos reivindicam também: a participação do profissional surdo. E faz sua proposta enfatizando a relevância desse trabalho.

“Mesmo no caso de você dominar a língua de sinais, eu acho que você como ouvinte não tem a credibilidade pra eles do surdo é muito maior. Se fosse uma professora que domina a língua de sinais, não teria tanta credibilidade quanto tem com o Marcelo [monitor surdo]. É a questão da cultura deles. Eles interagem bem melhor e a toda hora que o Marcelo falava alguma coisa, ele dizia o que é próprio de ouvinte que com surdos é diferente, ele explicava, todo mundo entendia. Então de uma certa forma a interação é bem melhor.... Por exemplo, intérprete não tinha. Muitas vezes eu solicitei o intérprete, porque o Marcelo não estava, mas o efeito não é o mesmo de jeito nenhum.”

Há também a valorização da pesquisa como forma de encontrar caminhos:

A relação deles com a língua oral é um desejo de ter a plena cidadania que você só tem com acesso a uma língua escrita. A questão que eu acho que tem que ser investigada é se é por incompetência nossa ou se é alguma coisa que não depende de nós também. Mas de qualquer maneira é um objeto de pesquisa isso aí, o mundo inteiro tá pesquisando e ninguém tem a resposta. (Olivia)

E, por último, um depoimento que esboça uma reflexão mais profunda: as representações subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem:

“Então é uma atitude do professor de surdos. Existe ali uma cultura que a gente não consegue, acho que tem a ver com o campo das representações, como a gente representa esse ensino, esse surdo e de que maneira a gente tá atuando. A nossa preocupação, o centro tá na língua o tempo todo.” (Áurea)

Em diálogo com essa última fala, passamos ao capítulo final desse estudo para tentar discutir, com base em todo o debate levantado por essa investigação, algumas considerações possíveis acerca da educação de surdos entendendo que “*ali existe uma cultura*”.

PALAVRAS FINAIS, VEREDAS

Quando se fala que alguém é surdo convoca-se um conjunto histórica e socialmente construído de significados: falta de um sentido vital, pessoas com escolhas restritas, desenvolvimento intelectual limitado, poucas chances de empregabilidade. (Lane, 2002) Essa visão, ainda predominante no imaginário social, tem informado projetos educacionais e políticas públicas voltadas para surdos no país. Apesar de o ativismo surdo atuar no combate a esses estereótipos ouvintistas, com algumas conquistas no campo legislativo (oficialização de várias línguas de sinais), os surdos continuam sendo representados com base em um recorte biológico de suas identidades que mantém a visão audiológica da surdez. (Lane, 1992, 2002; Skliar, 1997, 1998, 1999, 2000) Os surdos seguem essencializados pela grande narrativa matriz da deficiência. (Skliar, 1999) Ou seja há uma naturalização (Fairclough, 1989, 2001) desse modo de representar os surdos. Refletindo sobre a forte cristalização dessa representação, Lane (2002) nos propõe pensar o quanto soaria ilógica uma frase como ‘João não entrou na Universidade, porque é homossexual ou anão’ em comparação com a naturalidade com que ouviríamos ‘João não entrou na Universidade, porque é surdo’.

Outros grupos sociais como mulheres, negros, gays e lésbicas há algum tempo já são vistos como minorias, ao menos em alguns países do mundo ocidental, mas os surdos seguem marcados pela incapacidade física que não só apaga, como atribui à língua de sinais, importante traço identitário desse grupo, o significado de uma alternativa às línguas orais consideradas normais.

Os registros analisados no contexto de pesquisa em foco nesse estudo, em grande parte, não fogem a essa lógica. Na família, na escola regular e na própria escola de surdos em que estudam, os alunos surdos são representados como se algo lhes faltasse em relação a uma suposta normalidade. (Foucault, 2001) Nesses três contextos, esses alunos são construídos como *outsiders* (Elias e Scotson, 2000) com base na visão audiológica da surdez que representa a língua de sinais como língua menor, pobre, destituída de recursos sofisticados de expressão.

