

ADEMILDE FÉLIX

**SURDOS E OUVINTES EM UMA SALA DE AULA INCLUSIVA:
INTERAÇÕES SOCIAIS, REPRESENTAÇÕES E CONSTRUÇÕES DE
IDENTIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas - como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher.

CAMPINAS
2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

F186s Félix, Ademilde.
 Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações
 sociais, representações e construções de identidades / Ademilde Félix.
 -- : Campinas, SP : [s.n.], 2008.

 Orientador : Terezinha de Jesus Machado Maher.
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto
 de Estudos da Linguagem.

 1. Surdez. 2. Multilingüísmo. 3. Língua brasileira de sinais. 4.
 Identidade. 5. Minorias lingüísticas. I. Maher, Terezinha de Jesus
 Machado. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos
 da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Deaf students, hearing students and a hearing teacher at an inclusive school: social interactions, representations and identities constructions.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Deafness, Multilingualism, Brazilian sign Language, Identity, Minority languages.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher (orientador), Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos, Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante, Profa. Dra. Ivani Silva, Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti.

Data da defesa: 20/02/2008.

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

BANCA EXAMINADORA:

Terezinha de Jesus Machado Maher



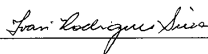
Maria Elena Pires Santos



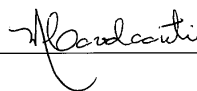
Maria de Fátima Silva Amarante



Ivani Rodrigues Silva



Marilda do Couto Cavalcanti



Audrei Gesser

Fernanda Maria Pereira Freire

Elza Taeko Dói

IEL/UNICAMP

2008

*Alguns chamam de Força Superior
Outros de Energia Suprema
O nome não importa, a essência é a
mesma.
Só sei que, sem a sua ajuda,
Nada teria sido seria possível.*

AGRADEÇO

À Teca, pela orientação e, acima de tudo, pela parceria.

À Profa. Marilda, pelos comentários preciosos ao longo do desenvolvimento de todo o trabalho.

À Profa. Fátima, pela leitura criteriosa e contribuições durante a qualificação.

Ao funcionário Cláudio, da Pós-Graduação, pelo inestimável auxílio na parte burocrática.

Aos amigos da FEEC pelo apoio e estímulo.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha querida família – meu pai José, minha mãe Dulce, meu irmão Beto, meu sobrinho Danilo e, também, a minha irmã Vânia que, mesmo estando no patamar de cima, tem lugar cativo no meu coração.

E, em especial, para Edi, meu grande companheiro e incentivador.

*Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio (...)
Porque metade de mim é o que eu grito
Mas a outra metade é silêncio.*

*Que as palavras que falo
Não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com
fervor
Apenas respeitadas (...)
Porque metade de mim é o que ouço
Mas a outra metade é o que calo.*

Oswaldo Montenegro

RESUMO

Discuto, nesta tese, como se caracteriza a interação social, em uma escola inclusiva, entre surdos e ouvintes e faço reflexões sobre as representações que são construídas sobre surdez e língua de sinais, bem como sobre identidades surdas. O que torna esse ambiente sociolingüisticamente complexo é o fato de haver, na sala de aula pesquisada, quatro alunos surdos não usuários do português oral, sendo que a grande maioria dos alunos ouvintes e a professora não sabem LIBRAS. Por se tratar de um trabalho de cunho etnográfico (Erickson, 1984 e 1986, Van Lier, 1990; Mason, 1997; Winkin, 1998; Cavalcanti, 2000), o *corpus* provém de registros (Mason, 1997; Cavalcanti, 2000) gerados por observação não-participante. Tais registros foram feitos por meio de anotações e diário de campo, gravação em áudio e posterior transcrição, entrevistas e conversas formais e informais, bem como diário retrospectivo. A fundamentação teórica se alicerça em reflexões da Lingüística Aplicada (Cavalcanti, 1999; Canagarajah, 1999 e 2004; Maher, 1997 e 2007; Silva, 2005; Favorito, 2006), da Educação Intercultural (McLaren, 2000; Moreira, 2002; Maher, 2007); da Educação Bilíngüe para Minorias (Souza, 1998 e 2007; Souza & Góes, 1999) e dos Estudos Surdos (Perlin, 2006). Dada sua importância para a discussão, conceitos de representação e identidade foram buscados nos Estudos Culturais (Hall, 1997; da Silva, 2000 e 2005) e o de resistência na Antropologia e História (Certeau, 1994), enquanto que a noção de estabelecidos e *outsiders* foi trazida da Sociologia (Elias & Scotson, 2000). Os resultados mostram que a interação social entre a professora-sujeito e seus alunos surdos ocorria de diversas maneiras. Por ter uma representação positiva da língua de sinais, da surdez e desses alunos, a professora utilizou diversos meios para com eles interagir. Já a comunicação entre os alunos surdos ocorria com frequência pelo fato de os quatro serem usuários da língua de sinais. Além disso, naqueles momentos em que, devido à diferença lingüística, não lhes era possível participar das atividades da sala de aula, eles se valiam da tática (Certeau, op. cit.) de se comunicarem em LIBRAS em espaços definidos como 'zonas de refúgio' (Canagarajah, op. cit.), o que lhes permitia atribuir, a si próprios, identidades mais positivas. Por outro lado, embora os momentos de interação entre alunos surdos e ouvintes não tenham ocorrido com muita frequência, com exceção daqueles que se realizavam com uma aluna ouvinte bilíngüe, as representações que os aprendizes ouvintes construíram da língua de sinais e da surdez, assim como as identidades que atribuíram aos alunos surdos eram, na maioria das vezes, positivas.

Palavras-chave: Surdez, Multilingüismo, LIBRAS, Identidade, Minorias Lingüísticas.

ABSTRACT

This dissertation discusses the ways in which social interaction occurs among four deaf students, a hearing teacher and hearing students at an inclusive public school. It also reflects about the representations of sign language and deafness built by the subjects, as well as about deaf identities constructions in this context. The classroom where the actions take place can be classified as sociolinguistically complex due to the fact that, in such school, the deaf students use sign language, and neither the teacher nor most of the other students know it. Following ethnographic perspectives (Erickson, 1984 and 1986, Van Lier, 1990; Mason, 1997; Winkin, 1998; Cavalcanti, 2000) the registers for this study were generated (Mason, 1997; Cavalcanti, 2000) by non participant observation. These registers took the form of field notes, diaries, audio recordings and their transcriptions, interviews and formal and informal talks, as well as retrospective diary. The theoretical discussion was grounded on contributions from Applied Linguistics (Maher, 1997, Cavalcanti, 1999; Canagarajah, 1999 and 2004; Silva, 2005; Favorito, 2006); Intercultural Education (McLaren, 2000, Moreira, 2002; Maher, 2007); Bilingual Studies for Minorities (Maher, 2007; Souza, 1998 and 2007; Souza e Góes, 1999), and Deaf Studies (Perlin, 2006). Concepts such as *representation* and *identity* – as observed in Cultural Studies (Hall, 1998; da Silva, 2000) – and that of *resistance* – as seen in Anthropology and History (Certeau, 1994) – and the notion of *participants* and *outsiders* – as proposed in Sociology (Elias & Scotson, 2000) – were specifically focused. The results show that the nature of social interaction among the hearing teacher and her deaf students occurred in different ways. As she had not only a positive representation of sign language and deafness, but also of her deaf students, the teacher developed different ways for interacting with them. Communication among the four deaf students frequently occurred, since all of them were users of sign language. Besides, in moments when linguistic difference prevented them from taking part in classroom activities, they used the tactic (Certeau, op. cit.) of talking to each other in sign language in spaces defined as *safe houses* (Canagarajah, op. cit.). Such strategy allowed them to attribute more positive identities to themselves. On the other hand, the moments of social interaction between deaf students and hearing students were not frequent, except for those that occurred with a hearing bilingual student. Nevertheless, the representations that the hearing students constructed of sign language and deafness, as well as the identities that they attributed to their deaf peers were, most of the time, positive.

Key-words: deafness, multilingualism, Brazilian Sign Language, identity, linguistic minorities.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	11
1.1 Descobrindo o Universo da Surdez	11
1.2 A História da Educação para Surdos.....	15
1.2.1 Abordagem Oralista <i>versus</i> Abordagem Gestual.....	16
1.2.2 A Educação Bilíngüe para Alunos Surdos	19
1.2.3 A Proposta de Inclusão do Surdo na Escola Regular	25
1.3 A Polêmica em torno da Educação Escolar para Surdos	27
1.4 Um Olhar Voltado para a Interação Social	41
1.5 Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	41
1.6 Justificativas e Organização da Tese	42
CAPÍTULO 2 – VOLTANDO O OLHAR PARA O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	48
2.1 O Contexto Pesquisado.....	48
2.2.1 O Caráter Inclusivo da Escola Pesquisada.....	51
2.1.1.1 Do Professor da Classe Comum Capacitado.....	55
2.1.1.2 Do Professor da Educação Especial Capacitado e Especializado .	58
2.1.1.3 Do Professor Surdo	60
2.1.1.4 Do Professor e Outros Profissionais Itinerantes Intra e Interinstitucionalmente	61
2.1.1.5 Do Intérprete de Língua de Sinais	61
2.1.1.6 Dos Alunos Surdos em Várias Classes.....	64
2.1.1.7 Da Sala de Recursos.....	64
2.1.1.8 Das Classes Bilíngües.....	65
2.1.1.9 Da Adequação nos Processos de Avaliação.....	65
2.1.1.10 Das Condições para Reflexão sobre as Necessidades Especiais	66
2.1.1.11 Do Ensino de LIBRAS para Ouvintes.....	66
2.2 A Pesquisa Qualitativa de Cunho Etnográfico	71
2.3 A Entrada em Campo e a Geração de Registros.....	75

CAPÍTULO 3 – ESCOLA INCLUSIVA: LUGAR DE APROPRIAÇÕES E DE RESISTÊNCIA	88
3.1 O Difícil Diálogo Entre Culturas	88
3.2 A Escola Inclusiva: Cenário de Contradições.....	98
3.2.1 Entre a Norma e as Práticas Vividas	98
3.2.2 Teorias de Acomodação <i>versus</i> Teorias Reprodutivistas <i>versus</i> Teorias de Resistências	99
3.3 Esquema de Participação/ Interação na Sala de Aula de uma Escola Inclusiva	102
3.3.1 Socializar é bom.....	103
3.3.2 Não participamos porque não entendemos	107
3.3.3 E como não podemos participar... ..	111
3.3.4 Mas não é só aluno surdo que não participa	117
3.3.5 Maneiras diversas de lidar com os surdos em sala de aula.....	121
3.3.6 Contornando a diversidade lingüística.....	133
CAPÍTULO 4 – A ESCOLA INCLUSIVA: LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES	141
4.1 Identidade, Diferença e Representações.....	141
4.2 As Identidades Surdas.....	144
4.3 A Construção de Representações e de Identidades Surdas na Sala de Aula	149
4.3.1 Representações e Identidades Construídas pelas Professoras.....	149
4.3.1.1 A Surdez e a Língua de Sinais	150
4.3.1.2 As Identidades dos Alunos Surdos	153
4.3.2 Representações e Identidades Construídas pelos Alunos Ouvintes.....	164
4.3.2.1 A Surdez e a Língua de Sinais	164
4.3.2.2 As Identidades dos Alunos Surdos	171
4.3.3 Representações e Identidades Construídas pelos Alunos Surdos.....	176
4.3.3.1 A Surdez e a Língua de Sinais	177
4.3.3.2. As Identidades dos Alunos Surdos	180
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	205

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Como é “ouvir” uma mão?
(...) Na escola, numa sala sem som
Com um professor que fala, fala e fala e,
Então quando ele vem perto de você
Ele espera que você saiba o que ele disse?
Você precisa ser surdo para entender!
Ou o professor que pensa que para torná-lo inteligente
Você deve, primeiro, aprender como falar com sua voz
Assim - colocando as mãos no seu rosto
Por horas e horas, sem paciência ou fim
Até sair algo indistinto, assemelhado ao som (...)
(Madse, s/d)¹

1.1 DESCOBRINDO O UNIVERSO DA SURDEZ

Meu interesse pela educação dos surdos despertou de maneira gradual. Ao final de uma conferência voltada para professores de língua estrangeira, assisti à apresentação de um coral de surdos em língua de sinais. No ano seguinte, em uma jornada também para professores de língua estrangeira, vários palestrantes abordaram o tema da escola inclusiva.

Esses dois momentos foram o ponto de partida para minhas reflexões: comecei a me questionar se e como ocorria aprendizagem em um contexto em que um aluno que tenha algum tipo de necessidade especial é colocado em uma sala com alunos ditos ‘normais’. Comecei, também, a perguntar a alguns de meus alunos de um curso de Letras, que já atuavam como professores eventuais em escolas do Estado, como eles

¹ Do poema “Você precisa ser surdo para entender”, de Willard J. Madse, especialista em língua de sinais, disponível em <http://www.fiemg.com.br/ead/pne/extos.htm> .

trabalhavam, especificamente, com alunos surdos. Duas de minhas alunas me informaram que tinham alunos surdos em suas classes e que nem elas nem as professoras titulares sabiam como lidar com tais aprendizes, os quais, segundo seus depoimentos, portavam-se ora de modo agressivo, ora de modo alheio aos acontecimentos da sala de aula. Assim, tanto as professoras-alunas quanto as titulares, por não saberem como trabalhar com eles, freqüentemente os deixavam isolados na sala de aula.

O surdo usuário de língua de sinais ainda é um desconhecido para a grande maioria de nós, professores da rede regular de ensino. Eu mesma, até ter iniciado minha pesquisa de doutorado, só havia tido contato com a surdez em terminais de ônibus onde, algumas vezes, via alguns surdos sinalizando em sua língua que, até então, era absolutamente indecifrável para mim. E, sendo bastante sincera, quando isso acontecia, meu olhar para essas pessoas era ora de estranhamento, ora de total indiferença. Foi só a partir do meu contato com a língua de sinais, e com alunos surdos na sala de aula, que pude compreender melhor a experiência da surdez.

Bem recentemente, deparei-me com três surdos não usuários do português oral, novamente em um terminal rodoviário, tentando comunicar ao funcionário que queriam trocar as passagens que haviam comprado. Evidentemente, a comunicação entre eles foi bastante difícil, devido ao embate causado pela utilização de línguas distintas na interação (português oral e língua de sinais). Essa tensa negociação fez com que a fila das pessoas que queriam comprar passagens aumentasse cada vez mais no balcão de atendimento. Enquanto esperávamos, pude observar as reações das diferentes pessoas ouvintes e falantes da língua majoritária do país: alguns poucos aguardavam pacientemente a situação se resolver, mas a maioria demonstrava muita impaciência e irritação. Confesso que me peguei pensando, naquele momento que, se eu não tivesse tido a experiência de conviver com indivíduos surdos e de ler, discutir e refletir

sobre a questão da surdez, teria também, muito provavelmente, ficado impaciente com a situação.

Assim que iniciei meus estudos sobre a questão da inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, decidi que, para poder discorrer sobre esse assunto tão complexo, precisava entender um pouco da língua de sinais. Desse modo, matriculei-me em um curso de extensão universitária que era conduzido por um instrutor surdo que só se comunicava com a classe em LIBRAS².

Nas primeiras aulas, eu simplesmente repetia, de modo mecânico, os sinais do professor, sem saber bem o que eles significavam, já que não tinha qualquer referência em que me apoiar – tratava-se de aprender uma língua completamente diferente de qualquer outra que eu já havia tentado aprender. Porém, com o passar do tempo, comecei a ficar angustiada pelo fato de ser muito difícil para mim, como aprendiz, memorizar os sinais dessa língua.

Depois de certo período de ‘estranhamento’ com a língua que, como já disse, não remetia a nada que eu já tivesse aprendido antes, consegui desenvolver uma estratégia que me auxiliava a lembrar dos sinais e sentenças quando estivesse estudando – a utilização da escrita. Como aprendiz de línguas, sempre tive o hábito de escrever, anotar e copiar tudo o que meus professores falavam em sala de aula. E foi o que tentei fazer também durante a aprendizagem de LIBRAS. À minha maneira, comecei a tentar descrever, através da palavra escrita, o significado das sentenças em língua de sinais.

Porém, deparei-me com um enorme problema pelo fato de a metodologia adotada pelo professor proibir os alunos de escrever enquanto ele estivesse sinalizando – os alunos deveriam olhar, memorizar o gesto e prestar atenção no professor. Mas, como aprendiz, sabia que, se não escrevesse no momento, corria o sério risco de esquecer. Comecei, então, a anotar enquanto olhava para o professor, ou seja, a fazer as duas

² Língua Brasileira de Sinais.

coisas ao mesmo tempo. Entretanto, mesmo isso era proibido: o professor parava a aula se, durante sua fala, qualquer aluno fizesse anotações.

O que acontece é que, como o aprendiz surdo desenvolve, com muito mais facilidade que os não-surdos, a cognição viso-espacial (Quadros, 1995:32), o professor surdo, que aprendeu a língua de sinais, que é considerada natural para ele, dessa maneira – sem escrever nada (o desenvolvimento da escrita só ocorre posteriormente), cobra e espera que seus alunos ouvintes adotem postura parecida.

Fiquei duplamente angustiada, pois, por um lado, não conseguia usar uma estratégia de aprendizagem que me era tão preciosa e, por outro, não conseguia transmitir ao professor minha frustração e ansiedade. Eu sentia a necessidade de uma língua comum entre nós e percebia que vários alunos também enfrentavam o mesmo problema, sendo que alguns já haviam desistido do curso³. Nessa ocasião, acreditava que o professor não entendia português oral⁴.

A solução que encontrei foi escrever uma carta para o professor em que apontava minha dificuldade e enfatizava a necessidade de fazer anotações para poder estudar em casa. Ele entendeu a situação e não só deixou de proibir os alunos de fazerem anotações durante as aulas como também providenciou exercícios de reforço.

Dessa situação é necessário enfatizar a ocorrência de problemas de aprendizagem que derivam, de uma parte, da ausência de utilização de uma língua comum pelos interlocutores e, de outra, da metodologia de ensino/aprendizagem adotada pelo professor. Em meu caso particular, foi necessário estabelecer, através da linguagem

³ Em Gesser (2006), o leitor encontrará uma reflexão mais aprofundada sobre as dificuldades comumente encontradas por ouvintes aprendizes de LIBRAS.

⁴ Somente bem recentemente descobri que, apesar de não se comunicar com a classe em português oral, o professor em questão era oralizado. Entendo que, assim como muitos professores de inglês ou espanhol não se comunicam em português com seus alunos, esse professor, muito provavelmente, também adotou a estratégia de utilizar exclusivamente a língua-alvo para fazer com que seus alunos desenvolvessem, com mais eficácia, as habilidades de comunicação em LIBRAS.

escrita, compartilhada por ambos os interlocutores, negociação com o professor para que os problemas de aprendizagem fossem, em certa medida, sanados.

Em outras palavras, é importante ressaltar que, naquele contexto, o professor e os alunos tinham culturas de aprender e ensinar muito diferentes: o professor surdo, na crença de que essa era a melhor maneira de ensinar/aprender, proibia o uso de anotações e exigia que nos concentrássemos no desenvolvimento da cognição visoespacial. Ou seja, ele demandava que usássemos estratégias que ele – como aprendiz – havia utilizado na aprendizagem da língua de sinais, enquanto nossa expectativa, a partir dessa mesma crença, era de ver duplicada, na sala de aula de LIBRAS, a realidade presente nas salas de aula de língua estrangeira brasileiras, isto é, a utilização da escrita como ferramenta de aprendizagem e a possibilidade de recorrer a uma língua comum. Se invertermos o olhar e pensarmos na relação professor ouvinte/aprendiz surdo, podemos nos questionar sobre o que estamos esperando e cobrando desses aprendizes nas escolas inclusivas. A situação me parece bastante similar.

Infelizmente o que ocorre é que, quando não há comunicação eficaz entre professor e aluno – seja ele surdo, ouvinte, disléxico ou com dificuldades de aprendizagem – o aprendiz geralmente não nos escreve cartas apontando suas dificuldades. Na maior parte das vezes, ele desiste de se comunicar e de aprender, mesmo quando permanece, fisicamente, em nossas salas de aula.

1.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS

Apresento, a seguir, um breve histórico da educação dos surdos. Primeiramente, dedico-me a apresentar as abordagens oralista e gestualista, e, em seguida, discuto os argumentos oferecidos pelos defensores de Programas de Educação Bilíngüe para

Surdos. Finalizo esta seção com a apresentação da proposta de inclusão de alunos surdos na escola regular.

1.2.1. Abordagem Oralista *versus* Abordagem Gestual

Lacerda (1998)⁵ afirma que, durante a Antigüidade e por quase toda a Idade Média, pensava-se que os surdos não fossem educáveis. Segundo a autora, foi no início do século XVI que se começou a admitir que os surdos pudessem aprender através de determinados procedimentos pedagógicos. O propósito da educação dos surdos era, então, fazer com que pudessem desenvolver o pensamento, adquirir conhecimento e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, ainda segundo essa mesma autora, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender o discurso oral. A figura do preceptor era muito freqüente em tal contexto. Os nobres que possuíam surdos na família freqüentemente contratavam preceptores/professores para que os surdos não ficassem privados da fala e, conseqüentemente, dos direitos legais que eram subtraídos daqueles que não falavam. Esclarece a pesquisadora que, geralmente, nos trabalhos de caráter histórico, o educador espanhol, Pedro Ponce de Leon, é reconhecido como o primeiro professor de surdos.

No início do século XVIII, continua Lacerda (op.cit.), inicia-se a separação que levaria às duas correntes de ensino/aprendizagem de línguas/comunicação dos surdos, que existem até hoje: a oralista e a gestualista. A autora afirma que o “método francês” de educação de surdos é o representante mais importante do que hoje se conhece como abordagem gestualista. Em seu texto de 1998, Lacerda nos mostra que o abade Charles M. de L’Epée foi o primeiro a estudar a língua de sinais, observando que os surdos desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual. Partindo, assim, da linguagem de sinais da comunidade de surdos, o abade teria desenvolvido

⁵ Essa publicação, cujas páginas não estão numeradas, está disponível no endereço eletrônico www.scielo.br/scielo.php.

um método educacional. Essa proposta educativa defendia a tese de que os educadores deveriam aprender estes sinais para se comunicar com os surdos e, por meio desta forma de comunicação, ensinar a eles as línguas falada e escrita do grupo socialmente majoritário.