No contexto escolar especialmente focado nessa pesquisa, os alunos surdos são, em geral, descritos como incapazes pela maioria dos professores e, em grande parte, por eles mesmos que, como *outsiders* (Elias e Scotson, 2000), incorporam o estereótipo corrente nos discursos hegemônicos assumindo-se agentes de seu fracasso escolar. Reforçando a grande narrativa da deficiência (Skliar, 1999), dizem *o surdo é preguiçoso, desinteressado, demora a aprender*. Essa visão, em geral corroborada pelo discurso institucional, remete ao conflito central vivido naquele contexto: as representações das línguas com as quais convivem no contexto escolar. Tais representações se traduzem nas seguintes concepções e modos de distribuição das línguas:

- a) a língua de sinais utilizada pelos professores ouvintes com função de apoio, de ponte para a aprendizagem dos conteúdos e da língua alvo - o português escrito - o que configura um modelo de bilingüismo de transição (Grosjean, 1982; Skunabb-Kangas, 1995) em contraposição aos significados vitais que os alunos atribuem à língua de sinais (língua de instrução e de interação; direito dos surdos; língua pela qual desenvolvem e ampliam suas referências de mundo; condição para a aprendizagem de todas as matérias)
- b) a centralidade do português escrito como língua do currículo e das avaliações escolares em contraste com a condição dos alunos de aprendizes iniciantes de português o que lhes inviabiliza um processo produtivo de construção de conhecimentos.

Embora numericamente, nesse contexto específico, a maioria dos participantes sejam usuários proficientes da língua de sinais, essa língua não funciona como língua de instrução, sendo esse papel exercido pelo português, que se impõe como língua da escola.

Entretanto, há um fenômeno interessante, particular desse contexto, a meu ver, quanto ao poder real e simbólico das duas línguas. Por um lado os aprendizes são desafiados ou forçados a construir conhecimento a partir de uma língua pouco significativa para eles (o português), tendo como mediação um uso também pouco significativo de língua de sinais por parte do professor ouvinte; por outro lado os professores são igualmente desafiados ou forçados a ministrar suas aulas em uma língua em que não são proficientes (língua de sinais) a fim de garantirem alguma interlocução em sala de aula. No plano simbólico, o português

usufrui de prestígio por ser a língua majoritária; já a língua de sinais é a língua minoritária representada como língua pobre e inadequada para a construção e avaliação de conhecimentos. Todavia, nas práticas reais de sala de aula, esse desequilíbrio de poder entre as línguas sofre alterações já que é por meio da língua desprestigiada que se garantem interações significativas entre ouvintes e surdos. Como apontam Eilas e Scotson (2000:33), “quando os grupos *outsiders* são necessários de algum modo aos grupos estabelecidos... o equilíbrio de poder pende um pouco a favor dos *outsiders*” caracterizando um vínculo duplo, uma interdependência que no caso aqui em foco leva a uma espécie de ciranda na qual os mesmos sujeitos podem se posicionar ou ser posicionados como estabelecidos ou *outsiders*.

Esta foi para mim uma das questões que mais me surpreenderam. Antes de me envolver com a pesquisa de campo, devo dizer que tinha uma visão do contexto institucional bem mais monolítica e dicotomizada. Acreditava na indiferença da maioria dos ouvintes aos conflitos e insucessos educacionais dessa realidade e tendia a ver os alunos como dóceis vítimas disso. Entretanto, à medida que a pesquisa de campo foi progredindo, fui aos poucos percebendo o quanto as relações entre as línguas e seus usuários é bem mais complexa do que parecia. Como me disse a professora Suzana “*é violência dos dois lados.*”

Pelo que os registros mostraram, é possível trabalhar com a hipótese de que nem sempre a balança de poder é favorável aos que detêm o poder institucional e a língua legitimada na sociedade e na escola – os professores ouvintes.

Ainda que em muitos de seus depoimentos possa se depreender uma filiação a discursos e práticas ouvintistas, o reconhecimento do fracasso com os resultados obtidos os posiciona de um certo modo como *outsiders*. Isto parece-me mais nítido ao nos reportarmos à análise de momentos de sala de aula através da qual tentei discutir a língua de sinais como uma fonte de poder (Eilas e Scotson, 2000) utilizada por alunos e a professora surda que além de viabilizar a interação e a co-construção de conhecimentos (Moita Lopes, 1996) exclui, naquele momento, a professora ouvinte de quase todo o processo.