Segundo Lacerda (op. cit.), Heinicke, um pedagogo oralista que desenvolvia um trabalho diferente daquele feito por de L'Épée, criticou muito o trabalho do abade por considerar que o pensamento, além de ser possível somente através da linguagem oral, também era dela dependente. Assim, o ensino por meio da língua de sinais significava ir “contra o progresso dos alunos surdos”.

Em decorrência de crescentes questionamentos, foram realizados dois congressos internacionais sobre a instrução de surdos – o I Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdos ocorreu em 1878, em Paris, e o II Congresso, em 1880, em Milão. Ambos foram preparados por uma maioria oralista, o que deu força de lei às proposições sobre a surdez e educação de surdos nesta perspectiva. Com isso, a linguagem gestual foi praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada no trabalho com pessoas surdas no trabalho educacional, tendo essa situação, no dizer de Lacerda (op. cit.), permanecido praticamente inalterada até meados do século passado.

Cabe apontar, no entanto, que o oralismo – que perdurou como a filosofia educacional para ensino de surdos por mais de um século e que apregoa que o surdo deve adquirir a língua oral, devendo ser terminantemente proibido o uso de sinais no processo – é criticado por vários autores, como, por exemplo, Pereira e Nakasato (2001) apud Amorim (2004). Para esses autores, a língua oral não pode ser adquirida por este tipo de aprendiz pelo processo de aquisição de língua materna, pois, devido à ausência de audição, pode-se considerar que ele não foi exposto a uma primeira língua. Esse aprendiz, além de ficar privado, nessas condições, de adquirir a língua materna,

também não tem acesso aos processos de desenvolvimento da linguagem de forma natural.

Foi na década de 1960 que começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição do uso de gestos e sinais pelos oralistas, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através de sinais (Lacerda, op.cit.).

Além disso, como o oralismo não apresentou os resultados esperados, iniciaram-se, nos anos 70, estudos sobre a proposta pedagógica denominada “Comunicação Total”, que era uma prática que se utilizava de sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer insumo lingüístico para os surdos. Conforme Favorito (2006:34), a “Comunicação Total” era uma abordagem educacional, idealizada nos Estados Unidos, que apregoava a utilização de todos os tipos possíveis de estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos surdos: sinais – inclusive alguns criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral – desenhos, dramatizações, treino auditivo, escrita, expressão corporal. Porém, essa forma de comunicação, enfatiza a autora, também não logrou êxito.

Como a maioria dos outros países, até a década de sessenta, o Brasil seguia a orientação dominante no mundo, considerando, como a melhor alternativa para o ensino de crianças surdas, o atendimento em separado, já que seus assim denominados ‘problemas’ lingüísticos as diferenciavam das demais crianças. Por conseguinte, as escolas especiais para surdos eram comuns no país, até essa época.

Na década de 90, dois outros modelos de educação para as pessoas surdas começaram a emergir no Brasil: o modelo de Educação Bilíngüe e o modelo da Escola Inclusiva. No que segue, apresento a primeira proposta.

1.2.2 A Educação Bilíngüe para Alunos Surdos

Silva (2005:46) esclarece que a discussão sobre a necessidade de se reconhecer o bilingüismo em contexto de surdez foi iniciada na Suécia na década de 70 quando, naquele país, “as questões lingüísticas do surdo saíram pela primeira vez, desde que a língua de sinais foi banida no século passado, da alçada médica para serem tratadas como questões próprias de minorias lingüísticas.” Citando Skliar (1998), a autora explica que, depois de algumas décadas, educadores brasileiros incorporam essa questão ao rol de suas preocupações “e o fracasso escolar do surdo começa a ser visto de um outro lugar, não mais como algo inerente à surdez, mas como uma questão que afeta as minorias em geral, cuja língua materna não coincide com a do sistema escolar” (Silva, idem, ibidem).

Desse modo, a partir do final dos anos 90, vários pesquisadores (Skliar, 1997, 1999, Maher, 1997; Lacerda, 1998; Souza, 1998 e Cavalcanti, 1999, dentre outros) passaram a considerar os contextos bilíngües de minorias como áreas que não podiam continuar sendo ignoradas no país. No seminário “Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos”, realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em julho de 1997, Maher⁶ já explicava que o descaso em relação às línguas minoritárias brasileiras era fruto de uma política lingüística deliberada:

“Sabemos que a política lingüística no Brasil elegeu a língua portuguesa como ‘língua nacional’, língua de prestígio. Historicamente, tem sido ela a língua da escola. A literatura nela produzida tem sido incentivada e cuidadosamente

⁶ Maher (2007) aponta a desigualdade na relação de forças de poder existente no cenário da educação bilíngüe para minorias. A autora argumenta que o desenvolvimento do bilingüismo é compulsório para alunos indígenas, surdos e imigrantes, já que esses se vêem obrigados a aprender a língua majoritária do país: “saber entender e, em menor escala, utilizar a variedade padrão do português é condição, muitas vezes, necessária para que o aluno tenha possibilidade de acesso a certos privilégios sociais e políticos” (p. 80). Por outro lado, a autora enfatiza que, na escolarização de falantes de português como língua materna, o processo do bilingüismo é facultativo. Poucos falantes da língua majoritária dão-se ao trabalho de aprender línguas consideradas de menor prestígio como a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) ou as várias línguas faladas pelos povos indígenas. Por outro lado, a aprendizagem de línguas consideradas de prestígio, como o inglês, francês ou espanhol, é estimulada e sempre vista de maneira positiva por essa população.

documentada. Exclusivamente dela sempre se utilizaram o discurso legal, os meios de comunicação de massa. A língua portuguesa impera, portanto, no âmbito do formal, do oficial, do público e, por isso, é ela a língua dominante no país. Desprestigiadas, às demais línguas brasileiras restou o papel de línguas subalternas.” (Maher, op. cit.: 22)

E, alertava a autora, era justamente a subalternidade atribuída à LIBRAS que fazia com que essa língua não tivesse peso ou lugar algum nos currículos das escolas monolíngües para surdos. De sua parte, Cavalcanti (op.cit.) faz notar que, apesar de o monolingüismo ser apresentado como regra, há evidências de que o bilingüismo está presente não somente no Brasil, mas em praticamente todos os países do mundo. A autora, remetendo a Grosjean, ressalta que cerca de metade da população mundial é bilíngüe e então argumenta que, no Brasil, não se podem ignorar contextos bilíngües de minorias, facilmente localizáveis em nosso mapa, que vão desde as comunidades indígenas, presentes em praticamente quase todo nosso território, passando pelas comunidades de imigrantes e seus descendentes, até as comunidades de surdos. Ocorre que esses contextos, explica a autora, dizem respeito a parcelas da população que têm pouco poder no país, daí a invisibilização do seu bilingüismo.

Há de se apontar que vários autores (Souza, 1998; Lacerda, 1998 e 2000; Goldfeld, 2002; Carvalho, 2005; Silva, 2005; Favorito, 2006) argumentam que, na proposta de Educação Bilíngüe para Surdos, a Língua Brasileira de Sinais deve ser introduzida como primeira língua, por ser a língua natural do surdo, e o português deve ser ensinado como segunda língua, no entendimento de que, desse modo, o surdo terá um desenvolvimento lingüístico-cognitivo equivalente ao verificado na criança ouvinte.

Tendo por base os estudos desenvolvidos por Grosjean (1992), Favorito (op. cit.:97), por sua vez, define o bilingüismo dos surdos como “uma forma de bilingüismo de minoria lingüística em que os membros da comunidade surda adquirem e usam a

língua da minoria – língua de sinais – e a língua da maioria em sua forma escrita e, às vezes, oral ou mesmo sinalizada”.⁷

Por outro lado, é importante apontar que, segundo Lacerda (op. cit.), a exposição precoce a uma língua de sinais – identificada como uma língua passível de ser adquirida pelo surdo, sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem – permite a esse aprendiz um desenvolvimento integral, rico e pleno de linguagem, mas que, para a autora (op. cit.), a língua da comunidade ouvinte, na qual o surdo esteja inserido, também deve ser ensinada a ele na sua modalidade oral e/ou escrita e que esse ensino deve ocorrer com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais.

Já para Goldfeld (2002:43), o entendimento de aspectos biológicos ligados à surdez e a compreensão das particularidades do surdo, tais como a sua língua, sua cultura e sua forma de pensar, também são elementos cruciais para o desenvolvimento do bilingüismo em contexto de surdez.

Carvalho (2005)⁸, por sua vez, ressalta que, se o português continuar sendo ensinado como língua materna para surdos usuários de língua de sinais, esse aprendiz estará sempre em desvantagem pelo fato de que, enquanto os ouvintes estão aprendendo aspectos mais complexos da língua, os surdos ainda estarão aprendendo a escrever. A autora acredita que a inclusão é válida, mas não as ferramentas que estão sendo utilizadas em sala de aula. Enfatiza, ainda, que a situação destes aprendizes é bastante complexa pelo fato de terem – ou deveriam ter – a LIBRAS como primeira língua. Aponta que, durante muitos anos, houve uma tradição de oralização desse

⁷ A autora menciona algumas semelhanças entre bilíngües surdos e bilíngües ouvintes, dentre as quais, destaco: (a) os variados graus de competência em sua língua (língua de sinais/língua oral), (b) o fato de muitos surdos bilíngües não se considerarem bilíngües em decorrência de uma auto-avaliação extremamente severa quanto ao seu próprio desempenho nas línguas orais, e (c) o fato de não estarem conscientes das diferenças entre línguas de sinais e línguas orais (cf. Favorito, op. cit.:98).

⁸ Essa publicação, cujas páginas não estão numeradas, está disponível no endereço eletrônico http://www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas.

grupo, obrigando-o a pronunciar sons e a falar de alguma forma, e que, entretanto, muitos surdos, principalmente aqueles com surdez profunda, só conseguem aprender o português escrito. A autora aponta que, ao desenvolver uma língua, um sistema lingüístico, seja a Língua Brasileira de Sinais – de configurações gestuais – seja uma língua oral, o cérebro aciona as mesmas categorias, ou seja, ao se ativar o sistema lingüístico, é possível aprender uma segunda língua. Entende, desse modo, que a situação ideal para o surdo seria que, ao chegar à escola, tivesse ocorrido, primeiramente, a aquisição de LIBRAS como língua materna.

A esse respeito, Carvalho (op. cit.) enfatiza que uma boa parte das crianças surdas chega à escola com poucas habilidades de comunicação. Em decorrência desse fato, podemos considerar que a condição de bilingüismo dos aprendizes surdos é diferente dos ouvintes falantes de outras línguas, pois estes chegam à escola com fluência em sua primeira língua. Assim, segundo a autora, a questão para os ouvintes é se a língua materna deve ou não ser incorporada em sua escolarização formal. Para os surdos, por outro lado, um dos pontos principais é qual forma de qual língua deve ser considerada como seu meio de comunicação principal/primário.

Amorim (2004:28), de sua parte, afirma que, se a LIBRAS fosse considerada a língua materna dos surdos e o português sua segunda língua, o ensino deste não teria fracassado como vem ocorrendo, pois a metodologia empregada teria sido eficiente. Dessa forma, os surdos desenvolveriam as habilidades lingüístico-pragmáticas adquiridas em L1, que seriam a base para os princípios de uso e funcionamento de estruturas lingüísticas e as formas de contextualização adequada.

Já Freire (1999:25) acredita que a educação formal da criança ou adulto surdo atravessa um momento crítico, pois muitos desses aprendizes estão atrasados em sua escolaridade em relação aos aprendizes ouvintes em todos os componentes do currículo do ensino fundamental e médio. A autora enfatiza que, somente através da educação, o surdo, assim como qualquer aprendiz ouvinte, avançará social e

profissionalmente. Ao considerarmos que a única língua utilizada em sua educação é o português, tanto na modalidade oral quanto na escrita, podemos concluir que esse aprendiz tem sido desafiado a aprender conteúdos programáticos em uma língua que ele, na maior parte dos casos, não domina. O resultado dessa situação tem sido, invariavelmente, fracasso, frustração, isolamento social e abandono da escola por parte do aluno.

Embora a proposta de uma educação bilíngüe para surdos tenha sustentação teórica, Lacerda (1998) ressalta que, no Brasil, experiências desse tipo ainda estão restritas a poucos centros, em decorrência, principalmente, da resistência de muitos educadores a considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou a aceitar sua adequação ao trabalho com as pessoas surdas. Soma-se a isto o pouco conhecimento sobre os objetivos, o funcionamento e a eficácia de programas de educação bilíngües para surdos que se torna, segundo Silva (2005:47) “um empecilho na difusão desses novos conceitos dentro das escolas e junto às famílias ouvintes que têm filhos surdos”. A esse respeito, Favorito (2006:116) afirma que:

“A proposta de uma educação bilíngüe para surdos envolve [...] 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, ouvintes.”

Para Skliar (1999:9), não é possível ainda descrever o bilingüismo como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva, pois há uma sensação de dominação política e de uma afirmação de imposições culturais que acabam originando uma falsa condição de bilingüismo e/ou pseudo-bilingüismo. Para este autor, a educação bilíngüe para surdos, como qualquer proposta/projeto educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, em seu entendimento, falta a

consciência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos, bem como a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes e a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos.

Além disso, o autor enfatiza que a separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngüe desenvolva certa profundidade política. Nesta direção, Skliar (idem:ibidem) enfatiza que a educação bilíngüe não pode ser conceituada como um novo paradigma na educação especial, mas como um “paradigma oposicional”.

Skliar (op. cit.:7) define a educação bilíngüe para surdos como uma oposição aos discursos e às práticas clínico-hegemônicas e como um reconhecimento político da surdez. Para ele, o foco da análise sobre a educação bilíngüe para surdos deve se deslocar dos espaços escolares, das descrições formais e metodológicas, e localizar-se nos mecanismos de relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica. Ademais, o autor enfatiza a possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngüe, o que permitiria uma reflexão sobre algumas questões que merecem maior discussão, tais como:

“(...) as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, o amordamento da comunidade surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a ‘ouvintização’ do currículo escolar.” (Skliar, op. cit.: 8)

Como vimos, a proposta de implantação de Programas de Educação Bilíngüe para Surdos está assentada, sobretudo, na necessidade premente e, no meu entender, absolutamente relevante, de se observarem os direitos lingüísticos dessa população. Paralelamente a toda essa discussão, ensejava-se, entretanto, um movimento que,

atentando para a necessidade de não-segregação dos alunos surdos, apregoava a sua inclusão no sistema oficial de ensino do país.

1.2.3 A Proposta de Inclusão do Surdo na Escola Regular

Em 1994, o Brasil assinou, juntamente com outros 85 países, o Acordo Internacional de Salamanca, que apregoa a inclusão de alunos com necessidades especiais nos sistemas regulares de ensino:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Portanto, segundo esse documento, a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é alcançada de modo mais eficiente dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade, ou seja, é dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social.

Seguindo os princípios apresentados pela Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN) de nº. 9.394, de 20/12/96, em seu Capítulo V, também estabelece que a modalidade de ensino *Educação Especial*, destinada a educandos com necessidades especiais, deve ocorrer preferencialmente nas escolas da rede regular. O objetivo dessa ação é, segundo o documento, combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional e do convívio social.

Desse modo, a escola funcionaria como um elo de integração do aluno com necessidades especiais à sociedade.

Já em 11 de fevereiro de 2001, através da Resolução CNE/CEB⁹ nº 2, são instituídas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as suas etapas e modalidades. Destaco 2 artigos dessa Resolução:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 12º (...) § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa (...)

E, em março de 2004, foi decretada a lei no. 10.845 que institui, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Programa de Complementação ao Atendimento às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED, incluindo, no bojo de tal programa, os alunos surdos. Os objetivos de tal programa são:

- I – garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;*
- II – garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.*

Para assegurar o cumprimento de tais objetivos, o governo se propôs a repassar, diretamente às instituições, assistência financeira proporcional ao número de

⁹ Conselho Nacional de Educação/ Câmara do Ensino Básico.

educandos com necessidades especiais nelas incluídos¹⁰. Segundo Achar (2004), em 2003, mais da metade dos recursos financeiros da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) foi destinado às escolas e instituições municipais, estaduais e federais que atendem a esse tipo de aluno e não mais, como antes acontecia, às instituições privadas instituídas exclusivamente para esse fim.

Em decorrência desse quadro, a proposta de escola inclusiva no Brasil vem ganhando força. Dados do Censo Escolar de 2006¹¹ (MEC/INEP¹²) registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu, no Brasil, passando de 24,7%, em 2002, para 46,4%, em 2006. Ou seja, verifica-se, como resultado da política educacional federal, um aumento de 21,7% no percentual de matrículas de alunos com necessidades especiais nas escolas das redes públicas de ensino. Os efeitos dessas medidas governamentais de incentivo à inclusão mostram-se, portanto, bastante significativos, já que o percentual de atendimento quase que dobrou no período de quatro anos.

Entretanto, no que se refere à inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino, percebe-se que essa é uma questão polêmica que desperta posicionamentos, por parte de vários autores, ora de críticas, ora de defesa da política governamental.

1.3 A POLÊMICA EM TORNO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA SURDOS

Cavalcanti (1999) aponta que questões como diversidade lingüística e diversidade de contato/conflito são mencionadas nos Parâmetros Curriculares, mas não são detalhadas ou enfatizadas o suficiente. Para a autora, existe uma grande distância entre o documento oficial pregar o respeito à diversidade e isto ser realidade efetiva na escola e enfatiza que, para que tal ocorra, de fato, é preciso que haja um grande

¹⁰ Esse número é calculado conforme dados do censo escolar realizado pelo MEC no ano anterior ao ano escolar em exercício.

¹¹ Conforme informações disponíveis em www.mec.gov.br.

¹² Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

investimento em cursos de formação de professores, porque não se trata apenas de tomar decisões de políticas lingüísticas e educacionais.

Seguindo linha de pensamento semelhante, Soares (2002:36) acredita haver um paradoxo entre as propostas de inclusão e as reais tentativas de inserção de alunos em classes regulares. Pela condição lingüística do surdo, é necessário que a língua de sinais esteja presente no meio acadêmico. Contudo, somente isto não bastaria, pois seria necessário, para que houvesse uma interação mais eficaz, que outras pessoas do meio escolar usassem a língua em questão, a saber – o professor, outros alunos surdos ou ouvintes ou um intérprete de língua de sinais. Porém, sabemos que ainda há poucas salas de aula da escola inclusiva em que podemos encontrar reunidos vários usuários da língua de sinais.

Discutindo a sala de aula inclusiva, Cavalcanti (op. cit.) afirma que a realidade de muitos surdos nesse contexto é a de ficarem dispersos nesse local, sendo tratados como se fossem monoculturais e monolíngües. A autora enfatiza que a resistência dos alunos, tanto para aprender quanto para freqüentar a escola, é vista como condicionada por outros fatores e não por aqueles relacionados à diferença lingüístico-cultural.

Favorito (2006:82), por sua vez, critica o discurso de que a inclusão funcionaria como um movimento que remove barreiras. Para a autora, esse movimento legitima espaços em que o aluno surdo, além de se sentir limitado por não compreender o que dizem os professores e seus colegas ouvintes, não tem a chance de desenvolver sua língua por se encontrar em um ambiente onde não tem contato com seus pares. Haveria, assim, ainda segundo essa pesquisadora do INES, um paradoxo na política da inclusão que, se por um lado apresenta um discurso defensor da remoção de barreiras, por outro, legitima espaços em que o surdo se sente limitado. Reunir em uma sala de aula alunos diversos – surdos e ouvintes – numa tentativa de “reagrupar as partes soltas de um conjunto que se deseja único e homogêneo”, propicia uma falsa idéia de

equivalência, na qual a pluralidade é governada por quem hospeda (Favorito, op. cit.:83). Para fazer parte dessa diversidade consentida, explica a autora, cabe ao surdo – aquele que é hospedado – renunciar às suas experiências, através do apagamento de sua língua e cultura. Desse modo, para ser aceito, aquele que é ‘tolerado’ deve ter sua subjetividade e produção imobilizadas.

Ademais, é um problema presente em muitas escolas inclusivas o fato de a língua de instrução na sala de aula ser o português – conforme fazem notar Cavalcanti (op.cit.), Soares (op.cit.) e Favorito (op.cit.). Em muitas dessas instituições, ainda não se leva em consideração o fato de muitos surdos serem usuários de línguas de sinais e não se comunicarem em português oral, insistindo-se em transmitir todo o conhecimento através da língua dominante, enquanto, curiosamente, se questiona o porquê de esses alunos não conseguirem aprender.

Citando a Declaração de Salamanca, Soares (op. cit.:35), afirma que a escola inclusiva é tida como o modo mais eficaz para a construção da solidariedade entre as crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. Entende-se que, ao se inserir uma criança surda em uma escola regular, pensa-se na possibilidade de ela estar em contato com crianças ouvintes e ter, além de bons modelos para leitura orofacial e aquisição de vocabulário cotidiano, acesso aos materiais escritos utilizados por todas as crianças. A autora (op. cit.) critica a afirmação de que a escola inclusiva deve ser vista como um espaço de consenso e de tolerância para com o diferente, pois essa postura, para ela, dá a impressão de que, para os alunos incluídos é mais importante a ‘convivência’ com os colegas ouvintes do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua, aí sim, possibilidade de inserção social. Além disso, a autora ressalta que, ao se tratar o surdo igual ao ouvinte, há, na escola inclusiva, uma visão oralista, mesmo que de maneira implícita, já que se pode perceber que, no contexto da inclusão, a surdez é negada.

Concordo com a postura apresentada por Soares (op. cit.), pois entendo que a inclusão não deve ser vista como um favor ou ato de caridade que o ouvinte faz aos surdos. Embora o fato de se colocar surdos no sistema regular de ensino possa ser entendido como um modo de fazer com que surdos e ouvintes se conheçam mutuamente e aprendam a entender e respeitar as características e diferenças próprias de cada um, não podemos nos esquecer, entretanto, de que a escola é um local de aquisição de conhecimento e não só de interação entre os diversos sujeitos nela presentes. Se quisermos uma inclusão realmente eficaz, devemos considerar as especificidades e necessidades especiais de aprendizagem de todos seus participantes – surdos e ouvintes – e executar ações que satisfaçam essas necessidades.

Trazendo conceitos da antropologia educacional, Jacob e Jordan (1996) enfatizam que os alunos de grupos minoritários são tão dotados, em termos de inteligência, talentos, língua, cultura ou experiência de vida, quanto qualquer indivíduo pertencente à população majoritária. Pensando especificamente nos surdos, entendo que os conflitos que ocorrem nas escolas inclusivas não são decorrentes de um déficit cognitivo, mas sim da diferença que caracteriza esse alunado. Ou seja, é preciso aqui enfatizar que o surdo não tem um problema cognitivo que o torna menos capaz ou inteligente que o ouvinte. A questão a ser ressaltada é que a estrutura oferecida pela escola inclusiva não se mostra adequada às suas condições lingüísticas e culturais.

Seguindo linha de pensamento similar a que vimos discutindo, Felipe (2006:43) aponta que as classes especiais estão sendo fechadas em decorrência de políticas estaduais e municipais e que os surdos estão sendo inseridos em classes regulares que não têm condições mínimas para propiciar uma verdadeira aprendizagem, haja vista o fato de não oferecerem: (a) intérpretes de línguas de sinais; (b) discussões sobre adaptações curriculares; (c) língua de sinais como língua de instrução, e (d) professores com

orientação e formação para poderem fazer um trabalho adequado com seus alunos surdos. Para a autora, é

“(...) inapropriada e desumana a inclusão dos surdos com os ouvintes em uma classe regular, uma vez que a perspectiva de ensino-aprendizagem está somente focada para os ouvintes. Os surdos não estão conseguindo aprender o mínimo necessário para desenvolverem uma comunicação e leitura de mundo.” (Felipe, 2006:43)

Cabe aqui ressaltar que os surdos, independentemente de estarem inseridos em uma escola onde todo o trabalho pedagógico é desenvolvido e voltado para ouvintes, têm uma leitura particular de mundo. É importante deixar claro que essa leitura de mundo não é somente desenvolvida pela escolarização, mas pode ser adquirida, entre outras maneiras, através do contato com os pais em casa. Se essa condição não fosse verdadeira, o indivíduo analfabeto, por não ter freqüentado a escola, também não teria essa habilidade desenvolvida. Ao ser inserido em uma escola que não esteja preparada para receber o surdo, este fica privado, na verdade, dos conteúdos que são apresentados através do currículo escolar.

Felipe (op. cit.:45) observa que o processo educacional da pessoa surda deve ser visto sob a ótica do direito de igualdade de oportunidades, expresso na Constituição Federal, e que isso não vem sendo feito, pois a quase totalidade das escolas estaduais e municipais que têm atendido os surdos nas redes regulares de ensino não estão preparadas para oferecer a eles uma educação de qualidade. Essa situação é decorrente do fato de esses alunos simplesmente serem ‘colocados’ em salas preparadas para alunos ouvintes.

Conforme observei até o momento, é forte a argumentação de que, com a entrada de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas – e destaco aqui a inclusão dos surdos – são necessárias mudanças não somente na maneira de a escola funcionar, mas também no modo de pensar de seus participantes. Ao se levar em

conta que alunos surdos já estão estudando em escolas preparadas para ouvintes, percebe-se que é premente que ocorram discussões sobre o que é um currículo adequado para essa realidade, currículo esse que considere disciplinas e formas de avaliação que levem em conta a diferença, quais línguas devem ser ensinadas como primeira língua – pensando-se, inclusive, que os surdos têm línguas maternas diferentes – e quais línguas devem ser ensinadas como segunda língua.

Tendo por base os estudos realizados por McLaren (1996), Skliar (1999:8) afirma que “a escola é um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder”. Segundo o autor,

“o ensino é uma forma privilegiada de política cultural, onde se representam formas de vida social e nele sempre estão implicadas relações de poder e se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro. Para o autor, é evidente que a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais; ao contrário, dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado. Essa lógica impõe, por exemplo, a inclusão de surdos em escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos da ordem do politicamente correto, do fazer surdos mais eficientes e eficazes.” (Skliar, 1999:8)

Souza e Góes (1999:177) corroboram este ponto de vista ao destacarem que, apesar de o ensino público estar longe de primar pela qualidade – situação esta que não ocorre somente no Brasil – vem se observando, na maioria dos países, uma forte tendência política em se defender a integração do surdo na escola comum, a qual, lembram as autoras, não vem satisfazendo às necessidades educativas nem das crianças ouvintes. Elas afirmam que a “escola para todos” começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. Assim sendo, questionam as autoras, como se asseguraria o atendimento das necessidades específicas aos alunos surdos se mesmo os alunos ouvintes não vêem atendidas suas necessidades educativas mais elementares (idem, ibidem).

Souza e Góes (op.cit.:168) enfatizam, ainda, que a questão não está em recusar, *a priori*, a tentativa de inserção dos excluídos na escola, mas que é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para receber os surdos, as autoras entendem que a escola deve transformar-se por dentro, rompendo com os mecanismos de poder e de controle dos saberes que 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 em uma “escola para todos”.

Souza e Góes (op.cit.:170) argumentam que, embora muitos defendam a tese de que a escola, ao abrir suas portas para todos, irá automaticamente, transformar-se por dentro, por força de seu novo propósito e das novas demandas concretas que terá que enfrentar, há de se questionar se as mudanças daí decorrentes serão positivas. Indagam se há, nas condições atuais de produção de saber na escola, espaço para ajustes que não acabem por desembocar num processo de exclusão por dentro, o que significa mudanças que podem desaguar no esquecimento, em presença, e mesmo na completa anulação daqueles que ameaçam desequilibrar a pretensa ordem reinante.

Podemos perceber que as críticas à escola inclusiva demonstram, com clareza, que não há como negar que, no estágio em que se encontra, esse tipo de escolarização se mostra bastante problemático, devido ao fato de, ainda, em muitos casos, estar se entendendo como inclusão a simples presença física do aluno com necessidades especiais nas salas de aula. Em outras palavras, algumas das inúmeras falhas existentes nesse processo são apontadas e críticas bastante pertinentes são apresentadas, não necessariamente ao conceito da inclusão propriamente dito, mas sim ao modo como ele (não) vem sendo entendido e a inclusão, em decorrência, (não) vem sendo implementada.

Cabe lembrar que a literatura nos mostra que o surdo tem dificuldades de aprendizagem no contexto inclusivo em decorrência de vários fatores. Um deles é a diferença lingüística que determina que muitas das atividades desenvolvidas em sala de aula não sejam compreendidas por esse aprendiz. Chamo atenção para o fato de que a escola inclusiva não pode continuar ignorando a diversidade lingüística dos surdos, conforme já abordado na literatura (Cavalcanti, 1999 e Souza e Góes, 1999). Embora haja surdos oralizados que não apresentam dificuldades para entender e falar o português oral, há outros, com surdez profunda ou não, que têm como meio único de comunicação a língua de sinais. No entanto, a única opção lingüística ainda oferecida, na grande maioria das salas de aula da escola inclusiva, é a língua majoritária – o português – que é a do professor e a dos colegas ouvintes. Como esperar, então, que o surdo não oralizado seja bem sucedido no processo de aprendizagem dos conteúdos, se esses são ministrados em uma língua que ele não consegue compreender? Isso evidencia o fato de que a escola inclusiva continua a ignorar a diferença lingüística, sendo esse um problema com o qual essa instituição terá que aprender a lidar se quiser que a aprendizagem de seus alunos surdos seja bem sucedida.

Contudo, apesar de todas as dificuldades sinalizadas até o momento, há vários argumentos favoráveis ao movimento de inclusão, que se estendem desde a posição de que ele trará benefícios para o sistema escolar, fazendo com que este se mova da posição de onde está em direção a um patamar mais elevado, até a postura de que, em decorrência do contato diário entre indivíduos que são diferentes, a interação social será estimulada.

Um dos argumentos apresentados por seus defensores é o da inclusão como uma inovação do ensino regular (Mantoan, 2001; Capellini e Mendes, 2004). Nesse sentido, a escola é vista como uma instituição aberta, pluralista e de qualidade e que, por ser democrática, deve atender indistintamente a todas as crianças e lhes oferecer ensino

de qualidade. Da perspectiva desses autores, a presença de alunos surdos na escola regular estimula a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a abertura à diferença leva todos seus participantes a banirem toda e qualquer forma exclusão, sendo o aluno, classificado como 'diferente', aceito sem qualquer tipo de preconceito. Entendo que essa é a idéia que se tem de uma escola inclusiva ideal.

Um outro argumento favorável à inclusão dos surdos é o da visibilidade que esses sujeitos têm nesse contexto (Rocha, 2005; Sampaio, 2006). Ao se colocar em uma sala de aula de uma escola pública alunos que têm surdez que varia da mais leve até a mais severa e que se comunicam em língua de sinais, a diferença entre estes e os alunos ouvintes se torna visível. Vista sob esse ângulo, a inclusão é benéfica por dar visibilidade àqueles surdos que, por vezes, encontravam-se longe das escolas por serem considerados incapazes. Ela também possibilita ao ouvinte ter a consciência de que há brasileiros que se comunicam em uma outra língua, também brasileira, que não é o português. O surdo tem contato com o ouvinte, que é o outro, o diferente, que se expressa em uma língua diferente, e o ouvinte tem contato com esse outro que é também dele diferente.

Entretanto, se a escola não se preparar para receber o surdo, de nada adianta essa visibilidade, pois não basta que ele seja simplesmente colocado dentro da sala de aula. É necessário que mudanças sejam implementadas. Sampaio (op. cit.) levanta alguns pontos que devem ser considerados quando se discute uma escola inclusiva onde haja surdos estudando: (a) pensar uma escola que, de fato, reconheça as singularidades lingüísticas e culturais; (b) reconhecer politicamente a surdez como diferença e (c) pensar nas conseqüências desse reconhecimento para o currículo escolar.

Entendo que a inclusão pode ter um papel de tornar o surdo visível, pois o contato entre surdos e ouvintes pode fazer com que os segundos comecem a conhecer as especificidades dos primeiros, sua língua e cultura, e vice-versa. Mas, para que esse

reconhecimento aconteça, seria interessante, além dos elementos apontados por Sampaio (op. cit.), que não houvesse apenas um único surdo em sala de aula, como ocorre em uma boa parte das escolas inclusivas. O surdo sinalizador inserido na sala de aula precisa de outros usuários de sua língua ou, pelo menos, de um intérprete de língua de sinais, para se comunicar e para que os ouvintes vejam a materialização dessa língua, caso contrário, corre-se o risco de haver um processo inverso – que é o do isolamento e decorrente apagamento e invisibilização desse aprendiz.

Apesar de apresentarem argumentos favoráveis à inclusão, tais como o fato de ser um estímulo para a inovação no ensino e propiciar visibilidade ao surdo, vários de seus defensores enfatizam que a escola inclusiva ideal ainda não se desenvolveu (Mantoan, op. cit.; Capellini e Mendes, op. cit.; Prieto, 2004; Werneck, 2004).

Capellini e Mendes (op. cit.)¹³ consideram a inclusão um processo mundial que vem crescendo e que, no Brasil, recebe o amparo de leis e documentação do governo. Segundo as autoras, apesar de já haver na literatura conhecimento produzido suficiente para avançar além do discurso ideológico, fato esse que permite a adoção de uma educação inclusiva de qualidade, nosso país ainda está longe de uma proposta de educação para todos com qualidade. Assim, muitas das recomendações, resoluções e deliberações ficam no papel enquanto se mantêm os altos índices de exclusão social. Esta posição também é seguida por Werneck (2004), que ressalta o quão distantes ainda estamos de ultrapassar a fase do ‘respeito aos deficientes’ e atingir o patamar de tomada de decisões e adoção de práticas que visem incluir os alunos com necessidades especiais no nosso dia-a-dia.

Prieto (2004) também apresenta pensamento similar, pois lembra que contamos com documentos como a Declaração de Salamanca, que referenda o princípio da integração e pauta-se no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir

¹³ Essa publicação, cujas páginas não estão numeradas, pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: http://www.educacaoonline.pro.br/art_alunos_cnee.asp.

escola para todos – instituições que incluam todos, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. Mesmo assim, a escola ainda está longe de atingir as qualidades total¹⁴ e social no atendimento escolar dispensado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Mantoan (op. cit.)¹⁵ destaca que enquanto existirem escolas e classes especiais, o ensino regular não se sentirá desafiado para mudar e oferecer mais qualidade. Com isso, ele não avança educacionalmente:

“Os personagens do ensino especial não querem perder seu lugar. Os profissionais da educação regular não querem problema. Quando a Educação Especial chamou para si a responsabilidade pelos alunos portadores de deficiência, arranjaram um jeito para não serem pressionados pela inclusão. Defendiam a inovação da Educação Especial. Agora, eles mandam alguns alunos para a inclusão, depois de um treinamento, para justificar que estão fazendo o certo. A APAE-SP conseguiu mudar a Constituição do Estado para receber dinheiro do FUNDEF. É o maior crime que pode existir. É um dinheiro das escolas de Ensino Fundamental e não para entidades particulares manterem meninos segregados. As APAEs usam a inclusão para continuar fazendo a mesma coisa. Dizem que as escolas não estão preparadas. Mas vão se preparar quando? Você acha que os seres humanos se preparam antes de fazer qualquer coisa? Somos escravos da ação”.

¹⁴ Neste ponto, Prieto remete, possivelmente, a um discurso neoliberal de qualidade total das empresas que está se imbricando também nas escolas particulares. Um dos questionamentos que a autora coloca em seu artigo é o de que, ao se considerar as matrículas de alunos com necessidades especiais nas classes comuns, observou-se um aumento somente nas escolas privadas e não nas públicas. E uma das causas, segundo a autora, poderia ser a existência de condições mais favoráveis, nesse tipo de instituição, ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Amarante (1998:55), “na perspectiva neoliberal, a crise da educação é diagnosticada a partir da constatação da inadequação da formação escolar para uma atuação eficiente, isto é, competitiva, no mercado global”. Para a autora, sob essa ótica, a educação tem como uma de suas metas a busca pela qualidade total. Assim, para satisfazer o cliente, a educação deve ajustar-se às demandas e às exigências do mercado. Ao levar em conta a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas das redes, e em especial dos alunos surdos, entendo que a discussão sobre qualidade deve avançar, mas principalmente com relação a aspectos tais como currículo apropriado a essa população, o tratamento que a diversidade lingüística deve receber, as línguas que devem ser ensinadas como L1 e LE. E, infelizmente, nem sempre as necessidades dos alunos surdos são aquelas de interesse do mercado.

¹⁵ Essa publicação, cujas páginas não estão numeradas, pode ser encontrada em http://novaescola.abril.com.br/noticias/set_02_13/maria_teresa.htm.

Entretanto, Santos (2004) entende que, embora reconhecidamente difícil, dados os contextos em que ainda vivemos e as visões tradicionalistas que ainda temos com respeito à educação, ressignificar a escola na proposta inclusiva é uma tarefa possível pelo fato de estarmos avançando cada vez mais em nossas reflexões e atitudes sobre justiça e direitos humanos. E a autora segue sua linha de argumentação enfatizando que, para haver essa ressignificação, é necessário que aspectos que compõem o cotidiano escolar sejam considerados, quais sejam: a cultura institucional, o currículo, a prática pedagógica para a diversidade e a avaliação. Essas variáveis interferem potencialmente – positiva ou negativamente – no estabelecimento de uma cultura inclusiva dentro da escola. Segundo a autora, inclusão em educação é uma questão de direito, e nesse sentido se aplica a qualquer indivíduo ou grupo de cidadãos que estejam vivendo processos excludentes.

Assim como Santos (op. cit.), Capellini e Mendes (op.cit.) também acreditam que há possibilidades de melhorar esse quadro. Para as autoras, as escolas devem manter abertas suas portas a todas as pessoas, com um projeto pedagógico que respeite as diferenças e tenha a idéia da unidade na diversidade, pois democracia e segregação não conseguem sobreviver em um mesmo espaço pelo fato de uma ser antítese da outra.

Nesse sentido, Guimarães (2002) aponta mudanças que vêm ocorrendo em algumas instituições que passaram a adotar a inclusão e apresenta relatos de duas professoras de uma escola do ensino Fundamental de Sorocaba. A primeira afirma que “com a inclusão, os alunos ditos ‘normais’ dificilmente terão preconceito com relação àqueles com necessidades educacionais especiais”. A outra professora ressalta que “somente durante um curso de capacitação de professores para a inclusão, os participantes perceberam que, para haver integração dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares, seria necessária uma mudança radical na forma de conceber, praticar e ser profissional da educação”. Ou seja, segundo entendimento dessa

profissional, para a inclusão ser bem sucedida, é necessário que o professor reveja toda sua prática de sala de aula.

Mesmo com todos os problemas apresentados por essa instituição, os autores favoráveis à escola inclusiva a defendem pelo fato de acreditarem que a escola regular será desafiada a se ressignificar. Ao receber o diferente, ela deve olhar para si e rever seu currículo, suas práticas pedagógicas e sua maneira de avaliar. Ou seja, com relação à aprendizagem, deve ser elaborado um projeto pedagógico que leve em consideração todos os alunos – surdos e ouvintes - e que as diferenças sejam respeitadas. Além disso, por conviverem com o diferente no dia-a-dia, surdos e ouvintes deixam de ter medo uns dos outros e aprendem a se respeitar mutuamente. Assim, com essa proposta de abertura às diferenças, todos na escola inclusiva seriam forçados a mudar.

Com base no que foi exposto até o momento, observa-se que a inclusão de surdos nas escolas regulares é uma questão complexa. Por um lado, o tipo de instituição que até bem recentemente vinha atendendo a esse alunado - classes e escolas especiais - vem sendo gradualmente extinta. Por outro, percebe-se que esses aprendizes estão sendo inseridos no sistema regular de ensino sem que as escolas estejam preparadas para recebê-los e atender às especificidades de sua diferença. Com isso, eles não conseguem aprender nesse contexto, conforme já discutido. Apesar de haver documentação - Acordo de Salamanca, LDB para Educação Especial, etc. - que alicerça a inclusão, indicando procedimentos que as instituições de ensino devem adotar para atender essa diversidade, sabe-se que as escolas não os seguem por não estarem preparadas para tal. Fica evidente que a escola inclusiva apresentada na documentação certamente não reflete a realidade da grande maioria das escolas inclusivas que temos hoje.

A importância de discussões sobre o bilingüismo e educação bilíngüe para surdos é extremamente importante para o presente trabalho pois, na grande maioria das

escolas inclusivas, como apontado por vários autores, a questão do bilingüismo em contexto de surdez não é considerada. Apesar de a língua de sinais ser a língua de comunicação principal de muitos surdos brasileiros - que estão cada vez mais se matriculando em nossas escolas públicas, segundo dados oficiais - ainda continuamos a ignorar a sua presença na grande maioria das escolas regulares. Não basta ter alunos surdos não usuários do português oral dentro das escolas para classificarmos uma instituição como inclusiva. Tratar a inclusão do aluno surdo com seriedade implica, dentre outras ações, pensar em maneiras de incluir a língua de sinais no currículo. A LIBRAS deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem do surdo.

Um aspecto interessante de se ressaltar é que a argumentação apresentada pela corrente composta por defensores da política da inclusão enfatiza um outro ponto abordado na Declaração de Salamanca – a de que um ambiente inclusivo permite a interação social:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social.

Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas.

Entendo que, com base no que foi apresentado até agora, o processo de ensino-aprendizagem para o aluno surdo na escola inclusiva está longe de ser considerado

de qualidade. Parece ser consenso que, nos moldes em que se encontra atualmente, essa instituição não está sendo capaz promover uma aprendizagem eficiente do sujeito surdo, um de seus objetivos. Mas essa instituição tem também por objetivos propiciar a integração social do aluno surdo e promover, junto aos ouvintes, o (re)conhecimento da surdez, não como deficiência, mas como diferença. E sobre essa última questão, temos muito menos informação.

1.4 UM OLHAR VOLTADO PARA A INTERAÇÃO SOCIAL

Na pesquisa que serviu de base para esta tese, focalizei o segundo objetivo apresentado ao final da seção anterior – o papel da escola inclusiva como local de interação social entre surdos e ouvintes e de visibilização positiva da surdez. Minha opção por focalizar esses objetivos é decorrente do fato de a literatura já contar com várias pesquisas que abordam a falta de eficiência do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola inclusiva. Vários autores, como relatado, denunciam o fato de que muitos surdos, por não entenderem o que está ocorrendo na sala de aula, não conseguem aprender.

Mas ficam as questões – e quanto à interação social? E quanto ao não isolamento? Será que a escola inclusiva está promovendo mesmo uma visão mais positiva da surdez e se transformando em um espaço de aceitação e convivência harmoniosa com o diferente? O surdo e suas especificidades estão se tornando conhecidos, estamos compreendendo melhor a surdez (vista como diferença e não como falta)?

1.5 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Nesta tese, pretendo relatar os resultados de uma pesquisa conduzida em uma escola da rede pública de um grande centro urbano do Estado de São Paulo. De natureza qualitativa e base etnográfica, o objetivo da pesquisa em questão foi verificar o que

ocorre em uma sala de aula de língua portuguesa onde estudam 04 alunos surdos não usuários do português oral, isto é, alunos que se comunicam em língua de sinais. É importante frisar mais uma vez que meu olhar para esse contexto educativo não se voltou para a aprendizagem desses alunos, mas sim para a questão da sua interação social nele ocorrida. Ele foi direcionado para observar se, conforme advogam os defensores da escola inclusiva, estava havendo uma integração social entre os 4 alunos surdos e sua professora e colegas ouvintes e se a convivência com a diferença em sala de aula estava tendo, como efeito, uma reconstrução mais positiva da surdez e das identidades dos alunos surdos nela presentes.