Tentando manter o domínio de seu lugar de professora que precisa ensinar determinado conteúdo, ao convocar a professora surda para lhe auxiliar, esta ocupa o espaço, os alunos aproveitam a ocasião e a professora perde o poder. Torna-se excluída das interações desencadeadas entre alunos e professora surda dada a estranheiridade da professora ouvinte

no mundo discursivo e cultural dos surdos. Ela não acompanha o desenrolar das conversas entre eles.

Evidentemente não posso generalizar, afirmando que esta cena se repete nas outras aulas da turma em foco. Entretanto, com base nos depoimentos dos professores, dado os inúmeros relatos de insucesso, é possível supor o quanto também os outros professores se sentem estrangeiros em suas interações com os alunos.

Nesse ponto, volto ao início dessa tese para retomar a metáfora do *nó* que motivou esse trabalho. Inspirando-me em discussão levantada por Signorini (1998), o *nó* é um ponto entre duas ou mais linhas, é um ponto encruzilhada, delimitador de uma convergência de contatos, dobras, conexões. Dar um *nó* é a torsão, o entrecruzamento, mas também a bifurcação. Linhas que seguem em busca do *vir a ser*. Passar pelo *nó* não significa desfazê-lo, desvelá-lo como se descobríssemos uma verdade intrínseca, imanente, mas pode levar a nos arriscar nos atalhos necessariamente complexos das coisas por *vir*.

Ao longo desse estudo, umas das questões que mais me chamou a atenção e tocou minha visão sobre esse contexto de pesquisa foi poder perceber que os professores ouvintes, embora ainda filiados a discursos e práticas escolares ouvintistas, não estão indiferentes ao que acontece naquela realidade. A sensação de fracasso que alguns reconhecem em seus resultados finais, o imenso desconforto pontuado em muitas de suas falas, do qual compartilho em minhas aulas, podem mover as resistências que impedem a reconstrução do projeto pedagógico. O *nó* se desdobra em pontas pelas quais podem-se criar novos caminhos que darão em novos *nós*, em novas bifurcações.

Alguns desses atalhos me parecem indicados pelos alunos quando nos falam do papel crucial da língua de sinais em suas vidas e no processo de aprendizagem, da construção de significados como uma experiência visual e, em decorrência de tudo isso, a necessidade de professores surdos.

Outras pistas de caminhos nas vozes dos professores ouvintes, dentre as quais há aqueles que reconhecem a necessidade de se deslocar dos alunos o foco do fracasso, assumindo sua atuação nesse processo (*“Nós somos protagonistas desse fracasso mesmo que não queiramos...- Áurea*). Ou quando a professora Juliana afirma em tom de adesão que *“ para os alunos a credibilidade de um profissional surdo é muito maior do que a de*

um ouvinte” E ainda quando a professora Olívia sugere a possibilidade de avaliar os conhecimentos *“através de uma linguagem não verbal.”*

Na voz dos profissionais surdos, a sugestão de criação de vídeos didáticos em língua de sinais: *“Se eu vou pra aula, já tem um vídeo, eles aprendem; eles levariam pra casa, estudariam, eles já teriam informação prévia.”* (Marcelo) Segundo esse monitor surdo, é preciso desouvintizar os currículos (*“eles não têm identificação com os currículos dos ouvintes.”*), produzindo *“estratégias próprias, estratégias de aula e material próprio para ensinar o surdo.”*

Camila, a professora surda, propõe um novo modo de avaliação escolar que ela mesma experimentou em um curso ministrado pela FENEIS com professores ouvintes: *“Foi colocada uma filmadora e o aluno ficou ali passando [em língua de sinais] todas as matérias que foram dadas pelo professor. Quem se sentisse à vontade escrevia e os que não, sinalizavam.”*

O reconhecimento do fracasso educacional por quase todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é positivo e pode ser o primeiro passo para se passar do nó arriscando-se em novas veredas. A partir daí, uma outra escola seria possível com a releitura das representações ouvintistas, incorporadas pelos próprios surdos acerca dos surdos e da surdez, em direção à “inversão epistemológica” da surdez como um problema. (Skliar, 1999, 2002, 2003) incluindo uma dimensão política nos pressupostos teóricos e discursivos que sustentam as práticas pedagógicas.