As perguntas de pesquisa que orientaram essa investigação foram as seguintes:

- a) Como se caracteriza a interação social entre surdos e ouvintes no contexto pesquisado?
- b) Como a surdez e a língua de sinais são representadas nesse contexto?
- c) Que identidades surdas são construídas pela professora, pelos alunos ouvintes e pelos próprios alunos surdos?

1.6 JUSTIFICATIVAS E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Uma vez que, a cada dia, mais alunos surdos estão sendo matriculados na escola regular, é preciso aumentar nossa compreensão do que está ocorrendo nas salas de aula das escolas inclusivas. Já existem algumas pesquisas etnográficas feitas nesses contextos, sendo duas delas relatadas a seguir.

Lima (2004) analisou a situação de inclusão de 18 alunos surdos bilíngües matriculados em duas escolas da rede pública. Além dos professores regentes da sala de aula comum, cada uma das instituições contava com 1 instrutor surdo. O retrato desse contexto, observado pela autora, é apresentado, de forma resumida, a seguir:

“A implantação da política educacional de inclusão do aluno surdo acontece sem que a escola tenha as devidas condições estruturais, financeiras, pedagógicas e didáticas. Além disso, os professores não são preparados para realizar a inclusão escolar, são mal-remunerados, a gestão escolar e a equipe de apoio ao trabalho docente pouco se envolvem com a prática pedagógica. Mantidas essas condições, dificilmente os objetivos registrados nos documentos e textos oficiais serão concretizados. Os avanços detectados pelo governo, na educação escolar, entre os quais estão os relacionados à adoção da política de educação inclusiva, definidos em todas as instâncias educacionais e veiculados através dos meios de comunicação, não foram detectados no processo educacional das duas escolas observadas.” (Lima, op. cit.: 127)

A autora também chama atenção para falhas que atentam contra os direitos da pessoa e princípios da inclusão social, tais como o fato de os surdos não contarem com intérpretes de língua de sinais e nem com professores devidamente preparados. Com relação aos professores das instituições pesquisadas, a autora afirma que muitos demonstraram ressentimento por não terem sido informados com a devida antecedência sobre o trabalho que teriam que desenvolver com os alunos surdos. É fato, como insiste Silva (2005), que a grande maioria dos professores ainda não tem informações básicas sobre as especificidades dos surdos e o tipo de trabalho que deve ser desenvolvido com eles.

É importante enfatizar que esse problema é decorrente de vários fatores, dentre os quais destaco o fato de as políticas públicas de inclusão não terem considerado, até bem recentemente, a formação do professor para atuar neste contexto. Ou seja, percebe-se que este processo ocorreu da maneira inversa, se considerarmos que os alunos com necessidades especiais foram colocados, primeiramente, nas salas de aula e depois os professores foram ‘avisados’ de que tinham recebido um aluno ‘diferente’. Muitos professores, até bem pouco tempo, nem sequer sabiam o que significava inclusão. Pude sentir esta realidade quando me deparei com a reação de vários professores de escolas do Estado. Ao final de uma palestra que proferi sobre o

assunto, vários professores me questionaram se, com a minha pesquisa, eu queria que eles aprendessem LIBRAS e Braille, levando em consideração o número excessivo de aulas que tinham e o salário que recebiam. Como resposta, expliquei-lhes que vários alunos surdos, cegos, com Síndrome de Down, etc. já tinham sido colocados nas escolas do Estado e isso significava o início da inclusão. Diante desta explicação, muitos me perguntaram: “Ah, então é por isso que tenho um aluno cego na minha sala de aula”? Ou seja, os planejadores das políticas de inclusão ‘esqueceram-se’ tanto de avisar o professor sobre o que significava inclusão, como também de prepará-lo para lidar com esta situação.

Os resultados de uma outra pesquisa realizada em contexto inclusivo são apresentados por Nicolucci (2006). Nessa instituição, foi desenvolvido um programa realizado em uma escola monolíngüe e organizada para ouvintes, cujas ações educacionais têm como base uma perspectiva do bilingüismo. Desse programa participaram um aluno surdo da 2ª série do ensino fundamental, um professor fluente em língua de sinais, um educador surdo, um professor regente de classe comum, um gestor escolar, um coordenador pedagógico, 32 alunos ouvintes e demais professores da escola. Esse programa visava a criar condições para: (a) o aluno surdo aprender LIBRAS com uma educadora surda adulta; (b) os alunos ouvintes e a professora regente de classe aprenderem LIBRAS, também com a educadora surda; (c) o aluno surdo, inserido em uma classe de ouvintes, desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, priorizando o português escrito mediado por LIBRAS; (d) a professora regente de classe estudar questões relacionadas à educação de surdos, e (e) os professores ouvintes aprenderem LIBRAS.

A autora destaca a importância da presença de um educador surdo capacitado na equipe de apoio pelo fato de esse profissional ser usuário da língua de sinais, pertencer à comunidade surda e ter conhecimento dessa cultura. A conclusão a que a autora chega em seu estudo é relatada a seguir:

“Esse contexto permitiu o respeito pela condição lingüística do surdo, possibilitou importantes aquisições e um novo olhar para o surdo, isto é, substituiu a sua imagem como ‘deficiente’ pela imagem de alguém que possui suas próprias características, sua identidade, sua cultura, sua língua e que é capaz de aprender, desenvolver-se e conviver na escola”. (Nicolucci, op. cit.: 124)

Conforme pudemos constatar, os contextos escolares nos quais há inclusão de alunos surdos são extremamente diversos, assim como os trabalhos pedagógicos neles desenvolvidos. Com as resenhas Lima e Nicolucci procurei demonstrar quão problemático é fazer grandes generalizações sobre a escola inclusiva. Enquanto que nos casos descritos por Lima, as condições para a recepção dos alunos eram muito desfavoráveis, inclusive com professores ressentidos com o próprio sistema de inclusão, o contexto pesquisado por Nicolucci demonstrou uma infra-estrutura de acolhimento do aluno surdo bastante eficiente.

Importa esclarecer que, em ambos os estudos focalizados anteriormente, só havia a presença de um aluno surdo por sala de aula. E é nesse sentido que espero que essa tese se justifique, já que nela pretendo descrever e discutir a natureza das interações ocorridas entre surdos e ouvintes, bem como as construções de identidades surdas ocorridas em um contexto um pouco diferente dos já pesquisados, haja vista o fato de haver 04 alunos estudando na sala de aula pesquisada e a professora focalizada se mostrar favorável à inclusão. Além disso, a instituição disponibiliza, como apoio aos alunos surdos e aos professores ouvintes, uma professora ouvinte fluente em língua de sinais em sua Sala de Recursos.

Ressalto que, nesta tese, mais do que pretender argumentar de modo favorável ou contrário à inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino, interessa contribuir para o nosso conhecimento acerca do que está ocorrendo nesse contexto. Apesar de todas as críticas ao projeto de educação inclusiva, a questão é que sua

implementação é um fato: as famílias de crianças e jovens surdos vêm aderindo, em número cada vez maior, a esse projeto. E não há, no horizonte, sinais de que a política de inclusão venha a ser desfeita em um futuro imediato. Vai daí a nossa necessidade de melhor entendê-la – quer seja para se ter mais argumentos para clamar por um outra política educativa para os surdos, quer seja para poder modificar a política existente para melhor.

Para tanto, inicio esse estudo apresentando, no Capítulo 1, reflexões sobre minha entrada no universo da surdez. A seguir, faço um histórico da educação dos surdos, que se inicia com pesquisas sobre as abordagens gestuais e oralistas, passam pelas discussões sobre o bilingüismo e educação bilíngüe do surdo, e terminam com a proposta de inclusão do surdo na escola regular que, por ser polêmica, gera críticas e defesas por parte de vários pesquisadores. Esta parte da tese é embasada por estudos realizados por autores da área da Lingüística Aplicada (dentre outros, Maher, 1997 e 2007, Cavalcanti, 1999; Silva, 2005, e Favorito, 2006) e da Educação (Lacerda, 1998; Souza, 1998; Skliar 1998 e 1999; Souza e Góes, 1999; da Silva, 2000 e 2005, dentre outros). Os objetivos, perguntas de pesquisa, justificativa e organização da tese são também apresentados neste capítulo.

No Capítulo 2, descrevo o contexto onde a investigação ocorreu e os sujeitos da pesquisa. Discorro sobre minha entrada em campo, os procedimentos metodológicos adotados e os instrumentos utilizados para a geração de registros. É nesse capítulo, também, que analiso a documentação legal que embasa a proposta educacional inclusiva e aponto quais recursos são definidos para as escolas inclusivas e quais são contemplados pela instituição pesquisada.

Já no Capítulo 3, tendo por base os estudos realizados por McLaren (2000), apresento as várias correntes do multiculturalismo e opto, para o presente estudo, pela vertente crítica, que propõe o diálogo para a superação das divergências que impedem uma aproximação entre os diferentes (Moreira, 2002). Também, são apresentadas

pesquisas que mostram como os grupos minoritários ou *outsiders* (Elias & Scotson, 2000) fazem frente à imposição sociolingüística, apropriando-se de espaços no cotidiano escolar para fazer valer também a comunicação em língua de sinais (Canagarajah, 2004; Certeau, 2001).

A seguir, no Capítulo 4, analiso as representações sobre língua de sinais e surdez e identidades surdas construídas pelos sujeitos da pesquisa, fundamentando a discussão nos trabalhos de Hall (1998), da Silva (2000) e Perlin (2000 e 2006), dentre outros.

Finalmente, no capítulo 5, apresento minhas considerações finais, retomando as principais conclusões da análise e fazendo uma análise crítica de minha estadia em campo.

CAPÍTULO 2

VOLTANDO O OLHAR PARA O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

“Eu estive lá, no campo, fazendo o trabalho, e não uma outra pessoa. Minhas suposições e preconceitos são partes de mim. Não posso deixá-las em casa quando entro no local da pesquisa. Devo estudar o local como sendo eu mesmo. Mas você não sou eu. Então devo, pelo menos, tornar explícito para você o ponto de vista que eu trouxe para o campo e também sua evolução enquanto estive lá, além do ponto de vista com o qual eu saí. O objetivo desejável não é o impossível – se desfazer da objetividade (afinal, sou um sujeito e não um objeto), mas tornar clara a comunicação do ponto de vista como sujeito, tanto para mim quanto para minha audiência.”

(Erickson, 1984: 60)

Neste capítulo, pretendo levar o leitor a conhecer o contexto onde a investigação ocorreu bem como os atores sociais que dela participaram. Uma vez que tal investigação caracterizou-se por seu caráter qualitativo e seu cunho etnográfico, farei considerações sobre este tipo de pesquisa, detalhando minha entrada em campo e os instrumentos utilizados para a geração do *corpus* analisado.

2.1 O CONTEXTO PESQUISADO

Nesta seção, faço, inicialmente, uma descrição geral da instituição e dos sujeitos pesquisados e, logo em seguida, discuto, com base em subsídios colhidos à legislação brasileira, o caráter inclusivo dessa instituição.

A escola que se constituiu em cenário de investigação está localizada em um bairro de classe média alta em uma cidade de grande porte do interior do estado de São Paulo. Diferente do que se podia e ainda se pode observar em um grande número de escolas públicas, essa instituição, que atende a alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, caracterizava-se, no momento da pesquisa, pela organização e disciplina, características essas creditadas à mão firme da Direção à época.

O *corpus* analisado foi construído em aulas de língua portuguesa ministradas para uma turma de 5ª série do período vespertino. Conforme informei anteriormente, havia 04 (quatro) alunos surdos nessa turma, cujo perfil exponho a seguir:

Identificação ¹⁶	Perfil
ANA	- o surdez profunda - o não usuária do português oral - o usuária de LIBRAS - o 12 anos - o pais ouvintes
HELENA	- o surdez leve - o usuária do português oral - o usuária de LIBRAS - o 13 anos - o pais ouvintes
KÁTIA	- o surdez profunda - o não usuária do português oral - o usuária de LIBRAS - o 15 anos - o pais ouvintes
RENATO	- o surdez profunda - o não usuário do português oral - o usuário de LIBRAS - o 12 anos - o pais ouvintes

¹⁶ Todos os sujeitos desta investigação científica tiveram seus nomes alterados, em atenção aos preceitos éticos de pesquisa.

Além dos alunos acima descritos, havia, na turma, 32 (trinta e dois) alunos ouvintes (24 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), com idades entre 11 e 14 anos. Apenas uma das alunas ouvintes, ÉRICA, sabia LIBRAS, língua essa aprendida, principalmente, com sua amiga Helena, aluna surda. A professora de português da turma, VERA, era uma profissional já aposentada que retornara à ativa havia 02 anos, na época. Vera não sabia LIBRAS, mas dizia ser favorável à inclusão de alunos surdos em sua sala de aula.

Embora o foco primário da pesquisa tenha sido a aula de língua portuguesa para essa turma, alguns atores – surdos e ouvintes – presentes em outros eventos da escola (a aula de inglês e a de educação física, bem como as atividades na Sala de Recursos e nos intervalos entre aulas) forneceram registros¹⁷ secundários para a investigação. Descrevo-os, sucintamente, a seguir.

EDNA era a professora de Inglês. Não sabia LIBRAS e demonstrou resistência à presença de alunos surdos em sua sala de aula. Já SÉRGIO, professor de Educação Física, embora também não soubesse LIBRAS, demonstrou ser favorável à presença de alunos surdos em suas aulas.

Duas pedagogas atuaram na escola na época da geração de registros: MARIA e JANICE. MARIA, a pedagoga titular, sabia LIBRAS e trabalhava com surdos na instituição pesquisada havia, aproximadamente, 15 anos, à época da geração de registros. JANICE, a pedagoga substituta, que assumiu o trabalho com surdos em lugar de Maria, devido ao afastamento desta em licença-saúde no segundo semestre do ano em que a presente pesquisa ocorreu, sabia língua de sinais e trabalhava, também, em uma instituição para surdos. É importante ressaltar que essa escola já recebia alunos surdos há pelo menos 15 anos, principalmente pelo trabalho que era desenvolvido pela pedagoga Maria. Por isso, também, não havia outros tipos de necessidades especiais (cegos, alunos com Síndrome de Down, etc.). Pela

¹⁷ A opção pelo termo geração de registro será discutida na Seção 2.3.

especialização em surdez da pedagoga principal, optou-se por receber somente alunos surdos nessa instituição.

Quatro alunos participaram da geração de registros secundários: ALEXANDRE, aluno da 6ª série, apresentava surdez profunda, não sendo oralizado, era usuário de LIBRAS; FÁBIO, aluno da 7ª série, apresentava surdez leve, era oralizado e fluente em LIBRAS; MATEUS, também aluno da 7ª série, apresentava surdez profunda e não sendo oralizado, era usuário de LIBRAS e, finalmente, VANESSA, aluna da 7ª série, ouvinte, sabia LIBRAS, língua essa que tinha sido que aprendido na igreja.

Importa esclarecer que a instituição foi selecionada a partir da indicação de uma pesquisadora de um Centro vinculado à Faculdade de Medicina de uma universidade localizada em uma cidade do Estado de São Paulo. O objetivo desse Centro é investir em pesquisa, ensino e prestação de serviços nos campos da surdez e cegueira. Essa profissional me apresentou um panorama das escolas inclusivas da região, auxiliando-me na localização de alunos surdos na cidade. Foi a partir desse mapeamento que optei pela instituição acima descrita, já que, segundo informações dessa pesquisadora, nela havia um número bastante razoável de alunos surdos. Com o intuito de melhor traçar o perfil da instituição em questão, discuto a seguir aquelas características que a fazem ser reconhecida como uma escola inclusiva.

2.1.1 O caráter inclusivo da escola pesquisada

Nesta seção, apresento documentos que embasam a proposta de inclusão e, à luz desta legislação, observo os recursos que as escolas devem ter e elenco quais são contemplados pela escola pesquisada. Além disso, não me furto a trazer subsídios da literatura sobre pontos, apresentados pela legislação, que ainda demandam reflexão. Assim, empreendo a discussão do contexto pesquisado da seguinte maneira: apresento o texto da legislação, discuto se a escola contempla esse item e, quando

pertinente, faço comentários/questionamentos sobre o ponto trazendo, sempre que possível, subsídios de pesquisas que tratam do aspecto levantado. Entendo que esta estrutura argumentativa auxilia a refletir com maior propriedade sobre o contexto onde as interações entre os diversos atores ocorrem – a escola pesquisada.

A legislação¹⁸ que dá suporte à escola inclusiva no Brasil segue os princípios da Declaração de Salamanca, que, como já dito, apregoa a inclusão de alunos com necessidades especiais preferencialmente nas escolas das redes regulares de ensino. Dentre esses documentos, destaco três que apresentam pontos relevantes para esta tese: (1) a Resolução CNE/CEB nº. 2/01, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; (2) o Parecer CNE/CEB 17/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que apresenta discussão para os fundamentos usados na Resolução CNE/CEB nº. 2/01, e (3) o Decreto nº. 5.626/05, que regulamenta a Lei nº. 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Para que a inclusão ocorra e sejam asseguradas as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, a Resolução CNE/CEB nº. 02/01 prevê, em seus artigos 1º e 8º, que as escolas devem se organizar de modo a atender a esse alunado e atribui a elas os papéis de, na organização de suas classes comuns, prever e prover

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados;*
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados (...);*
- III flexibilizações e adaptações curriculares que considerem os (...) processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, (...);*

¹⁸ Esta documentação pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: www.mec.gov.br. Tratam-se dos seguintes documentos: Constituição Federal – 1998; Lei nº. 9.394/96; Lei nº. 10.172/01; Lei nº. 10.845/04; Resolução CNE/CEB nº. 2/01; Parecer CNE/CEB nº. 17/2001, e Decreto nº. 5.626/05.

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;*
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;*
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente.*

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Por sua vez, o Parecer CNE/CEB 17/2001 diz que a educação especial deve se inserir nos diferentes níveis da educação escolar, que se estendem da Educação Básica – abrangendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – à Educação Superior. Aponta, também, que os serviços de educação especial devem ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos, buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializado necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

- a) nas classes comuns, mediante atuação de professor capacitado, professor especializado em educação especial, intérprete de língua de sinais, e professor itinerante;*
- b) nas salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.*

Entendo ser bastante extenso o trabalho atribuído à escola no sentido de prover e prever toda a estrutura necessária à inclusão dos alunos, que abrange: (a) preparar-se, organizar-se e adaptar-se para oferecer educação de qualidade para todos; (b) capacitar seus professores; (c) realizar adaptações curriculares; (d) planejar a integração entre professores, intérpretes de língua de sinais e professores especializados; (e) elaborar tarefas desenvolvidas na sala de recursos; (f) planejar atividades que levem à reflexão e elaboração teórica da educação, etc.

Se considerarmos a dimensão do trabalho a ser realizado para que essa estrutura seja consolidada, chegaremos à conclusão de que somente um grupo de profissionais qualificados terá êxito na implementação desse projeto. Não discuto aqui se essas ações são eficazes ou passíveis de serem implementadas. O que ressalto é que, conforme já apontado no Capítulo 1, há um número pequeno de profissionais qualificados para o desenvolvimento dessa tarefa. Apesar disso, mais e mais alunos com necessidades especiais continuam se matriculando nas escolas regulares, estejam elas preparadas para recebê-los ou não. A realidade, desse modo, traduz-se no seguinte cenário – os únicos profissionais que trabalham com aprendizes surdos, na grande maioria das escolas inclusivas, são professores das classes comuns que não estão capacitados para atuar em salas onde haja diversidade lingüística.

A seu turno, o Decreto nº. 5.626/05 estabelece que a LIBRAS deva ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em níveis médio e superior, bem como nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Além disso, são apresentadas diretrizes para a formação e atuação de profissionais em contextos inclusivos, abrangendo: professores de LIBRAS (surdos e ouvintes) como língua materna para o surdo e de português como segunda língua, professores bilíngües e tradutores-intérpretes.

Basicamente, os capítulos do documento discorrem sobre: (a) inclusão da LIBRAS como disciplina curricular; (b) a formação do professor e instrutor de LIBRAS; (c) o uso e difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; (d) a formação do tradutor e intérprete de LIBRAS - língua portuguesa, e (e) a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Ao comparar o texto da Resolução CNE/CEB nº. 2/01 com o do Decreto nº. 5.626/05, observa-se, no primeiro, a posição questionável do Governo de delegar à escola a tarefa de tornar factível a inclusão e tomar a si, conforme pude depreender da leitura do texto, a função de simplesmente apontar as diretrizes. O texto do Decreto nº. 5.626/05, assim como ocorre com aquele da Resolução, especifica ações que devem ser efetivadas pela instituição de ensino, mas também descreve aquelas que são de responsabilidade do Governo, a saber, promover a criação de cursos de graduação de licenciatura plena em: (a) Letras: LIBRAS ou em (b) Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

Destaco, a seguir, alguns itens que, sob a ótica dessa documentação, devem fazer parte de uma escola inclusiva e verifico quais deles a instituição pesquisada oferece. Além disso, faço comentários sobre pontos da legislação que ainda carecem de reflexão.

2.1.1.1 Do Professor da Classe Comum Capacitado

De acordo com a documentação examinada, o professor da classe comum capacitado deve ter formação de nível médio ou superior em cursos nos quais tenham sido incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- a) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;*

- b) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;*
- c) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais.*

Os três professores, Vera (português), Edna (inglês) e Sérgio (educação física) não tinham formação em educação especial. Vera era formada em magistério, na Escola Normal, e em Letras: Português; Edna era formada em Letras: Português e Inglês, e Sérgio, em Educação Física. Nenhum dos cursos em que se formaram incluía conteúdos pertinentes à educação especial, pois, devido ao caráter recente da legislação, seus cursos de graduação e o curso Normal em que Vera se formou mantinham o direcionamento tradicional de formarem profissionais para atuarem junto a alunos ditos ‘normais’.