Nas últimas três décadas, houve uma significativa produção de outros discursos teóricos tanto no que diz respeito às concepções ideológicas na educação de surdos, tanto quanto à organização educacional e escolar. (Skliar, 2003). Filado a esse esforço de ruptura com os discursos hegemônicos que dominam por séculos a educação de surdos, esse estudo procurou problematizar a idéia de uma normalidade ouvinte em oposição a uma alteridade surda, os paradigmas dominantes na educação especial e nas políticas de inclusão escolar de surdos calcados no modelo da deficiência, apontando a necessidade de novas arquiteturas escolares com a participação das comunidades surdas nas decisões pedagógicas e na própria atuação em sala da aula. Abrir espaço para dar visibilidade a esses sujeitos teve esse significado político nessa pesquisa.

E aí talvez resida uma pequena contribuição dessa investigação que se propôs analisar as representações acerca das línguas com as quais ouvintes e surdos convivem no contexto específico de uma escola de surdos que é considerada oficialmente referência nacional na área. Os registros provenientes dos depoimentos e da sala de aula indicam o desconforto que todos experimentam em um contexto marcado por conflitos lingüísticos e culturais. Até o momento, as práticas escolares têm dado à escrita o lugar de centralidade e parecem pouco permeáveis às diferenças lingüísticas e culturais que constituem a surdez no que diz respeito às possibilidades de uma relação dialógica que permita a participação ativa dos atores na co-construção de conhecimentos. Práticas hegemônicas não estão apenas na sociedade, mas estão dentro da sala de aula representando escolhas que definem o que são os alunos, o que se espera deles e os currículos traçados e praticados. (Erickson, 1996)

Se deslocarmos a surdez do paradigma hegemônico da deficiência tentando discutir os significados políticos da normalidade ouvinte, poderemos deixar de representar a língua de sinais como um problema e passaremos a compreender que os surdos vivem uma experiência visual do mundo. Entender a surdez como um outro modo de apropriação do mundo pode inverter a lógica dominante e nos permitir “captar no vôo” (De Certeau, 2001) as possibilidades oferecidas nesse instante em que profissionais surdos começam a atuar e nos mostrar, como nessa pesquisa, outras forças que nos são estranhas, mas sem as quais dificilmente teremos chance de construir um ambiente mais produtivo e mais prazeroso de trabalho para todos.

Se nos deixarmos afetar pela alteridade surda que aqui reivindica e propõe, poderemos opor aos sinais uma *contrapalavra* (Bakhtin, 1979) que compartilhe com eles um projeto de reconstrução escolar.

E nesse sentido o que eu sugiro como saída, com base em toda a discussão travada até aqui, é que essa escola se engaje, como referência nacional na área da surdez, em projetos de formação de professores surdos. O difícil não são somente as palavras, como me disse um dos alunos participantes desse estudo, a questão é dar e tomar a palavra.

Para compreender o bilingüismo dos surdos e pensar em projetos de educação bilíngüe, precisamos questionar as relações de poderes e saberes que têm fabricado o fracasso **na** e **da** educação de surdos. E nessa trilha investir na formação de professores surdos cuja importância vai muito além de recursos humanos facilitadores da interação

entre ouvintes e surdos ou de ensinar a língua de sinais a ouvintes e surdos, único saber que lhes é autorizado até o momento. (Souza, 2002) Não se trata de formar auxiliares dos professores ouvintes. Não se trata de adaptações curriculares como vem propondo o MEC. O que aponto, em consonância com vários autores, é que novas práticas escolares poderiam ser inventadas na/ pela escola que proporcionassem um ensino de qualidade aos surdos. Uma proposta renovadora de educação bilíngüe para surdos não pode se limitar a simples aceitação da língua de sinais nas salas de aula ou a simples presença de profissionais surdos, em geral como auxiliares de *transmissão* dos currículos dos / e pensados por ouvintes na escola.