Com relação à *flexibilização das ações pedagógicas*, apontada no documento, observei, por parte da Professora Vera, que, mesmo sem ter a formação adequada, ela utilizava algumas estratégias próprias que tinham o objetivo de auxiliá-la na sua comunicação com os surdos (conforme será apresentado no Capítulo 3). As duas professoras, Vera e Edna, escreviam na lousa, além do exercício propriamente dito, instruções de como as tarefas deveriam ser feitas, no intuito de operacionalizar o trabalho dos alunos surdos, procedimento adotado por orientação da pedagoga Maria. Segundo informação da professora de inglês, Edna, “nas classes onde não havia surdos eu não escrevia a correção dos exercícios na lousa”, o que revela a adoção de procedimentos distintos quando havia apenas alunos ouvintes. Além disso, observei que, em suas aulas, como é comum em aulas de língua estrangeira, o gravador era usado com frequência para exercícios de repetição de palavras, frases ou textos em inglês. Ou seja, nessa instituição, as funções de perceber as necessidades dos surdos, orientar a flexibilização das ações pedagógicas e avaliar a eficácia do processo educativo eram responsabilidade da pedagoga, principalmente pelo fato de os professores não terem formação em educação especial.

O problema da falta de formação do professor da sala de aula comum para lidar com a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares já vem sendo apontado por vários pesquisadores (Cavalcanti, 1999; Souza e Góes, 1999; Capellini, 2004; Freitas, 2004 entre outros), como já mencionamos. A realidade que se apresenta é que a maioria dos professores, assim como os da instituição pesquisada, não sabe como lidar com a diversidade lingüística e cultural nas salas de aula onde há surdos estudando. Muitos alegam que não foram preparados para tal, outros que não são especialistas para lidar com esta população. Na Figura 1, reproduzo as dúvidas e inquietações coletadas em uma palestra que proferi para professores de escolas públicas, cujo tema foi a inclusão de surdos nas escolas das redes municipal e estadual de ensino.

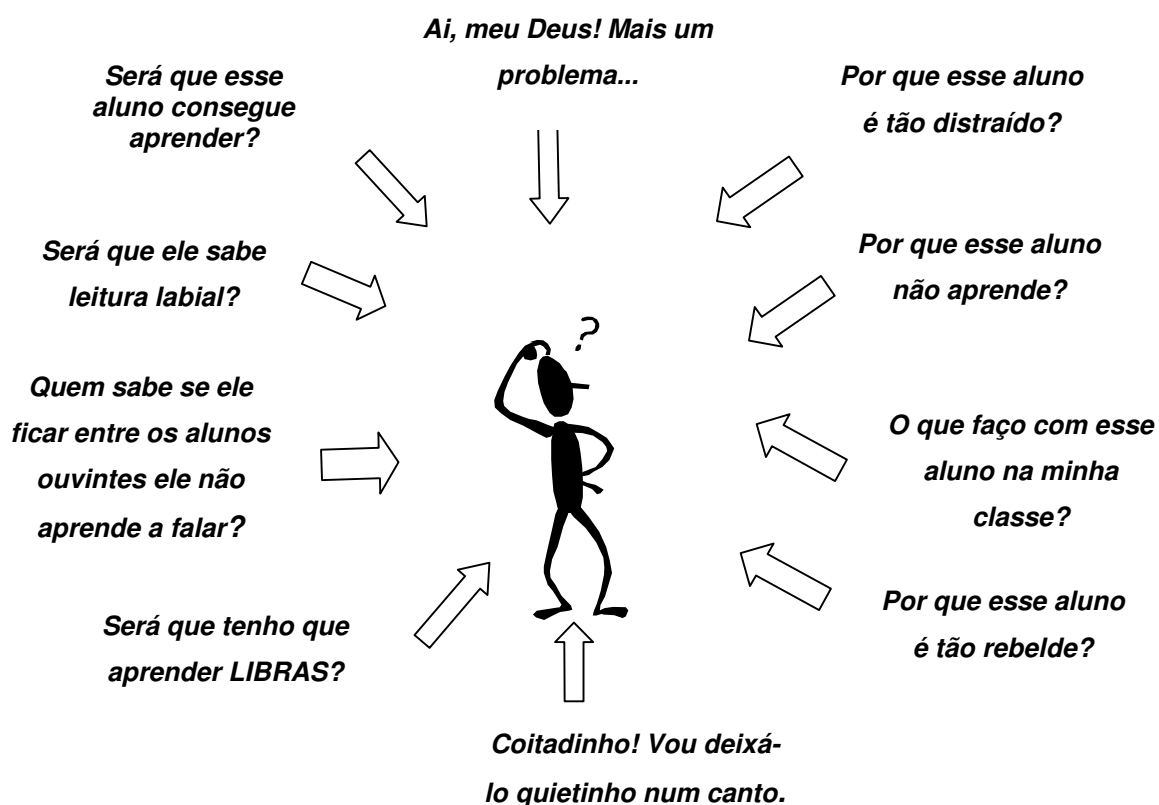


Figura 1 – O professor comum na escola inclusiva

Algumas das falas¹⁹ revelam:

- ⇒ o quanto o professor está perdido nesse contexto - “Ai, meu Deus! Mais um problema.”
- ⇒ um discurso de piedade – “Coitadinho! Vou deixá-lo quietinho num canto.”
- ⇒ posturas equivocadas – “Quem sabe se ele ficar entre os alunos ouvintes ele não aprende a falar”; “Por que esse aluno é tão rebelde?”; “Por que esse aluno é tão distraído?”
- ⇒ dúvidas – “Será que ele sabe leitura labial?”; “Será que esse aluno consegue aprender?”; “O que faço com esse aluno na minha classe?”; “Será que tenho que aprender Libras?”; “Por que esse aluno não aprende?”

Como se pode observar, a maior parte das falas retrata as dúvidas que os professores têm sobre as especificidades do surdo, o modo como esses alunos aprendem e como o professor deve agir com esse aprendiz.

Para enfrentar esse quadro de incerteza, que se deve especialmente a falhas nos programas de formação de professores em geral, uma das medidas do Governo foi a assinatura do Decreto nº. 5.626, que está sendo discutido no presente trabalho.

2.1.1.2 Do Professor da Educação Especial Capacitado e Especializado

Observa-se que a legislação determina que o professor da Educação Especial Capacitado e Especializado deve ter formação em licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental e complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial. Espera-se que esse profissional tenha desenvolvido:

(...) competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de

¹⁹ Outras pesquisas (Favorito, 2006; Silva, 2005) apontam classificações semelhantes às apresentadas por esses sujeitos.

flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A escola contexto de minha pesquisa contava com uma pedagoga especializada, Maria. Formada em Pedagogia e especializada em educação especial, dominava LIBRAS com fluência. Trabalhava com os alunos surdos dessa instituição havia 15 anos. Além do trabalho com esses alunos, prestava assistência e dava orientações referentes ao trabalho a ser desenvolvido com os surdos aos professores de todas as disciplinas. Por ter tido um problema de saúde, foi substituída, no segundo semestre do ano em que os registros para a presente pesquisa foram gerados, em todas as suas funções por outra pedagoga, Janice, que também dominava LIBRAS com fluência. Assim, a escola buscava, dentro das restrições pragmáticas que enfrentava, atender à legislação na medida do possível.

Com relação a esse ponto, fazendo coro aos argumentos apresentados por outros autores (Kelman, 2005; Silva, 2005), questiono a abrangência das atribuições do professor especializado. Segundo determina a legislação, esse profissional tem como função realizar complementação ou suplementação curricular na sala de recursos. Porém, levando-se em consideração a diversidade de disciplinas que compõem os últimos anos da educação básica e do ensino médio – matemática, física, português, inglês, biologia, etc. – pergunto se esse profissional consegue ter conhecimento dos conteúdos de todas elas, haja vista o fato de ter que explicá-las aos surdos em LIBRAS e tendo em mente que a inclusão prevê o atendimento a portadores de todas as necessidades especiais, implicando inclusive o domínio de uma outra linguagem, o Braille para atendimento a cegos, se for o caso.

Pergunto, assim, se, nesse caso, a legislação não deveria se referir à necessidade de a instituição contar com vários professores especializados. Ou, de fato, é esperado

que um único profissional consiga oferecer esse serviço com a qualidade esperada pelos organizadores das políticas de inclusão e desejada pelos alunos interessados e suas respectivas famílias? De quantos professores especialistas estamos falando? Um para cada uma das áreas do saber? Não tenho respostas para esses questionamentos, mas, assim como outros autores já o fizeram, trago-os à tona para servirem de reflexão para professores, pesquisadores da área e organizadores de políticas públicas de inclusão.

2.1.1.3 Do Professor Surdo

Segundo o Artigo 4º do Decreto nº. 5.626, “*as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior*”, sendo que essa formação deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em (a) Letras: LIBRAS ou em b) Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

Já no Artigo 7º, é definido que, a partir da publicação do Decreto (em 2005), caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em LIBRAS para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, nos próximos dez anos, a LIBRAS poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

- I - professor de LIBRAS, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em LIBRAS, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;*
 - II - instrutor de LIBRAS, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo Ministério da Educação;*
 - III - professor ouvinte bilíngüe: LIBRAS - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo Ministério da Educação.*
- § 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de LIBRAS.*

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de LIBRAS em seu quadro do magistério.

É relevante destacar a menção feita ao professor surdo (no inciso III, § 1º) que, conforme consideram vários autores (Nicolucci, 2006; Dizeu & Caporali, 2005; Gesueli, 2006), é um profissional importante para a escola inclusiva. Das várias funções desse professor²⁰, mencionadas na literatura, destaco a importância de ele servir como referência para o aprendiz surdo.

2.1.1.4 Do Professor e Outros Profissionais Itinerantes Intra e Interinstitucionalmente

A legislação apenas menciona a presença desse profissional nas classes comuns, mas não especifica sua formação e nem define suas atribuições.

Com a presença de Maria ou de Janice na escola pesquisada, esse professor não se mostrava necessário à instituição. É interessante explicitar, no entanto, que alunos surdos de outras escolas públicas da cidade vinham receber orientação e reforço com as pedagogas fluentes em LIBRAS. O serviço de apoio assumia, portanto, um caráter itinerante diferenciado, pois era o aluno que vinha até o professor especializado e não o contrário.

2.1.1.5 Do Intérprete de Língua de Sinais

O Artigo 17 do Decreto nº. 5.626 prevê que a formação desse profissional deve se efetivar por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS/Língua Portuguesa, ou, conforme o Artigo 18, em nível médio, por meio de: (a)

²⁰ Ao participar de uma aula em um Centro voltado para a pesquisa, ensino e prestação de serviços nos campos da surdez e cegueira, observei que ela era conduzida por um professor ouvinte, que, apesar de fluente em LIBRAS, era auxiliado por um professor surdo. Embora esse contexto não seja inclusivo, essa experiência despertou minha consciência para a importância da presença do professor surdo em contextos em que há alunos surdos.

cursos de educação profissional; (b) cursos de extensão universitária e, (c) cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Serão aceitos, também, tradutores e intérpretes de LIBRAS formados em organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições mencionadas no item “c”. Está prevista, também, no Artigo 21, a inclusão desse tradutor e intérprete nos quadros das instituições federais de ensino da educação básica e do ensino superior, em todos os níveis, etapas e modalidades, de modo a permitir o acesso, de alunos surdos, à comunicação, informação e educação.

Na instituição pesquisada, apesar de haver um número bastante razoável de surdos inseridos, não havia intérprete de LIBRAS pertencente ao quadro. Este papel era desempenhado ou pelos alunos ouvintes ou pelos alunos surdos oralizados, ou, ainda, pelas pedagogas, no contexto analisado.

Abro parêntese para expor, assim como outros autores já o fizeram, questionamentos referentes aos papéis do intérprete educacional de LIBRAS na sala de aula. Há, na literatura, vários autores que discorrem sobre a formação deste profissional, sua relação com o aluno surdo e com o professor ouvinte e os papéis que ele deve desempenhar em contextos educacionais (Rosa, 2006; Martins, 2006; Perlin, 2006; Pereira, 2006; Kelman, 2005; Souza, 2007). Como sua função se distingue daquela atribuída ao professor regente na educação do surdo? Se o professor regente não sabe se comunicar em língua de sinais, a quem cabe a responsabilidade pelo ensino do surdo – ao intérprete? Se assim for, qual a função do professor nessa relação? Apesar de toda discussão e argumentos apresentados pelos autores mencionados, percebo que, no que se refere a essa relação triangular – intérprete, aluno surdo e professor – permanecem dúvidas sobre os papéis que cabem a cada um desempenhar em sala de aula.

O posicionamento de Souza (2007:167) resume muito do que vem sendo discutido até o momento:

“O trabalho do tradutor, entendido como ato amoroso e de entrega à obra, apresenta – na figura do intérprete educacional de Libras – uma face pouco visível em relação a outras situações tradutórias: torna crucial a relação pessoal, em jogos de acontecimentos que convocam os sujeitos – estudante e intérprete – ao preenchimento de uma falta em ambos. Falta que mobiliza o desejo de transmissão de conhecimento pelo intérprete ao estudante, ou antes, que o mobiliza a transmitir marcas simbólicas que, por sua vez, permitirão ao sujeito surdo se inscrever também na deriva de outra língua e em outra cultura. Configuração que, a meu ver, impossibilita o intérprete de ser, em sala de aula, ‘apenas’ o intérprete – ele é sempre mais que isso: ele é parte do acontecimento de ensino-aprendizagem em que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto.

Em tal cena, interpõe-se, entre eles, um terceiro personagem – o professor, que está à deriva da Libras e que, por isto, não pode estabelecer com o aluno surdo uma relação de ensino. Daí porque é tão problemática, e sempre o será, a relação estudante surdo, intérprete de Libras e professor em sala de aula. Há, nessa triangulação, a impossibilidade estrutural de resolução do dilema, a não ser pelo apagamento desse terceiro que, sim, passa a ser coadjuvante; ou mesmo, pode se tornar figura dispensável se o intérprete educacional dominar a disciplina que está sendo ministrada à classe. Nesse caso, o professor apenas orquestrará o programa, o cronograma do curso e o processo avaliatório – e, neste último ponto, um outro dilema ético se põe: como poderá avaliar o processo de aprendizagem do estudante surdo se, em relação a ele, teve, como educador, papel secundário?”

Para Souza, (op. cit.:168) nesse contexto, o intérprete educacional torna-se um educador privilegiado do estudante surdo e tentar driblar essa situação, estabelecendo-se limites para a sua atuação, na tentativa de fazer com que não se confunda sua figura com aquela do educador, é submeter-se a uma formação discursiva sobre ensino que o reduz ou ao currículo, ou ao método (técnicas) ou a intervenções de cunho cognitivista.

2.1.1.6 Dos Alunos Surdos em Várias Classes

De acordo com a legislação, deve ser prevista nas salas de aula comuns a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que as classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos.

Cabe fazer notar que esse procedimento era adotado pela escola pesquisada. Havia, na época, vários alunos surdos estudando em todas as séries – da 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Entretanto, a regra era a de se colocar somente um aluno surdo por sala – fosse ele sinalizador ou oralizado. Exceção ocorria na classe observada, onde havia quatro alunos surdos.

2.1.1.7 Da Sala de Recursos

A Resolução CNE/CEB nº. 2/01 prevê a existência de serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Além de estudarem nas salas comuns com os ouvintes, os surdos da escola pesquisada estudavam, em turno diferente daquele em que tinham aulas regulares, em uma Sala de Recursos, que era o local onde Maria/Janice trabalhavam com esses aprendizes, sanando dúvidas relacionadas a todas as disciplinas, oferecendo reforço para as atividades desenvolvidas em sala de aula e auxiliando-os na execução das tarefas de casa. Todos os alunos surdos dessa escola eram obrigados a freqüentar as sessões, que ocorriam duas vezes por semana. Alunos surdos de outras escolas da região, conforme já mencionado, também recebiam atendimento nesse local.

2.1.1.8 Das Classes Bilíngües

O Decreto nº. 5.626, em seu Artigo 22, define classes de educação bilíngüe como aquelas em que são línguas de instrução, utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo, a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Além disso, de modo a tornar viável o acesso das pessoas surdas à educação, as instituições federais de ensino devem, conforme o Artigo 14, inciso II, *ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos*, e, de acordo com o Artigo 14, inciso VIII, § 3º, *as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal deverão buscar implementar essas medidas*.

Na escola pesquisada não havia classes bilíngües, pois, apesar de contar com pessoas bilíngües em seus quadros de professores e alunos, a saber: as pedagogas, os alunos surdos e, pelo que pude observar com, pelo menos, duas alunas ouvintes – Érica e Vanessa – a LIBRAS não era ensinada como L1 e o português, em sua modalidade escrita, não era ensinado como segunda língua aos surdos.

2.1.1.9 Da Adequação nos Processos de Avaliação

Com relação à avaliação, a Resolução em questão afirma que deve haver processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Pude perceber, pelo menos nas aulas de inglês, que não havia adequação às necessidades dos alunos surdos no tocante à avaliação da aprendizagem. Na primeira prova realizada no semestre, surdos e ouvintes foram avaliados por meio da aplicação do mesmo instrumento de verificação. A Professora Edna me disse que, em anos anteriores, a pedagoga Maria refazia toda a prova com os alunos surdos na Sala de Recursos após eles a terem realizado em sala de aula, mas essa estratégia não apresentava resultados positivos, pois eles continuavam não entendendo a matéria.

Cabe aqui comentar que, naturalmente, na disciplina de inglês, as dificuldades de aprendizagem do conteúdo redobram, pois se trata de aprender uma outra língua que conta com componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos tanto diferentes da língua de sinais (a primeira língua de muitos surdos), quanto do português (a segunda língua para muitos).

2.1.1.10 Das Condições para Reflexão sobre as Necessidades Especiais

Também está previsto, na referida Resolução, o oferecimento de:

(...) condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Pelo menos em uma ocasião, soube que uma pesquisadora apresentou uma palestra aos professores da instituição sobre inclusão. Segundo a Professora Vera, foi somente com base nessa palestra que ela passou a entender que os surdos “nunca iriam escrever uma sentença como os ouvintes, com preposição e tudo mais.”²¹

2.1.1.11 Do Ensino de LIBRAS para Ouvintes

Em seu Artigo 14, § 1º, inciso V, o Decreto nº 5.626 reza a obrigatoriedade de as instituições federais de ensino “*apoiarem, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos*”. Tal obrigatoriedade é estabelecida tendo em vista a necessidade de garantir o atendimento educacional especializado e o acesso das pessoas surdas à comunicação, informação e educação nos processos seletivos, às

²¹ Ver discussão sobre a estrutura da língua de sinais, LIBRAS, no Capítulo 3.

atividades e conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, da educação infantil à superior.

Apesar de ser uma língua utilizada em vários ambientes da escola – nas salas de aula, na Sala de Recursos e nos espaços de recreação – a LIBRAS não era ensinada nem como L1 aos surdos, nem como L2 para ouvintes, como já informei. Assim, seria impensável supor que fosse ensinada ao corpo docente e funcional bem como aos familiares dos alunos. Há de se observar que são raros os professores que possuem habilitação ou certificação no ensino de LIBRAS, o que torna raro o oferecimento de cursos. Ademais cabe apontar que, via de regra, grande parte do pessoal escolar continua a considerar que aprender esta língua ‘estrangeira’ configuraria uma sobrecarga de trabalho e que tal não se justificaria face ao pequeno número de alunos surdos que afluem à escola regular. Desconhecem ou querem desconhecer estas pessoas o crescimento acelerado do número de alunos surdos no sistema regular de ensino, a partir do momento em que passou a vigorar a legislação que determina a sua inclusão nas salas de aula regulares.

Sem deixar de lado a caracterização da instituição observada, foco principal desta seção, a argumentação apresentada sobre os pontos criticados também não podia deixar de ser feita. É necessário refletirmos sobre questões que ainda não estão bem estruturadas tais como as atribuições de responsabilidades da escola e do Governo e sobre a formação e definição de papéis dos profissionais. A organização da escola estudada baseia-se em uma legislação que tem pontos a serem melhorados. Os itens apontados já vêm sendo alvo de críticas por parte de vários pesquisadores e demandam ações para que, gradualmente, as falhas neles existentes possam ser sanadas.

Mesmo assim, vejo, por um lado, que, se implementadas, as medidas propostas irão beneficiar os surdos nas escolas. Por outro lado, apesar de reconhecer boa intenção nas determinações que constam nos documentos legais analisados, considero que a

implementação dessas ações não ocorrerá com facilidade por exigirem tempo, docentes qualificados para formar os profissionais necessários, bem como recursos financeiros substanciais. Acredito que ainda há um longo caminho a ser percorrido até a materialização dessas ações, que podem se traduzir em uma escola inclusiva, onde haverá surdos e ouvintes estudando com a ajuda de intérpretes de língua de sinais, em que a LIBRAS será ensinada como L1 para surdos e L2 para ouvintes e o português escrito ensinado como L2 para surdos e L1 para ouvintes em ambientes bilíngües. Portanto, vejo as ações indicadas na legislação como importantes, pois elas nos oferecem o norte a ser tomado para começar a trilhar o caminho em direção à inclusão.

A leitura que faço dos recursos que a legislação indica é retratada na Figura 2. Do projeto pedagógico da escola devem constar algumas medidas de inclusão, sendo importante lembrar, também, que há ações a serem tomadas que são responsabilidade do Governo. Essas últimas são representadas, na figura, fora dos ‘muros da escola’:

Cursos de licenciatura com disciplinas em educação especial e LIBRAS.

Cursos universitários que formem professores especializados.

Cursos universitários que formem intérpretes de LIBRAS.

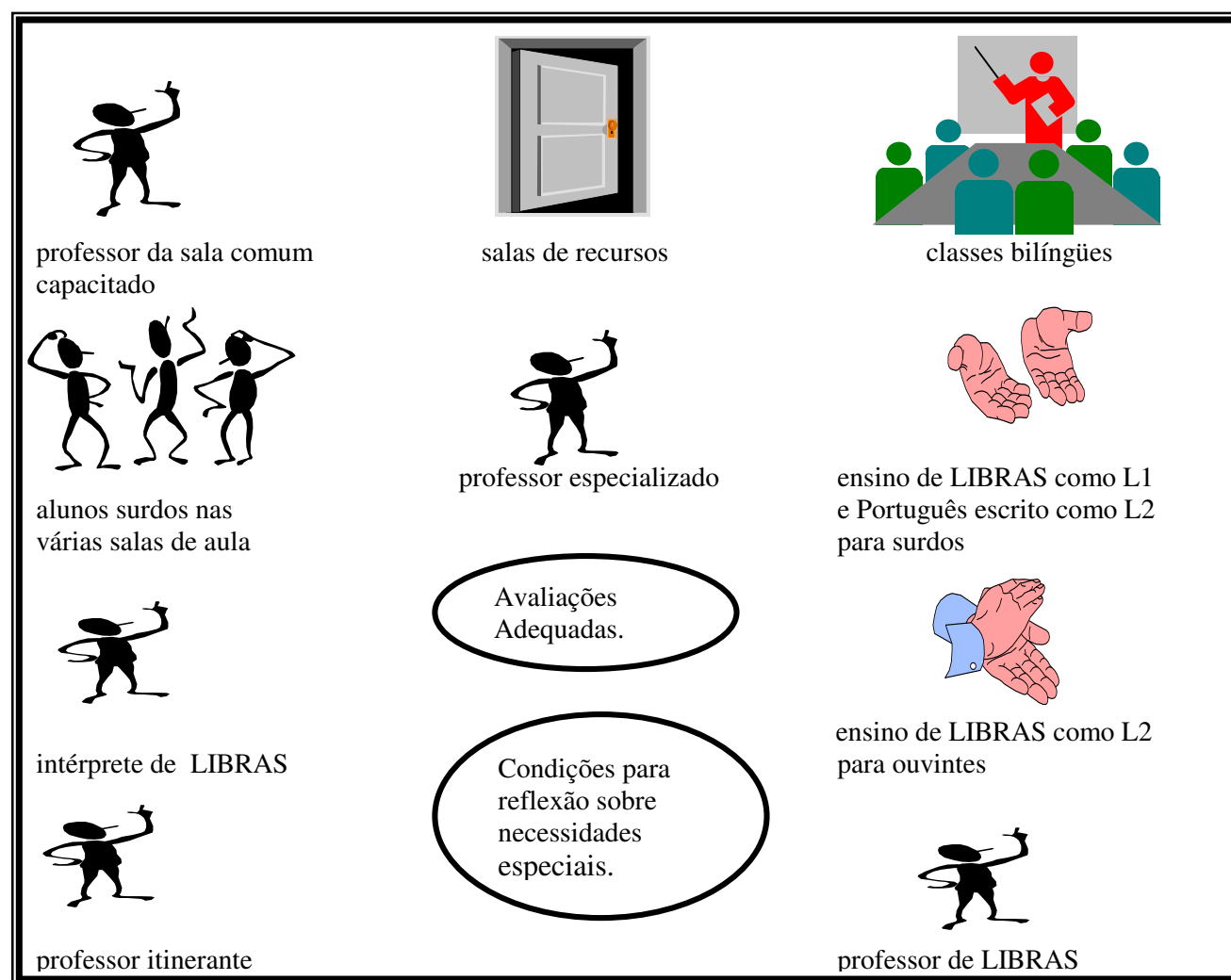


Fig. 2 – Recursos internos e externos para a efetiva inclusão de surdos na escola regular.

Erickson (1984:59) afirma que a escola está localizada em um espaço geográfico-demográfico limitado e tem em seu interior relações de direitos e obrigações. Mas a instituição está também ligada, por uma rede de comunicação, direitos e obrigações, a unidades sociais maiores – o sistema escolar e os governos municipais, estaduais ou federais. Se quisermos que a inclusão não continue sendo o que, ao menos na grande maioria das escolas, é hoje – a simples presença física dos alunos com necessidades especiais nas salas de aula – todos devem cumprir o papel que lhes cabe.

Com base na discussão que acabei de empreender, concluo que, no projeto pedagógico da escola em que realizei a pesquisa, há medidas de inclusão de alunos surdos que são traduzidas pelas seguintes ações:

- a) distribuição desses alunos nas várias salas de aula regulares;
- b) desenvolvimento de atividades de reforço na Sala de Recursos, que é dirigida por uma pedagoga especialista, sendo esse serviço estendido a alunos de outras instituições, e
- c) oferecimento, aos professores da sala de aula comum, de palestras sobre inclusão.

Levando-se em consideração o teor dos dois documentos que focalizamos com maior ênfase nessa discussão, percebo que, nessa instituição, a inclusão dos surdos não se consubstancia somente na presença física de alunos não ouvintes nas salas de aula – há, também, um trabalho de reforço, orientação e apoio que é desenvolvido na Sala de Recursos, que reverbera nas salas de aula e nos demais ambientes da escola. Na verdade, as atividades de inclusão são todas orientadas pelas pedagogas, em especial pela pedagoga Maria, mas esse trabalho só ocorre por haver vontade política direcionada a promover inclusão por parte do corpo administrativo e docente da instituição.

Pelas críticas que são apresentadas na literatura, conforme exposto no Capítulo 1, apreendemos que ainda são pouquíssimas as instituições públicas que, como essa, contam com o trabalho de profissionais especializados que estão em constante processo de qualificação/requalificação para atender às necessidades de salas onde haja diversidade lingüística e cultural ocasionada pela presença de alunos ouvintes falantes de português como L1, surdos oralizados falantes de português como L1, surdos não oralizados usuários de língua de sinais como L1.

Como pôde ser verificado, trata-se de uma escola que contempla muitos dos itens exigidos pela legislação. Mesmo assim, não posso deixar de reiterar que ela não conta com: (a) serviços de tradutores-intérpretes de LIBRAS, b) ensino de língua de sinais como L1 para surdos não usuários do português oral; (c) ensino de língua de sinais como L2 para ouvintes; (d) ensino de português na modalidade escrita, como L2, para surdos não usuários do português oral, e (e) presença de um professor surdo, embora esta não esteja prevista na legislação.

Nos capítulos que seguem a este, verifico se a estrutura defendida pelos formuladores da legislação nacional:

- a) estimula a socialização entre os alunos surdos e ouvintes;
- b) influencia o modo como a surdez e a língua de sinais são representadas nesse contexto;
- c) influencia a construção de identidades surdas feitas pela professora, pelos alunos ouvintes e pelos próprios alunos surdos

2.2 A PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Nesta seção, apresento os princípios que norteiam a etnografia, que é a metodologia de pesquisa adotada para este trabalho.

A perspectiva etnográfica (Erickson, 1984 e 1986) foi considerada adequada para a pesquisa que gerou esta tese pelo fato de auxiliar na compreensão, de modo mais aprofundado, do que ocorria em uma escola inclusiva que conta com alunos surdos.

O sentido literal da palavra etnografia significa “escrever sobre as nações” – *grafia* vem do verbo grego ‘escrever’ e ‘etno’ tem sua origem também em um substantivo grego que indica ‘nação’ ou ‘tribo’. Cabe destacar que, para Erickson (1984: 52) é a unidade de análise ‘etno’ que é importante para o pesquisador, pois pode ser entendida como uma rede social que forma uma entidade corporativa na qual relações sociais sejam regidas por hábitos.

Para o autor (op. cit.), o que faz um estudo ser considerado etnográfico é o fato de ele tratar uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, além de retratar eventos do ponto de vista de vários atores neles envolvidos. Nesse caso, uma escola, ou mesmo uma sala de aula, são unidades sociais que podem ser descritas etnograficamente. Nessa unidade de análise, a escola inclusiva, o pesquisador tem diante de si membros de uma sociedade complexa que têm direitos e deveres estabelecidos – professores, alunos e funcionários, todos têm papéis pré-definidos.

Assim, para a presente pesquisa, a etnografia mostrou-se ideal por permitir que os eventos e interações entre os diversos participantes, ocorridos nos diferentes ambientes da escola, fossem cuidadosamente observados. Isto porque, conforme apresentado por Erickson (op. cit.), ao adotar uma abordagem etnográfica, é necessário, em primeiro lugar, que o pesquisador tenha em mente a natureza arbitrária de comportamentos que parecem comuns. Muitos eventos que ocorrem no dia-a-dia parecem sem importância. Entretanto, o cotidiano, por vezes, nos cega e não vemos aspectos importantes que, sem uma investigação mais criteriosa, passam despercebidos. Para evitar essa situação, segundo o autor, o pesquisador deve tentar compreender as interpretações dos atores da pesquisa, tornando o que é familiar

estranho, questionando o convencional e examinando o óbvio. Para Erickson (2001:13),

“(...) parte da responsabilidade do pesquisador é ir além do que os sujeitos do grupo pesquisado entendem de maneira explícita, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência desses atores, e revelando o currículo oculto de modo que ele possa ser visto de modo crítico por professores”.

Em segundo lugar, o pesquisador deve estar atento para o fato de que leva consigo, para o campo, seus questionamentos explícitos ou implícitos, preconceitos, pontos de vista, visão de mundo (op. cit.: 60). Isso quer dizer que nenhum pesquisador vai ‘puro’ ao campo, principalmente quando se encontra diante de pessoas que lhe parecem ‘estranhas’. Nesse ponto, o pesquisador pode ser pego em uma armadilha perigosa, pois ele pode se ver em uma unidade social que lhe parece familiar – a escola, mas diante de pessoas que não conhece e tampouco entende. E, inevitavelmente, suas dúvidas e visões de mundo vão sendo reveladas, mesmo que de modo inconsciente.

Para entender o sujeito/objeto de pesquisa, o pesquisador deve, então, tornar o estranho familiar, para que ele possa ser retraduzido no final (Erickson, 1986; Cavalcanti, 2000 e Amorim, 2001). Um dos desafios que me foi colocado como pesquisadora no presente trabalho foi o de entender esse outro – o surdo – no contexto da escola inclusiva, as interações que eles têm com os ouvintes e os porquês dos pontos de vista dos diversos participantes.

Winkin (1998:132) segue linha de pensamento similar, ao afirmar que os desafios da pesquisa etnográfica são aqueles que classifica como: (a) saber ver – que se traduz pela desconfiança que o pesquisador deve ter dos eventos que parecem familiares; (b) saber estar com os sujeitos da pesquisa, com o outro, com o diferente e, finalmente, (c) saber escrever.

Portanto, na pesquisa etnográfica, conforme Erickson (1986:121), o pesquisador descreve eventos do dia-a-dia em seu contexto (em meu caso, a escola) e tenta

identificar o significado das ações de acordo com os pontos de vista dos vários atores envolvidos no processo. Para o autor, esse tipo de pesquisa envolve: (a) participação intensiva no contexto escolhido; (b) gravação cuidadosa do que ocorre no ambiente através de notas de campo ou outras evidências documentadas (em minha pesquisa, registros e gravações em áudio), e (c) reflexão analítica dos registros documentados e relatos obtidos através de descrição detalhada, usando pontos de entrevistas e anotações.

Por sua vez, Van Lier (1990) advoga o uso da etnografia na pesquisa de sala de aula pelo fato de o nosso conhecimento atual do que ocorre nesse contexto ser extremamente limitado bem como de o aumento desse conhecimento mostrar-se relevante e válido. Porém, isso só pode ocorrer quando coletamos e interpretamos dados na própria sala de aula, isto é, no contexto onde eles ocorrem, contexto esse que não é simplesmente lingüístico ou cognitivo, mas essencialmente social.

Tendo por base a caracterização feita por Creswell (1994), Merriam (1988) define a pesquisa qualitativa como aquela que tem:

- foco no processo mais do que no resultado e produto;
- interesse no significado – na percepção que os indivíduos têm do mundo e sua experiência de mundo;
- interesse no sujeito de pesquisa e não no objeto;
- um pesquisador que participa do campo de pesquisa;
- um pesquisador que tem interesse no significado;
- um processo indutivo – o pesquisador constrói abstrações, conceitos, hipóteses e teorias a partir de detalhes.

Com base nesse elenco, posso afirmar que esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho etnográfico.

2.3 A ENTRADA EM CAMPO E A GERAÇÃO DE REGISTROS

Descrevo, nesta seção, minha entrada em campo assim como os instrumentos usados para a geração de registros. Situações que, até então, pareciam-me neutras, despertaram em mim, como pesquisadora, uma sensação de estranhamento. Começava o desafio de saber estar com os sujeitos da pesquisa.

A primeira pessoa com quem tive contato na instituição escolhida foi Maria, a pedagoga responsável pelo trabalho desenvolvido com os alunos surdos. Expliquei-lhe que era aluna de doutorado e tinha interesse em conhecer o trabalho com a inclusão de alunos surdos que vinha sendo desenvolvido naquela instituição. Para isso, pedi autorização para gerar registros para minha pesquisa nas aulas, especialmente as de português e de inglês, em classes em que houvesse alunos surdos estudando. Maria me informou que não havia objeções por parte dela, mas que, obviamente, precisaria da autorização da direção da escola para realizar a atividade de pesquisa.

Fui apresentada à Diretora, a quem também expliquei meus objetivos, ocasião em que me autorizou a participar das aulas, desde que obtivesse o consentimento das professoras das salas selecionadas. Maria, então, indicou-me uma 5ª série do período vespertino em que havia quatro alunos surdos. Segundo sua informação, a inserção de vários alunos em uma mesma turma era um procedimento experimental, adotado por solicitação de alguns professores que consideravam mais fácil trabalhar com tal configuração do que com a presença de um único aluno surdo, que era o procedimento usual adotado pela instituição. Assim, essa era a única sala da instituição onde havia mais do que um aluno surdo. Voltei novamente à escola no dia seguinte e conversei com as duas professoras durante o intervalo. Ambas me autorizaram a observar as aulas.

Freqüentei, nas três primeiras semanas, a Sala de Recursos, sempre no período matutino. Logo de início, Maria me informou que gostaria que aquele espaço fosse realmente uma 'sala de recursos', mas, de seu ponto de vista, as atividades que lá

eram desenvolvidas poderiam ser classificadas apenas como reforço escolar. Para ela, o nome atribuído ao local não era apropriado, pois seu desejo era o de que houvesse outros recursos, que não aqueles utilizados na sala de aula comum, para trabalhar com os surdos. Percebo que, embora as atividades que ela desenvolvia na Sala de Recursos fossem aquelas previstas no Decreto como “*atividades de complementação ou suplementação curricular*”, uma visão ampla das possibilidades de trabalho com os surdos não permitia que ela se satisfizesse em realizar somente as atividades previstas na lei.

Também tomei conhecimento de que os alunos surdos freqüentavam essa sala duas vezes por semana, em dias definidos, sempre em horário diferente daquele das aulas regulares, para receber reforço das atividades desenvolvidas em sala de aula, fazer lição de casa, tirar dúvidas, etc.

Com relação ao desenvolvimento das atividades, percebi que Maria e Janice tinham dificuldades com relação ao conhecimento dos conteúdos de algumas disciplinas. Observei que, em uma ocasião, Maria precisou do auxílio do professor de física para entender um determinado conteúdo que deveria explicar a um aluno surdo e que, em outra, Janice, demonstrou dificuldades relacionadas ao conteúdo de ciências, tendo me informado que não tinha conhecimento sobre determinado tópico e, portanto, precisaria obter esclarecimentos junto à professora da disciplina, para, então, poder atender ao aluno surdo.

Naturalmente a ocorrência de um trabalho de parceria entre pedagogos/professores especializados e professores regentes pode apresentar resultados positivos para o caso de disciplinas cujo conteúdo o professor especialista domine com facilidade. Vale a pena lembrar, contudo, que não é suficiente apenas ter o conhecimento, o professor especialista deve ter habilidade para explicar os conteúdos. Assim, cabe a este profissional entender e, por vezes, aprender ou reaprender conceitos de disciplinas variadas para que, então, possa explicá-los, pois o processo de ensino-aprendizagem

do surdo ocorre, principalmente, com o seu auxílio. Meu questionamento recai sobre aquelas disciplinas para as quais este profissional não tem conhecimento ou não adquiriu habilidade didática específica. Retomo, nesse ponto, a crítica já apresentada sobre o que se espera do professor especializado e sobre como prepará-lo para desempenhar o trabalho que lhe cabe.

Cumpre apontar que a pedagoga Maria me informou que, mesmo enfrentando dificuldades como as que acabei de mencionar, alguns de seus ex-alunos surdos haviam logrado aprovação em processos seletivos para cursos de nível superior em duas instituições conceituadas da cidade.

Também é importante dizer que constatei que, na Sala de Recursos, a língua de sinais era tão ou mais usada do que o português na comunicação entre os participantes das atividades. Havia surdos oralizados, que se comunicavam em português e LIBRAS, e outros que, por não serem oralizados, comunicavam-se somente em LIBRAS. Com a pedagoga, os surdos oralizados comunicavam-se em português e, com seus pares não oralizados, a conversa ocorria em língua de sinais. Porém, a LIBRAS, no processo de ensino/aprendizagem, era usada somente como suporte e não como língua de instrução – não havia nessa instituição um programa bilíngüe em que a língua de sinais fosse ensinada como L1 e o português como L2, conforme já mencionado.

Nesse local, conversei várias vezes com Felipe que, por ser oralizado, atuava como meu intérprete nas conversas com os surdos não oralizados. Além de interpretar os sinais, ele explicitava, em várias ocasiões, sua opinião com relação à surdez e aos ouvintes. A partir dessas interações, comecei a entender um pouco mais as opiniões, visões de mundo, pontos de vista e dificuldades referentes à socialização de muitos dos alunos surdos.

Foi interessante notar, também, que alguns surdos iam com frequência a essa sala, mesmo em dias que não eram destinados ao seu atendimento. Isso ocorria com frequência com Felipe e Álvaro, um outro aluno surdo não oralizado. Pude perceber

que os surdos encontravam nesse espaço um lugar de acolhimento, onde conversas sobre o dia-a-dia – brigas entre namorados, cirurgias sobre implante coclear, etc. – ocorriam. Um aspecto que me chamou a atenção foi que, pelo que pude perceber, as conversas giravam sempre em torno do cotidiano dos surdos. Além disso, pelo menos nos dias em que estive presente nesse local, não observei a presença de alunos ouvintes, somente de alunos surdos.

Tive a oportunidade de auxiliar duas alunas surdas, Helena e Adriana – uma aluna de uma outra instituição que participava do serviço ‘itinerante’ oferecido pela escola²², em suas tarefas escolares em duas ocasiões distintas. Tentei auxiliar Maria Helena em uma atividade de inglês, que versava sobre *Halloween*. Perguntei-lhe, de início, se ela conhecia o ‘Dia das Bruxas’ e, diante sua resposta negativa, fiquei um pouco sem reação, pois não concebia que alguém não possuísse esta informação cultural. A tarefa a ser desempenhada era a de responder a várias perguntas sobre cores, comidas típicas e personagens dessa celebração americana típica. Como a pedagoga não estava por perto para me auxiliar, o máximo que pude fazer, após algumas tentativas infrutíferas de explicar à aluna o significado de *Halloween*, foi ditar as respostas para ela.

Adriana, por sua vez, precisava fazer uma pesquisa sobre autores do Modernismo. Procurei a informação em várias enciclopédias e as entreguei à aluna, de modo que ela só precisaria selecionar as partes adequadas para realizar a tarefa. Como ela permaneceu parada, me olhando sem qualquer reação, decidi que o melhor a fazer seria lhe dizer exatamente quais linhas deveriam ser copiadas.

Nas duas ocasiões senti-me um pouco decepcionada comigo mesma porque tive a sensação de não ter ajudado as alunas e considerei, então, que isso tinha ocorrido pelo fato de as alunas serem surdas e eu não ser preparada para lidar com elas. Ao

²² Como já observado, eram os alunos de outras instituições que vinham até a escola e não o prestador de serviços que ia até eles.

revisitar essa situação, no entanto, percebi que, se fossem alunos ouvintes, muito provavelmente sua reação não teria sido muito diferente.

Na terceira semana de março, iniciei a observação das aulas de inglês e português, que ocorriam as terças e quintas-feiras, respectivamente. Nas aulas de inglês, apesar de me tratar com cordialidade, a Professora Edna demonstrava não se sentir muito confortável com a minha presença. Em uma das aulas observadas, ela explicou que não fazia nada de diferente por ter alunos surdos em sala de aula. Muito pelo contrário, deixou claro que sua aula era a mesma com ou sem a presença deste público, cujo processo de ensino/aprendizagem entendia ser da responsabilidade de Maria.

A Professora Vera, por outro lado, recebeu-me muito bem e afirmou ser favorável à inclusão. Em alguns momentos, demonstrava entusiasmo bastante intenso em relação aos surdos, fato esse que poderia ter ocorrido em decorrência da presença de uma pesquisadora em sala.

Por sua sugestão, fui para o pátio durante o intervalo entre aulas com a finalidade de observar as interações entre alunos surdos e ouvintes. Não pude deixar de notar que os alunos se organizavam em grupos separados de surdos e ouvintes – em diversas ocasiões, vi Helena conversando somente com Ana e Kátia. Em nenhuma das vezes vi Renato durante o intervalo.

Por ocasião de uma de minhas observações durante o intervalo, Mateus, um aluno surdo não oralizado e usuário da língua de sinais, aproximou-se e começou a conversar comigo em LIBRAS. Como eu ainda estava no início de minha aprendizagem de língua de sinais, tentei mostrar a ele que não compreendia muito bem a LIBRAS. Embora ele tivesse entendido minha comunicação, continuou tentando se fazer entender, repetindo várias vezes os mesmos sinais. Na verdade, ele demonstrava muita paciência com minhas dificuldades de compreensão da língua de sinais. A situação me angustiava, pois, sempre que me encontrava no intervalo,

Mateus tentava conversar comigo e eu me esforçava muito para entendê-lo, mas não conseguia fazê-lo.

Em meados do mês de junho, houve uma alteração de horários – a aula de educação física foi colocada no horário da aula de português. Conversei com o Professor Sérgio e ele me autorizou a observar suas aulas. Além disso, informou-me de que queria fazer mestrado na área de inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física e me pediu o endereço de instituições onde poderia aprender língua de sinais. Percebi que não havia resistência por parte desse professor com relação aos alunos surdos.