As professoras e pesquisadoras surdas Rangel e Stumpf (2004) propõem em artigo intitulado “A pedagogia da diferença para o surdo” uma série de itens como parte de um programa de formação de professores surdos que se constituísse em uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença, apresentando outros caminhos para o ensino de língua de sinais, do português (em interface com o *signwriting*) e outras concepções curriculares que incluíssem tópicos como artes e movimentos surdos e cultura surda.

Desafiar os significados histórica e socialmente determinados sobre a surdez e os surdos e suas línguas de sinais parece ser a grande questão a ser enfrentada. Em outras palavras:

“Escutar a demanda “desses grupos” e construir “com eles” uma escola “para eles” poderia ser um bom começo. Talvez com eles possamos romper com os sistemas emaranhados de verdades a que os saberes sobre a surdez (entendida como patologia) se vinculam; o que poderia significar abandonar as práticas disciplinares e de seqüestro que esses sistemas de verdades legitimam. Estaria aí a fabricação de novas normas? Creio que esse pode ser o nosso temor, e portanto, o maior desafio a ser superado por nós.” (Souza, 2002: 143)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAR, M. H. Ethnography Reconstructed :*The Professional Stranger* at Fifteen (cap.1) In: AGAR, M. H. *The Professional Stranger: an informal introduction to ethnography*. Academic Press, 1998.
- AHLGREN, I. Sign Language as the First Language. In: AHLGREN, I., HYLSTENSTAM, K. (eds.) *Bilingualism in deaf education*. Hamburg:Signum-Verl, 1994.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- ANDERSSON, R. Second language literacy in deaf students. In: AHLGREN, I., HYLSTENSTAM, K(ed).*Bilingualism in deaf education*. Hamburg:Signum-Verl, 1994.
- ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2002.
- BAGNO. M. Preconceito Lingüístico – o que é, como se faz. São Paulo, SP: ED. Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1979.
- _____ *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASZANGER, I. e DODIER, N. Ethnography: relating the part to the whole. (Cap. 2) In: SILVERMAN, D (ed.). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. 1998.
- BEHARES, L.E., PELUSO, L. A língua materna dos surdos: reflexões sobre o sentido da aquisição de linguagem pelos surdos. *Revista Espaço*, Riode Janeiro: INES, nº6, 1997.
- BEHARES, L.E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clinicos a los culturales. Universidade Federal de Santa Maria. *Cadernos de educação especial*, nº 4, 1993.
- BENCH, R.J. *Communication skills in hearing-impaired children*. London: Whurr Publisher, 1992.
- BERGMAN, R. Teaching Sign Language as the mother tongue in the education of deaf children in Denmark. In: AHLGREN, I., HYLSTENSTAM, K(ed).*Bilingualism in deaf education*. Hamburg:Signum-Verl, 1994.
- BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

- BOTELHO, P. *Segredos e Silêncios na educação de Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares nacionais - Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Brasil, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP: 2002.
- CAMERON, D. FRAZER, E. HARVEY, p. & RAMPTON, M. B. H. *Researching Language: Issues of Power and Method* (cap. 1) London: Routledge, 1992.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp. 1998.
- CAVALCANTI, M. “A propósito de Lingüística Aplicada”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas (7), 5-12, 1986.
- _____ Metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada. Intercâmbio, nº 1, p. 41-48, 1990.
- _____ Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, p. 385-418, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. e Moita Lopes, L. P. “Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas (17): 133 -144, 1991.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- CHARROW, V.R. The written English of deaf adolescents. In: FARR WHITEMAN, M. (Ed.). *Writing: the nature, development, and the teaching of written communication*. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum Associates, 1981. v.1.
- COSTA, M. V. Babel e uma conversa sobre diversidade e multiculturalismo., 2002 In: www.ufrgs.br/neccso.