Durante as aulas, que ocorriam em quadras abertas e no ginásio, pude perceber a participação de Ana, Helena e Kátia. Em uma das aulas – durante um jogo de vôlei – Ana ficou em um time e Helena, Érica e Kátia ficaram no outro. No momento da definição das posições, uma aluna ouvinte apontou o lugar onde Ana devia ficar. Como esta hesitasse, a ouvinte pegou em suas mãos e a colocou na posição indicada.

Em uma outra aula, vi Kátia jogando futebol com as alunas ouvintes. Ela gritava, agitava os braços e, às vezes, empurrava a adversária. Nessas ocasiões, o professor intervia para resolver a situação. Nas duas ocasiões observadas, não houve a participação de Renato nas atividades.

Nas aulas de português, inglês e educação física, havia um distanciamento meu dos sujeitos. Como a minha participação era a da pesquisadora que observava as interações, não tinha um envolvimento direto com eles. Na Sala de Recursos e no intervalo das aulas, no entanto, essa aproximação – tanto física quanto interacional – ocorreu com intensidade um pouco maior. Na Sala de Recursos, essa aproximação ocorreu pelo fato de eu me sentar à mesa com os alunos e a pedagoga e participar da interação. Isso também ocorreu nas duas ocasiões em que tentei auxiliar as alunas surdas. No intervalo, tive maior contato com Mateus. Reconheço que, nesse último

caso, sentia dificuldade em saber “estar com” os sujeitos da pesquisa (Winkin, 1998). No Capítulo 5, essa discussão será retomada.

Essa caracterização é importante para mostrar a relevância da presença do pesquisador no local onde os registros serão gerados, para que ele se familiarize com as rotinas do dia-a-dia, e permita que o familiar se torne estranho e o estranho se torne familiar (Erickson, 1984; Mason, 1997; Amorim, 2001). Mas, para que a subjetividade do pesquisador seja minimizada, para que os comportamentos e as ações dos participantes façam sentido e aspectos importantes nas interações sejam revelados, é importante, conforme Mason (1997) que várias técnicas de geração de registros sejam utilizadas.

Em consonância com o que apregoam Mason (op. cit.:36) e Cavalcanti (2000:223), utilizo, nesta tese, a expressão “geração de registros” para designar o que comumente é referido como “coleta de dados”, por considerar a impossibilidade de o pesquisador ir a campo e, de forma ‘objetiva’ e ‘neutra’, coletar aquilo que seriam dados preexistentes da realidade. Orientada pelos mesmos argumentos, Maher afirmou em 1996:

“Nós somos agentes cruciais na micropolítica de eliciação de ‘dados’ porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como esta em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico. Dizer que a objetividade absoluta é um mito, entretanto, não é o mesmo que dizer que a subjetividade rege todos os procedimentos analíticos de uma investigação. Dizer isto é, reconhecendo que toda produção de conhecimento está situada num contexto social, cultural e político específico, afirmar, na verdade, que a dicotomia objetividade/ subjetividade não se sustenta, pois o sentido não está nem no objeto, nem na interpretação subjetiva, **mas num mundo composto pela aparente interação e interpenetração dos dois.**” (Maher, op. cit.:61-62)²³

²³ A parte destacada pela autora na citação acima corresponde a uma citação de Moerman (1988:xiii).

Os seguintes instrumentos foram usados para a geração de registros: (a) observação dos vários contextos da escola (sala de aula, Sala de Recursos, intervalo entre aulas); (b) notas mentais; (c) anotações de campo; (d) diário com minhas anotações e reflexões; (e) gravação em áudio das aulas e posterior transcrição; (f) entrevistas gravadas em áudio e transcritas; (g) relatos retrospectivos de minha entrada e estadia em campo bem como de conversas formais e informais não gravadas.

Segundo Van Lier (1990:40) uma das principais fontes de dados é a observação. Para Cavalcanti (2000:32), observar envolve:

“(...) fixação de detalhes, elaboração de notas mentais, busca de semelhanças e diferenças, identificação de pontos que, por alguma razão, chamam a atenção, identificação de questões que, a princípio, pareçam insignificantes, construção de conexões”.

Van Lier (idem, ibidem) classifica a observação como participante e não participante. No primeiro caso, o observador participa da interação como professor, co-professor ou aluno. No segundo caso, o da observação não participante, o observador não participa da interação.

Minha observação das aulas de português, inglês, educação física e intervalos entre as aulas foi a de não participante – somente observava os eventos e interações e fazia muitas anotações de campo que, posteriormente, eram elaboradas em forma de diários. Na Sala de Recursos, conforme já destaquei, participei como um dos protagonistas das interações em dois momentos.

O foco de minha atenção estava sempre voltado para os acontecimentos que ocorriam nas aulas de português e inglês, principalmente nas relações professor-aluno surdo, aluno surdo-aluno ouvinte e aluno surdo-aluno surdo. Por exemplo, observei os gestos e reações do grupo, conversas paralelas, como a língua de sinais era vista nesse contexto, etc. Também observei os comportamentos dos alunos surdos fora da sala de aula, nos intervalos entre as aulas, etc.

Fiquei atenta, também para a disposição dos alunos na sala de aula. Pelo fato de haver quatro surdos não usuários do português oral, observei se eles se sentavam próximos uns aos outros ou perto da professora, pois esse posicionamento poderia facilitar a interação entre eles, o que de fato ocorria.

A ilustração da sala de aula com a localização dos sujeitos da pesquisa nos apresenta um panorama elucidativo:

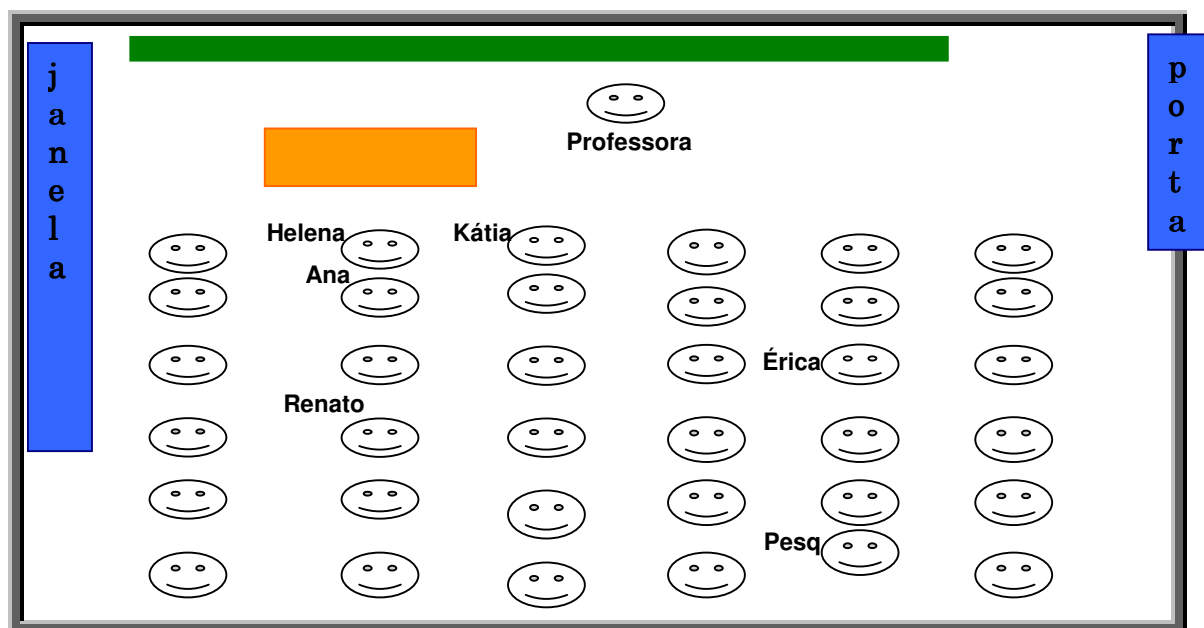


Fig. 3 – Localização dos sujeitos da pesquisa na sala de aula

Van Lier (op.cit.) afirma que a presença de um observador em sala de aula pode, em muitos casos, mostrar-se ameaçadora para os professores, e tal fato pode levá-los a conduzir as aulas de modo diferente. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Cançado (1990) diz que, se o pesquisador etnográfico é olhado como um avaliador ou inspetor, todo o evento pode ser alterado. Por isso, na primeira aula não anotei nada e nem levei equipamento algum, somente fiz anotações mentais que, após a aula, foram reproduzidas por escrito em forma de um texto mais elaborado, de modo que as informações não se perdessem. Na segunda aula, perguntei às duas professoras se elas se importariam se eu anotasse comportamentos dos alunos surdos e fatos que

ocorriam em sala de aula. Como elas me autorizaram a fazê-lo, a partir da terceira aula, iniciei a rotina de anotações de registros, que posteriormente eram redigidas em forma de textos mais elaborados.

Van Lier (op.cit.:37) aponta a gravação e subsequente transcrição como uma das técnicas de aquisição de dados (nesta pesquisa, geração de registros) mais importantes, já que muitos eventos ocorrem ao mesmo tempo, de modo sucessivo e rápido e a análise das transcrições das aulas nos permite observar com maior clareza os fatos que acontecem em sala de aula. Concordo com esse posicionamento e acrescento que, por meio das gravações e transcrições, sempre podemos, em caso de dúvida, voltar aos registros inúmeras vezes e fazer comparações com as notas de campo.

A professora de português me autorizou a gravar as aulas e iniciei esse trabalho no segundo mês de minha estadia na escola – abril. Ao todo, foram gravadas cinco aulas (nos dias 22 e 29 de abril, 06, 15 e 27 de maio). As partes iniciais e finais das aulas – momentos em que a professora dava explicações gerais ou tentava acalmar a classe, geralmente não eram gravadas.

Ao solicitar à professora de inglês se eu poderia gravar suas aulas, senti resistência por parte dela. Assim sendo, optei por não gravar as aulas de língua inglesa. Os registros dessa disciplina foram gerados a partir das observações de sala de aula, anotações e diários de campo e notas mentais – (Cavalcanti, op. cit.:33) “notas que não são registradas por escrito e são resgatadas rapidamente para não serem esquecidas”.

Os instrumentos utilizados para geração de registros da Sala de Recursos foram a observação das interações, notas mentais do que ocorria e posterior redação elaborada de maneira mais cuidadosa dos eventos e pontos importantes, e das conversas com os participantes. Além disso, partes de algumas sessões também foram gravadas.

Logo após a gravação das aulas de português e das sessões na Sala de Recursos, iniciei as etapas de numeração, identificação e audição das fitas. Seu conteúdo foi transcrito imediatamente após essa fase, pois informações complementares decorrentes das observações estavam recentes em minha memória.

Além da gravação e observação, o questionamento também constitui uma das principais fontes de geração de registros (Erickson, 1981). Duas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e transcritas posteriormente, foram realizadas com a professora de português – em 13 de maio e 1º de julho de 2004. Tendo em mente uma linha mestra de questões, nos momentos em que a conversa se aproximava de um ponto de interesse, aproveitava e fazia um questionamento. Mas ressalto que deixei a professora livre para fazer as colocações que julgasse necessárias. O objetivo desse procedimento foi perceber a visão que ela tinha dos surdos, sua opinião sobre o trabalho em uma sala de aula inclusiva e também compreender suas dificuldades mais relevantes. Este recurso mostrou-se uma boa fonte de registros, pois, pelas entrevistas, pude tirar dúvidas acerca de momentos dúbios das aulas e de pontos obscuros dos comportamentos observados. Essas informações serviram como registros primários para a análise.

A professora de inglês me informou que preferia não ser entrevistada, pois toda a informação de que eu precisasse poderia ser obtida durante as aulas. Respeitei seu posicionamento e não insisti na realização da entrevista.

Na Sala de Recursos, conversei bastante com Maria, Janice e Fábio – que atuava como meu intérprete. Algumas dessas conversas foram gravadas em áudio e transcritas.

Conversei informalmente, também, com a Diretora da instituição, com o professor de educação física e com uma professora substituta de português. Essas informações foram resgatadas rapidamente para que não fossem esquecidas (Cavalcanti, op. cit.:33) e serviram de registros secundários para a análise.

Os registros foram gerados no período de março a julho e agosto a outubro de 2004. No primeiro semestre observei as aulas de português, inglês e educação física e participei de algumas sessões na Sala de Recursos. No segundo semestre, participei somente das atividades desenvolvidas nessa Sala.

Assim, utilizei, como registros primários, as informações obtidas na observação e gravação realizadas nas aulas de língua portuguesa e nas entrevistas com a docente dessa disciplina. Minha intenção inicial era utilizar também os registros das aulas de língua inglesa como primários. Entretanto, conforme a pesquisa caminhava, levando em conta as perguntas de pesquisa, cheguei à conclusão de que seria mais adequado trabalhar preferencialmente com as informações da professora de português, que se mostrou favorável à inclusão de surdos na escola pública. A geração de registros dessa disciplina ocorreu no período de março a junho de 2004 e foco foi dado a recortes retirados das aulas dos dias 22/04, 29/04, 06/05, 13/05 e 27/05, que foram trazidos para análise. Nela, trago informações das observações, gravações - que foram posteriormente transcritas, e de minhas anotações de campo.

Já como registros secundários para a análise, me utilizei das: (1) gravações e posterior transcrição, observações, notas de campo e entrevistas que ocorreram na sala de recursos; (2) observações e notas de campo dos intervalos das aulas; (3) observações e notas de campo das aulas de educação física, e (4) observações e notas de campo das aulas de língua inglesa.

A geração de registros ocorreu conforme a agenda especificada a seguir.

- interações na Sala de Recursos – março e de agosto a outubro de 2004
- aulas de língua portuguesa – de março a junho de 2004
- aulas de língua inglesa – de março a junho de 2004
- aulas de educação física – 17 e 24 de junho de 2004
- eventos durante os intervalos entre aulas – de abril a junho de 2004

O instrumento que serviu para registrar minha entrada/estadia em campo foi o diário retrospectivo. Segundo Cavalcanti (2000:33), esse recurso pode ser traduzido como “diários que são escritos algum tempo após o trabalho de campo”. Assim, somente depois de terminada a fase de registro de aulas e de eventos envolvendo os sujeitos de pesquisa, foi que fiz uma reflexão sobre minha estadia em campo como pesquisadora, descrevendo como me senti ‘estando com’ os diversos participantes daquela instituição inclusiva.

Após a fase de registros, iniciei a preparação do material para a análise. Reli várias vezes os registros primários – transcrições, anotações de campo e diários das aulas de português e entrevistas com a professora dessa disciplina e selecionei os recortes mais significativos. Posteriormente, tendo como base os padrões e temas recorrentes que observava no cenário estudado, construí categorias (Cavalcanti, op. cit:36) sem perder de vista as perguntas de pesquisa. A seguir, fiz a leitura dos registros secundários obtidos na Sala de Recursos, nas aulas de inglês e educação física, nos intervalos entre aulas e em outras conversas informais – que serviram de suporte às categorias já construídas.

O passo seguinte foi coletar os subsídios teóricos, primeiramente da Lingüística Aplicada, que é a área na qual esta pesquisa se insere (Maher, 2007; Cavalcanti, 1999; Silva, 2006; Favorito, 2006). Adotei, para este trabalho, a posição proposta por César e Cavalcanti (2007:46) que tomam a LA como um “*locus* de convivência interdisciplinar e transdisciplinar”. Na presente pesquisa, esse diálogo interdisciplinar ocorre com a Educação (Lacerda, 2000), a Pedagogia Crítica (Canagarajah, 1999; Freire, 2002, e da Silva, 2005), a Sociologia (Elias & Scotson, 2000), os Estudos Culturais (Hall, 1998, e da Silva, 2000) e, finalmente, com a Pedagogia e a Lingüística (Skliar, 1999; Behares, 1999, e Souza & Goés, 1999).

CAPÍTULO 3

ESCOLA INCLUSIVA: LUGAR DE APROPRIAÇÕES E DE RESISTÊNCIA

“Ser surdo é, em primeiro lugar, não ser escutado. Estranho paradoxo se nos atemos ao sentido mais banal da palavra surdo, o que dá ouvidos à função primordial de ouvir. Mas se não ouvir define fundamentalmente o ser surdo, o que é que está em jogo, então, nessa afirmação? Ser escutado pressupõe duas condições: subjetivamente que uma palavra peça para ser escutada e que um interlocutor esteja disposto a escutar... E aqui o paradoxo começa a se encarnar: a palavra do surdo se expressa através da língua de sinais. Para escutar um surdo, basta ter olhos bem abertos.”

(Benvenuto, 2006)²⁴

3.1 O DIFÍCIL DIÁLOGO ENTRE CULTURAS

Vários elementos podem ser trazidos para discussão ao considerarmos as especificidades que compõem um contexto inclusivo. Pensando-se especificamente em uma escola pública onde há surdos não usuários do português oral estudando juntamente com ouvintes, o ambiente se torna muito mais complexo. Assim, para esta reflexão, trago subsídios que servirão para entendermos um pouco mais a complexidade dessa situação.

Moreira (2002:16) afirma que o pluralismo cultural se apresenta em nossa sociedade. Segundo o autor, a cultura passa a representar um processo social constitutivo, que

²⁴ Apud Perlin (2006).

cria modos de vidas distintos e específicos e essa diversidade convive, paradoxalmente, com fortes tendências à homogeneização.

Citando da Silva (2000), o autor afirma que apesar de as manifestações e expressões de grupos culturais dominados estarem se tornando mais visíveis, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa. As formas culturais predominantes são aquelas associadas às relações de poder. Ao se analisar diferenças culturais, é preciso, por conseguinte, levar em conta que determinados grupos minoritários são identificados por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade e discriminados por representarem o outro, o diferente, o inferior (conforme Moreira, op.cit., referindo-se a considerações de Caws, 1996 e da Silva, 2000). Diferenças, portanto, têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder.

Essas diferentes formas culturais podem ser vistas, de maneira privilegiada, na escola, segundo Gadotti (2000:16). Para o autor, nesse espaço, há um número cada vez maior de referências culturais à disposição do aluno, em decorrência da internacionalização das economias, das constantes migrações e da globalização das comunicações.

Para Gadotti (idem, ibidem):

“A educação multicultural procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, etc. de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças. Fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. O pluralismo, como filosofia do diálogo para o entendimento e para a paz, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro”.

Burity (2004), por sua vez, entende que a abordagem multiculturalista implica o manejo de diferenças, pois, além de remeter a um discurso em defesa da diversidade de formas de vida existentes nas sociedades contemporâneas, o termo também remete a um conjunto de aspectos fortemente ligados entre si, dentre os quais cito: (a) o reconhecimento da não homogeneidade étnica e cultural dessas sociedades; (b) a demanda por inclusão e por pluralidade de esferas de valores e práticas institucionais no sentido de reparação de exclusões históricas, e (c) a demanda por reorientação das políticas públicas no sentido de assegurar a diversidade e pluralidade dos grupos e tradições.

Tratando especificamente da inclusão de surdos, assunto esse que é discutido no presente trabalho, vejo que a inclusão de alunos das culturas surdas veio reforçar a diversidade lingüística e cultural na escola pública. E, em sintonia com o que Klein e Lunardi (2006:17) já apontaram, com base em Wringley (1996), permito-me aqui remeter a seus enunciados:

“Entender as culturas surdas é percebê-las enquanto elementos que se deslocam, se fragilizam e se hibridizam no contato com o outro (...). A ‘certeza’ da cultura dos Surdos – na singularidade – oferece uma nova arrogância: a projeção de uma forma de uma cultura dos Surdos, uma experiência e um tipo como o modelo para todos”.

Constata-se, dessa forma, o multiculturalismo nas escolas públicas ao se considerar que há ouvintes, surdos que se identificam como falantes de português, e surdos usuários de LIBRAS.

A seguir, com base nos estudos realizados por McLaren (2000), apresento as várias correntes do multiculturalismo para, então, tecer comentários sobre a corrente adotada nesse trabalho.

Segundo McLaren (op. cit.:113), a linha do multiculturalismo conservador tenta construir uma “cultura comum” e tende a anular o conceito de fronteira através da

deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais. Além disso, para o autor (op. cit.:115), os seguidores dessa corrente utilizam o termo ‘diversidade’ para encobrir a “ideologia de assimilação” que sustenta a sua posição. Nessa visão, os grupos étnicos são reduzidos a “acréscimos” à cultura dominante. Para ser ‘acrescido’ à cultura dominante, precisa-se adotar uma visão consensual de cultura e aprender a aceitar as normas patriarcais do país ‘hospedeiro’.

O autor (op.cit.: 113;115) também chama a atenção para o fato de ela, por adotar a posição de que deve haver uma única língua oficial, defender uma postura essencialmente monodiomática. Ataques contra a língua que não é a oficial são feitos e há oposição à educação bilíngüe.

Pensando-se especificamente no caso da surdez, entendo que o que se espera do surdo, nessa vertente, é que ele se comporte como um ‘bom hóspede’ e aceite as regras da comunidade que lhe dá hospedagem – a dos ouvintes. Como a única língua predominante é a oficial – o português – em nosso caso, surdos não usuários do português oral não teriam espaço para uso da língua de sinais. Restaria, como única opção, a oralização para serem aceitos nessa comunidade.

Uma outra característica do multiculturalismo conservador, segundo McLaren (op. cit.:115) é a ausência de questionamento do “conhecimento elitizado”. O que é valorizado é o que é de interesse da classe dominadora – ouvintes, no caso da presente pesquisa – que é para quem o sistema educacional é direcionado.

Em suma, para McLaren (op. cit.:115), o multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios das ideologias neocoloniais e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas um pré-requisito para ‘juntar-se à turma’ é desnudar-se e despir-se de sua própria cultura.

De acordo com o autor (op. cit.:119), sob a ótica do multiculturalismo humanista liberal, argumenta-se que existe uma igualdade natural entre todas as pessoas – igualdade intelectual entre as raças na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente. Essa característica permite que todos possam competir igualmente em uma sociedade capitalista. Entretanto, à luz dessa corrente, a igualdade está ausente porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista.