- CUMMINS, J. Bilingual Education and Anti-Racist Education. In: GARCÍA, O. & C. BAKER (org.) *Policy and Practice in Bilingual Education: extending the foundations*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.
- CURIONE, A. Aquisição de Primeira Língua e Segunda Língua: diferenças no processo de aquisição entre pessoas surdas e ouvintes. In: INES (org.). *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*, Rio de Janeiro, 1998.
- DAVIES, S. Attributes for Success. Attitudes and Practices that Facilitate the Transition toward Bilingualism in the Education of Deaf Children. In: AHLGREN, I., HYLSTENSTAM, K(ed). *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verl, 1994.
- DE CERTEAU, M. A invenção do cotidiano1: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- DENZIN, N. K. e Lincoln, Y. S. *The Landscape of Qualitative reserach: theories and issues* (cap.1). Londres, Sage Publications, 1998.
- DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 1.
- DUSCHATZKY, S. e SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- ELIAS, N. e SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- EMERSON, R. M., FRETZ, R. I., SHAW, L. L. *Writing Ethnographic Fiednotes*. London, The University of Chicago Press, 1995.
- ERICKSON, F. Metodos Cualitativos de Investigacion sobre la Enseñanza (cap IV). In: WITROCK, M. C.(org.) *La Investigación de la Enseñanza II: metodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Ediciones Paidos, 1989.
- _____ What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, nº 1, pp. 51-66, 1984.
- _____ Transformation and School Success: the politcs and culture of educational achievement. In: JACOB, E. ; JORDAN, C. *Minority education: anthropolgical perspectives*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1996.

- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London. New York: Longman Inc., 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAVORITO, W. *O estabelecimento da referência na produção de narrativas orais em português por quatro surdos profundos congênitos*. Orientadora: Letícia Sicuro Corrêa. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996. 283p. Dissertação. (Mestrado em Letras)
- _____. “Educação Bilíngüe para Surdos”. In: Anais do III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial *Os desafios de uma educação de qualidade para todos*. Curitiba, 1999.
- FAVORITO, W. e FREIRE, A.M. F. Educação de surdos: um projeto de resistência ao discurso instituído. Trabalho apresentado na sessão coordenada “Surdez: discutindo questões de educação”, na III Conferência de Pesquisa Sociocultural, Campinas, 2000.
- _____. *Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos*, 2001 (mimeo.)
- FAVORITO, W., FREIRE, A. , SOUZA, R. M. O Ensino de Português para Surdos: o texto didático e as recomendações dos parâmetros nacionais (PCN) Revista *Online* da Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, v.2, n.3, p. 19-26, jun. 2001.
- FELIPE, T. *O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos do Brasil*. Dissertação de Mestrado, UFPE, 1988.
- FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro:Agir, 1990.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 2.
- FERREIRA BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais em LSCB. In: Revista Espaço: INES, Rio de Janeiro, vol. 1, 1990.
- _____. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro, Babel Ed., 1993.
- _____. *Por uma Gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.
- FOUCAULT. M. *A ordem do discurso*. São Paulo, Edições Loyola, 1998.

- _____. *Os Anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, A.M.da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 2.
- _____. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, nº 9, p. 46-52, 1998.
- FRIÃES, H.M.S., PEREIRA, M.C. da C. Compreensão de leitura e surdez. In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- GARCÍA, O. & C. BAKER (org.) *Policy and Practice in Bilingual Education: extending the foundations*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.
- GESUELI, Z. M. A intertextualidade na elaboração narrativa em língua de sinais. In: LACERDA, C. B. F. e GÓES, M. C. R. (orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- _____. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, R. L (orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- GIORDANI, L. F. “Quero escrever o que está escrito nas ruas.” PPGEDU / UFRGS .Tese de Doutorado, 2003.
- _____. Encontros e desencontro da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A .C. C, HARRISON, M. P. , CAMPOS, R. L.(org.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e Poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez, educação*. Campinas, Autores Associados, 1996.
- _____. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F. e GÓES, M. C. R. (ogs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- GÓES, M. C. R. , TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A C B, HARRISON M. P., Campos, S. R. L. TESKE, O . *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

- GROSJEAN, F. *Life with two languages: in introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- GROSJEAN, F. The bilingual and the bicultural person in the hearing and the deaf world. *Sign language studies*, 77, 1992.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: Silva, T. T (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HYLTENSTAM, K. “Factors Influencing the Social Role and Status of Minority Languagez” In: AHLGREN, Inger & HYLSTENSTAM, K (eds.) *Bilingualism in Deaf education*, Hamburg: Signum Verl, 1994.
- HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.
- INES. Projeto Político-Pedagógico do INES, 1998 (mimeo.)
- JOHNSON, R.C. Inside a bilingual program for deaf students. *Research at Gallaudet*. Washington, D.C.: Gallauded University, Summer 1999.
- JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.
- KARNOPP, L. B. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, A . S. e LOPES, M. C. (orgs.) *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.
- KLEIMAN, A. “Afiml o que é lingüística Aplicada?” *Intercâmbio*, Iº INPLA. São Paulo: PUC – SP, 1990.
- _____ Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. *Os Significados do Letramento*. Campinas, SP; Mercado de Letras. 1995.
- 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*. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 1.

- LARROSA, J. *Para qué nos sirven los extranjeros?* Educação e Sociedade: Dossiê “Diferenças”, Campinas: CEDES, nº 79, agosto/ 2002 (P. 67-84)
- LACERDA, C.B.F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvinte: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. de. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo, Lovice, 2000.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo. Ática, 2004.
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- _____ Do deaf people have a disability? In: *Sign Language Studies*, vol. 2, nº 4, Summer 2002.
- LEBEDEFF, T. B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A . S. e LOPES, M. C. (orgs.) *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- LIDDELL, S. *Grammar, Gesture and Meaning in American Sign Language*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.
- LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A C B, HARRISON M. P., CAMPOS, S. R. L, TESKE, O (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LOUREIRO. V. R. *Aquisição Tardia de Língua de Sinais por Surdos Adultos: construindo possibilidades de significação e inserção no mundo social*. Orientadora: Alice M. Fonseca Freire. Rio de Janeiro, UFRJ, 2004, 197 p. (dissertação de mestrado em lingüística aplicada)

- LULKIN, S. A . O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LUNA, J. M. F. *A política governamental para o ensino de português a imigrantes alemães no Brasil: geradora e destruidora da experiência da escola teuto-brasileira*. Revista. ANPOLL, n.8, p.59-86, jan. / jun. 2000.
- LUNARDI, M. L. Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- MC LAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo freire, 2000.
- MAHER, T. M. “O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da Sociolinguística”. In: Anais do Seminário *Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*, Rio de Janeiro: INES, 1997.
- MARTIN-JONES, M. Research on Bilingualism among Linguistic Minorities. (mimeo) s/d.
- MASON, J. *Qualitative Researching* (cap. 1 e 2). Londres, Sage Publications, 1997.
- MASSONE, M. I. e SIMÓN, M. El contrato didáctico em el marco de las políticas lingüísticas argentinas. In: SKLIAR, C.(org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 1.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução”. IN: DELTA, vol.10, n. 2, pp. 329-338, 1994.
- _____ *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996 a.
- _____ “Contextos Institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos.” Intercâmbio, vol. 5, pp. 3-14, 1996 b.
- _____ “A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? IN: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- _____ *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

- MOLL, L. C. Bilingual Classroom Studies and Community Analysis. In: GARCÍA, O. & C. BAKER (org.) *Policy and Practice in Bilingual Education: extending the foundations*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.
- MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: Schnitman, D. F. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOURA, M. C. de *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro, Revinter, 2000.
- MÜLLER, A C. Narrativas Surdas: entre representações e traduções. Dissertação de Mestrado. PUC – RIO, 2002.
- NASCIMENTO, L. P. e SOUZA, V. L. A . Proposta de Ensino de Língua Portuguesa como L2 para os Alunos do INES. In: INES (org.). *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*, Rio de Janeiro, 1998.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- OBONDO, M. A . The Medium of Instruction and Bilingual Education in África. Na appraisal of problems, practices and prospects. In: AHLGREN, I. & HYLSTENSTAM, K. (eds.) *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg: Signum-Verl, 1994.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.,
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2000.
- QUADROS, R.M. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUC-RS. Porto Alegre, 1995.
- _____ *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

- QUADROS, R.M. , PERLIN, G. T. T. Educação de Surdos em escola inclusiva? In: *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, nº 7, p. 35-40. Rio de Janeiro: INES, 1997.
- RANGEL, G. Surdos: Novos Passageiros no Mundo da Geografia. In: *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processo de exclusão e inclusão*. Rio de Janeiro, INES, 1998.
- RANGEL, G. e STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. IN: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS. R. L (orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, Editora Mediação, 2004.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RAMPELOTTO, E.M. *Processo e produção na educação de surdos*. Orientador: Maria Alzira da Costa Nobre. Santa Maria, UFSM, 1993. 234p. Dissertação (Mestrado em Educação)
- RODRIGUES, I. C. *Debates em Educação Bilíngüe para Surdos: vozes que habitam o dizer não*. Programa de Pós-Graduação em Letras / UERJ. Dissertação de Mestrado, 2002.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. University of Oxford, 1989.
- SÀNCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 2.
- SÁNCHEZ, C e COLABORADORES. *La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Merida, Venezuela: Iakonía, 1991.
- SARUP, M. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.
- SHIGETADA, S., MASAKO, N. Teaching written language to deaf infants and pre-schoolers. *Topics in early childhood special education*, special edition, p.10-16, jan/1984.
- SIGNORINI, I. 'Esclarecer o ignorante': a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *The Specialist*. 15 (1 e 2): 163-171, 1994.

- _____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- SIGNORINI, I. e DIAS, R. M. “Até agora, só ferrada, cara!” O cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens. IN: KLEIMAN, A B., SIGNORINI, I.e colaboradores. *Alfabetização de jovens e adultos e formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA I. R. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da deficiência*. Tese de Doutorado IEL/ UNICAMP, 2005.
- SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 1995.
- _____. A política e a epistemologia do corpo normalizado. In: *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, nº 8, 1997.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.
- SIPLE, P. *Understanding language through sign languages research*. New Yirk. San Francisco. London. Academic Press, 1978.
- SKLIAR, C. *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC, 1997.
- _____. Uma perspectiva socio-histórica sobre a psicologia e educação de surdos. In: SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagem socio-antropológica em educação especial*. Porto Alegre, Mediação, 1997a.
- _____. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Anais do Seminário do INES: Desafios e possibilidades na educação bilingüe para surdos*. Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel, 1997b. p.32-47.

- _____ Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngüe para os surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n° 6, 1997c.
- _____ Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998
- _____ A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 2.
- _____ A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 24, n.2, jul/dez., 1999, p 15-32.
- _____ *Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- _____ Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA S. e Vizim, M. (orgs.) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.
- SKLIAR, C. e 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. (orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- SKLIAR, C. e SOUZA, R. M. O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação. In: AZEREDO, J. C.; GENTLI, P; HUNG, A .; SIMON, C. *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- KUTNABB-KANGAS, T. Multilingualism and the Education of Minority Children. In: GARCÍA, O. & C. BAKER (org.) *Policy and Practice in Bilingual Education: extending the foundations*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.
- SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1999
- SOUZA, R.M. *Que palavra que te falta? Linguagem, educação e surdez*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

- _____ Situação bilíngüe nacional – os cidadãos surdos. In: INES (org.). *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*, Rio de Janeiro, 1998b.
- _____ Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. de. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo, Lovice, 2000.
- _____ Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A C B, HARRISON M. P., Campos, S. R. L. TESKE, O (org.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SOUZA, R.M., GÓES, M.C.R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 1
- SOUZA, L. M. T. M. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- STUMPF, M. Signwriting e computação no currículo da Escola Especial Concórdia ULBRA. In: *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*. Rio de Janeiro; INES, 1998.
- SVARTHOLM, K. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 2.
- _____ Aquisição de segunda língua por surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n° 9, p. 38-45, 1998.
- SWISHER, M. V. Similarities and differences between spoken languages and natural sign languages. *Applied Linguistics*. 9 (9): 343-356. Oxford University Press, 1988.
- TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- UNESCO. “Declaração de Salamanca” e “Linha de ação sobre necessidades educativas especiais”. Brasília: CORDE, 1994.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VELHO. G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981.
- WIDELL, J. Awareness Makes a Change. In: AHLGREN, I., HYLSTENSTAM, K(ed). *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verl, 1994.

- WINKIN, Y. Descer ao campo (cap.1) In: *A nova Comunicação: da teoria ao trabalho de campo*, Campinas, SP: Papyrus Editora, 1998.
- WOLFSON, N. *Perspectives: sociolinguistics and TESOL*. New York: Newbusy House, 1989.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.