Já os adeptos do multiculturalismo liberal de esquerda enfatizam a diferença cultural e sugerem que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes: as que são responsáveis por comportamentos, valores atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes (McLaren, op. cit.:120). Ou seja, os que trabalham a partir dessa perspectiva compreendem a diferença como uma forma de significação retirada de restrições históricas e sociais e tendem a ignorá-la como uma construção histórico-social que é constitutiva do poder de representar significados.

Para o autor, o resultado de tratar a diferença como uma “essência” que existe, independentemente da história, cultura e poder, é a visão de que há modelos perfeitos. Cito, por exemplo, que, sob essa ótica, acredita-se que há um modelo de surdo autêntico.

A abordagem pós-estruturalista na qual McLaren se embasa para desenvolver a vertente do multiculturalismo crítico e de resistência situa-se em um contexto mais amplo da teoria pós-moderna, que afirma que signos e significações são essencialmente instáveis e em deslocamento, podendo apenas ser temporariamente fixados, dependendo de como estão articulados dentro de lutas discursivas e históricas particulares (op. cit.:122)

A perspectiva que McLaren chama de multiculturalismo crítico compreende as representações de raça, classe e gênero, etc. como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, nesse sentido, enfatiza a tarefa central de

transformar relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Em decorrência, há uma ênfase no papel que a língua e as representações desempenham nas construções de significados e de identidade (idem, ibidem). Além disso, a cultura é vista como não isenta de conflitos, e não é harmoniosa ou consensual. Também, deve-se estar atento à noção de diferença, que é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia e ocorre entre dois grupos ou entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção.

Vale lembrar que um dos objetivos do trabalho desenvolvido nesta tese é conhecer o que está ocorrendo em uma escola inclusiva brasileira e, conseqüentemente, as vertentes conservadora e liberal do multiculturalismo não se mostram adequadas ao presente trabalho. A primeira, por ter princípios contrários ao que a inclusão prega – visão do surdo como um ‘hóspede’ nas escolas, ensino monolíngüe e oposição à educação bilíngüe. A segunda, por enfatizar, em suas duas divisões – humanista liberal e liberal de esquerda – a igualdade entre todos e a diferença entre todos, respectivamente.

Sendo assim, a visão adotada para o presente trabalho é a do multiculturalismo crítico. Outros autores advogam favoravelmente a essa vertente (Cardoso, 1995; Moreira, 2002; Burity, 2004 e Maher, 2007).

Defensores do multiculturalismo crítico apontam que essa corrente não se limita a identificar as diferenças e estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre membros de culturas diferentes (Moreira, 2002).

Moreira (op. cit.:19) entende que, para incorporar a perspectiva do multiculturalismo crítico às propostas e práticas curriculares, é necessária a proposição de um diálogo que permita a superação das divergências impeditivas de uma aproximação entre os diferentes. Maher (op. cit.: 265) também defende a instauração desse um diálogo entre culturas. Com esse diálogo, o poder, que é sempre alvo de disputas, pode ser

negociado, desestabilizado e relações mais equânimes podem ser construídas.

Porém, a autora ressalta que:

“(...) esse diálogo proposto é competitivo, tenso e difícil, e não apenas porque o que está em jogo são as relações de poder. É que as diferenças de valores e de comportamentos podem ser, em muitos momentos, ininteligíveis ou inegociáveis.” (idem,ibidem: 265)

Para trazer elementos que tornem possível a reflexão sobre a viabilidade desse diálogo, Moreira (op. cit.) tece algumas considerações sobre multiculturalismo, diferença e diálogo, buscando compreender como a discussão do multiculturalismo está sendo incorporada ao campo do currículo no Brasil. Por meio de trechos de entrevistas realizadas com um grupo de pesquisadores, o autor tenta ilustrar como colegas abordam três temáticas interligadas e centrais à área do conhecimento que investigam: a diferença, as implicações para as práticas pedagógicas e o diálogo propriamente dito.

No tocante à diferença, um dos especialistas entrevistados por Moreira (op. cit.:22) afirma: “O que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença”. Para o autor, o ato de tentar entender a singularidade de cada cultura faz com que compreendamos mais a humanidade, pois a essência do ser humano é a produção e a elaboração de significados – a produção de cultura.

A distinção entre multiculturalismo e interculturalismo é também trazida para discussão:

“Na perspectiva da educação, há justamente esse reconhecimento da diversidade e um esforço por fazer com que cada pessoa e cada grupo explicitem os seus modos de compreender a realidade, seus padrões culturais e que tudo isso seja reconhecido por outro grupo na sua diferença. Numa perspectiva multicultural, não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes

para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um.” (Moreira, op. cit.:22).

Já a interculturalidade, conforme Maher, op. cit.: 265), pode ser definida como “conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sobre bases culturais distintas.”

Abordando as implicações para o currículo, Moreira (op. cit) aponta que o reconhecimento da diferença cultural na sociedade e na escola traz quatro implicações para a prática pedagógica:

1. Necessidade de abandono da perspectiva monocultural – pois há de se notar que o texto escolar e/ou sua abordagem se caracteriza(m) por apresentar uma perspectiva monocultural, já que pressupõe que há uma única cultura universal que pode ser traduzida e assimilada pelo conjunto de estudantes. Entretanto, uma postura multicultural pode ser caracterizada na educação como o esforço de se entender o modo ou os pressupostos de interpretação a partir dos quais cada grupo elabora seus significados.
2. necessidade de reescrever o conhecimento – para um dos especialistas entrevistados por Moreira (op. cit.:27), o conhecimento escolar deve ser redefinido, pois

“(...) essa abordagem pode contribuir para que um membro de um grupo oprimido entenda como se criou a situação desvantajosa em que foi colocado e como situações semelhantes, que a outros oprimem e subjugam, constituem também construções sócio-históricas, produzidas por homens e mulheres, passíveis, portanto, de serem questionadas e transformadas. A intenção é, assim, desnaturalizar os critérios usados para justificar a superioridade de certos indivíduos e grupos em relação a outros.”

3. ancoragem social – Moreira defende também a necessidade de compreender, historicamente, como posturas preconceituosas foram se solidificando no

currículo, nas diferentes disciplinas. Trata-se de questionar os discursos o tempo todo, de verificar como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal. John Willinsky (1998), citado por Moreira (op. cit.:28), convida cada professor, em sua disciplina e em sua sala de aula, a procurar, por meio dos conteúdos que ensina e das práticas que desenvolve, a desestabilizar as categorias que nos têm dividido e rotulado, mostrando que elas não são naturais, nem científicas, verdadeiras ou inevitáveis. O propósito deve ser esclarecer os alunos acerca dos processos de suas construções, explicitando os significados das diferenças e das desigualdades que nos separam uns dos outros.

4. criação de um contexto no qual as interrelações favoreçam a aprendizagem - é enfatizado, no texto apresentado por Moreira, (op. cit.: 28), que não basta reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas. Assim, trata-se de reconhecer o outro como pessoa e não outra cultura como uma matéria a ser estudada.

No que se refere ao diálogo, observa-se que a postura multicultural é estreitamente associada ao diálogo em algumas das falas dos entrevistados da pesquisa conduzida por Moreira. Um dos participantes argumenta que a perspectiva multicultural

“(...) permite o diálogo e o entendimento do outro. Nesse sentido, em uma sociedade multicultural, a educação tem que reconhecer os diferentes grupos e também deve propiciar contextos de mediação entre pessoas de diferentes culturas.” (Moreira, op.cit.: 29).

Como vimos anteriormente, Maher (op. cit.: 265) se mostra também favorável a esse diálogo, mas ressalta que ele é “competitivo, tenso e difícil”. E, segundo a autora, isso ocorre não apenas porque o que está em jogo são as relações de poder, mas essencialmente porque não é raro que diferenças de valores e comportamento sejam ininteligíveis ou inegáveis.

A autora (op. cit.: 264), citando Fleury (2003), acredita que muitos educadores procuram por uma abordagem de educação que contribua para a promoção de uma visão positiva da pluralidade social e cultural e que garanta a igualdade de oportunidades para grupos minoritários. Para ela, vários desses estudiosos, por visarem esse alvo, posicionam-se de modo favorável a estudos e ações educativas que colaborem com a conscientização acerca dos meios de dominação, por meio da demonstração das estratégias utilizadas na mídia, nos livros didáticos, nas interações em sala de aula, em cursos de formação para docência – estratégias essas usadas na construção ou justificativa de uma pretensa superioridade de indivíduos ou grupos sociais em relação a outros.

Moreira (op. cit.:30) sugere que toda essa discussão pode contribuir para estender o multiculturalismo para além dos muros da escola. Como o currículo não se limita ao que ocorre dentro dessa instituição, é preciso que se trabalhem outras experiências com os alunos, devendo-se mesmo sugerir que eles vivam outras experiências fora da escola.

As reflexões aqui apresentadas tiveram o objetivo de argumentar que a escola inclusiva é uma escola multicultural, porque ali se encontram membros de culturas diferentes - surdas e ouvintes. Entretanto, embora seja considerada inclusiva, sua prática pedagógica mantém uma perspectiva monocultural, que deve ser superada. De outra parte, para que haja a superação das divergências que impedem uma aproximação entre os diferentes, é necessário um diálogo que, conforme apontado por Moreira (2002), é sempre difícil. Em suma, há que enfatizar que não basta 'tolerar' a diferença – é preciso abrir espaço no currículo e modificar as práticas educativas para trazê-la efetivamente para o ambiente escolar, tendo em vista que é a diferença o que caracteriza propriamente os seres humanos.

3.2 A ESCOLA INCLUSIVA: CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES

Se a escola é um lugar onde convivem diferentes modos de interpretar o mundo e onde identificações são forçadas, ela também é, freqüentemente, um espaço onde a ordem sociolingüística pode ser contestada. Para dar sustentação teórica a esse argumento chamo, inicialmente, Certeau (1994) e Favorito (2006).

3.2.1 Entre a Norma e as Práticas Vividas

Para o pensador francês Certeau (op.cit.), é preciso, sempre, separar a ‘norma’ impressa pelos modelos culturais vigentes e o que é ‘vivenciado’ pelas pessoas em situações concretas. Segundo ele, a força dos modelos culturais hegemônicos não é suficiente para normatizar por completo os nossos comportamentos no dia-a-dia, já que as pessoas criam, através dos mais variados esquemas táticos, espaços próprios de resistências às normas.

Referindo-se a grupos sociais em posição de maior vulnerabilidade – o que, na situação pesquisada, corresponderia ao grupo de alunos surdos inseridos em uma sala de aula do sistema regular de ensino – o autor argumenta que esses não estão à mercê das estratégias dos poderosos: eles freqüentemente encontram recursos próprios para fazer frente às situações que lhes são impostas. Eles ‘fabricam’, no seu cotidiano, diferentes formas (táticas) de utilizar os produtos culturais que lhes são estrategicamente impingidos. Portanto, esses grupos subalternos não são meramente consumidores de modelos culturais: eles se apropriam desses modelos e subvertem a ordem social vigente.

Pretendo argumentar que, assim como observado por Favorito (op. cit.: 131-132), também no contexto por mim pesquisado, “a escola monolíngüe em português” pode ser entendida como um “produto cultural” imposto aos alunos surdos bilíngües.

Tendo por base as idéias desses dois autores, pretendo discutir, na análise dos dados, os modos como os alunos surdos fizeram frente a essa imposição sociolingüística, apropriando-se de espaços no cotidiano escolar para fazer valer também a comunicação em língua de sinais. Com o intuito de melhor discorrer sobre essa possibilidade de resistência, faço referência, a seguir, às idéias de Canagarajah (1999) e da Silva (2005).

3.2.2. Teorias de Acomodação *versus* Teorias Reprodutivistas *versus* Teorias de Resistências

Segundo o lingüista aplicado Suresh Canagarajah (op. cit.:13), há dois grandes paradigmas disponíveis para se pensar o papel da escola: o paradigma tradicional e o paradigma crítico.

No primeiro, a aprendizagem é considerada uma atividade fundamentalmente cognitiva, isto é, ela é resultado de uma atividade isolada da mente do indivíduo, não sendo afetada, portanto, pelo contexto no qual o indivíduo está inserido. Assentado nos princípios filosóficos do Iluminismo, do Racionalismo, do Positivismo e do Modernismo, o paradigma tradicional propõe que “a mente humana teria o poder de distinguir fato de mito, de apreender as leis da natureza e canalizá-las para o progresso da humanidade”²⁵, já que “viveríamos em um mundo auto-suficiente, capaz de oferecer respostas completas para suas leis de operação” (Canagarajah, op. cit.:18).

Dessa perspectiva, caberia à escola, então, fomentar o desenvolvimento cognitivo do aluno com o intuito de garantir sua inserção na ordem social estabelecida e o próprio desenvolvimento dessa última. Ocorre que “as condições sócio-culturais sempre influenciam nossa atividade cognitiva, mediando o modo como percebemos e

²⁵ Essa valorização da razão e da experiência do indivíduo surge, nos séculos XVI e XVII, como uma contrapartida à supremacia da aristocracia e do clero vigentes até então. A esse respeito, ver, também, Cardoso (2003).

interpretamos o mundo à nossa volta” (Canagarajah, op. cit.:14). Em outras palavras, não é possível ignorar, assevera o autor, que questões ligadas à dominação ideológica e aos conflitos sociais perpassam as atividades escolares e ajudam a moldar pensamentos e identidades. E é justamente essa percepção que orienta o segundo paradigma: o paradigma crítico.

O educador Tomaz Tadeu da Silva (2005:29-30), cujas reflexões incidem sobre as teorias do currículo, esclarece que as teorias educativas tradicionais eram teorias de “aceitação, ajuste e adaptação” do *status quo*, já que seus seguidores

“(...) não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante”.

Complementa o autor que as teorias críticas, por outro lado, “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.”²⁶

É importante, entretanto, ter claro que, como insiste Canagarajah (1999:22), não é possível entender os pressupostos e as práticas que se alojam no interior do paradigma crítico de educação em termos absolutos e universais²⁷, pois há divergências nos modos como diferentes teóricos consideram variáveis como poder e desigualdade em processos educativos. De acordo com autor, o paradigma crítico comporta, grosso modo, dois modelos: o modelo de reprodução da ordem constituída e o modelo de resistência a essa ordem.

²⁶ Da Silva (op. cit.:29) observa que a renovação da teoria educacional que resultou na mudança de paradigma, descrita acima, tem sua origem em movimentos teóricos que ocorreram, na década de 70, em vários países. Dentre os pensadores que fomentaram tais movimentos, o autor cita, por exemplo, Basil Bernstein e Michael Apple (EUA), Michael Young (Inglaterra), Paulo Freire (Brasil), além de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (França).

²⁷ Canagarajah (op. cit.: 17) investiga comunidades educativas marginalizadas no Sri Lanka, daí o seu interesse em refletir sobre as formas de viabilização de uma pedagogia crítica, já que essas “servem melhor aos interesses, aspirações e desafios” desse tipo de comunidades de aprendizes.

Canagarajah afirma que, de um modo geral, o primeiro está assentado nas correntes determinísticas do pensamento estruturalista e marxista que orientou as reflexões sobre a educação até meados da década de 70²⁸: a escola reproduziria, sempre, o *status quo*, já que, nesse modelo, os alunos seriam, inevitavelmente, “condicionados mentalmente e comportamentalmente, pelas práticas escolares, a servir às instituições e grupos dominantes” (Canagarajah, op. cit.: 22). O papel da escola seria justamente o de, naturalizando as ideologias hegemônicas, reforçar as diferenças sociais e legitimar as desigualdades.

Embora essa perspectiva de educação tenha certamente contribuído para desestabilizar a noção de currículo e práticas escolares como neutras, apolíticas, ela é passível de críticas. Em primeiro lugar, é preciso considerar que os processos de dominação nunca são totalmente eficientes, nem sequer inexoráveis: eles envolvem “mecanismos complexos e forças, reações e implicações multifacetadas” (Canagarajah, op. cit.: 25). Em segundo, não se pode desconsiderar que os alunos não são meros robôs: eles chegam à escola com uma relativa consciência da posição que ocupam na assimetria social e do modo como os valores culturais da escola não coincidem, muitas vezes, com os valores de suas próprias culturas. Afinal, a experiência humana “é tão suficientemente complexa e indeterminada, que acaba pondo por terra as determinações impessoais de qualquer instituição” (Canagarajah, *idem*, *ibidem*). É, portanto, um equívoco, segundo o mesmo autor, considerar que os grupos subalternos são sempre acomodados e passivos.

E há, ainda, um terceiro ponto a ser contemplado: o modelo reproducionista de educação pressupõe que as ideologias e os discursos dos indivíduos que pertencem aos grupos dominantes sejam monolíticos, mas eles não o são: há neles, com frequência, multiplicidade e contradição. É preciso, portanto, complexificar a questão,

²⁸ Segundo Canagarajah (op. cit), as teorias da reprodução foram firmadas tendo por base, principalmente, a crítica da ideologia de Althusser e a crítica cultural de Bourdieu e Passeron (Ver, a esse respeito, também, da Silva (op. cit.: 52 e 53)) .

porque a dominação não está, nunca, garantida (Canagarajah, op. cit.: 26 e da Silva, op. cit.: 49).

Mais em sintonia com as perspectivas pós-estruturalistas, o segundo modelo apregoa, em contrapartida ao primeiro, que as inúmeras contradições no interior das instituições escolares permitem que os sujeitos se tornem, em muitos momentos, não meros reprodutores da ordem social, mas agentes de desestabilização dessa ordem. Apoiado em Freire (1970), Apple (1979) e Giroux (1983, 1986), da Silva (op. cit.: 53) afirma que as teorias da resistência buscaram apresentar “uma alternativa que superasse o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução”. Porque os processos educativos são terrenos disputados em termos de significações,

“(...) existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.” (da Silva, idem, ibidem).

Levando em conta as considerações apresentadas nesta seção, importa, então, ressaltar que, muito embora a política lingüística do país tenha imposto às suas minorias lingüísticas um sistema educacional monolíngüe (Cavalcanti, 1999), esse monolingüismo escolar pode ser contestado nas práticas do cotidiano. Neste trabalho de tese, interessa, como já afirmei de outro modo, focalizar mais de perto os modos como alunos surdos fazem frente à ordem sociolingüística monolíngüe (Favorito, 2006) que caracteriza a escola inclusiva que freqüentam.

3.3 ESQUEMA DE PARTICIPAÇÃO/ INTERAÇÃO NA SALA DE AULA DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

O objetivo desta seção é levar o leitor desta tese a, de certa maneira, ‘adentrar’ a sala de aula que observei de março a junho de 2004, de modo que ele possa conhecer as

formas como os atores sociais nela presentes interagiram naquele espaço e naquele tempo. Com isso, pretendo focalizar a seguinte pergunta de pesquisa: Como se caracteriza a interação social entre surdos e ouvintes no contexto pesquisado?

3.3.1 Socializar é bom

Importa, inicialmente, deixar claro como a professora sujeito da pesquisa percebe a inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino²⁹:

Excerto 1 – “Eles são conhecidos pelo nome.”

Sabe o que eu acho? Que esta inclusão é boa por causa da socialização. Eu sou a favor da inclusão porque vivenciei os dois momentos. Quando eu ministrava aulas, no Rio de Janeiro, havia uma classe especial, onde eram mantidos os alunos deficientes. E o máximo que os professores dos normais faziam era tomar conta, de vez em quando. Mas tinha, assim, aquele medo. Hoje não, ninguém se refere aos alunos surdos como “os mudinhos”. Eles são conhecidos pelo nome.

Entrevista - 29/04/04

Como se pode observar, o discurso da professora se insere na linha de argumentação de autores que apontam a interação social entre sujeitos surdos e ouvintes como uma das justificativas para a inclusão escolar dos primeiros (Loureiro, 2006; Rocha, 2005, e Klein & Lunardi, 2006). Para a professora, é justamente a possibilidade dessa interação social no espaço escolar que permite que se perca o medo dos surdos e que se passe a conhecê-los por seus nomes. Dito de outra maneira, a escola inclusiva não apenas permitiria a interação social entre ‘normais’ e ‘deficientes’, mas também daria aos surdos referencialidade, o que nos remete a uma passagem de uma identidade homogênea e coletiva, enunciada em “mudinhos”, para uma identidade heterogênea e

²⁹ No próximo capítulo, serão examinadas representações sobre os surdos e a surdez dos sujeitos da pesquisa.

individual, enunciada em “Eles são conhecidos pelo nome”, que faz, dos sujeitos surdos, sujeitos histórico-sociais.

Cabe chamar a atenção para o medo explicitado pela Professora Vera. Ela fala do medo que os professores dos “normais” tinham do contato com o surdo, medo este que se tem quando nos defrontamos, primeiramente, com a ameaça apresentada por aqueles que, porque deficientes, têm de “ser mantidos” em classes especiais, tal qual em prisões. Medo também que se tem quando se está longe do outro, daquele que é considerado diferente, daquele que não se conhece, porque esse outro está sempre segregado em “classes especiais”. O distanciamento desse desconhecido, de quem, no máximo, “tomamos conta de vez em quando”, que visitamos vez ou outra, por obrigação ou piedade, tal qual a prisioneiro, faz apenas com que, dele, sintamos medo.

Devo apontar que os enunciados da Professora Vera vêm se somar às falas de professores que compõem a Figura 1, que apresentamos no Capítulo 2 desta tese, e que fornece uma visão geral do quanto muitos professores estão perdidos com a inclusão dos surdos nas escolas públicas. Embora, conforme seu depoimento, este não seja mais o caso da professora em questão, além de posturas equivocadas, de dúvida, de piedade, há professores que ainda têm medo dos alunos surdos.

Lembro que Paulo Freire (2002:39) afirma que existe uma relação entre medo e dificuldade:

“Há sempre uma relação entre medo e dificuldade [e] sujeito que tem medo do difícil ou da dificuldade. Nesta relação entre o sujeito que teme a situação ou objeto do medo, há ainda outro elemento componente que é o sentimento de insegurança do sujeito temeroso. Insegurança para enfrentar o obstáculo.”

O autor afirma que a questão não é negar o medo que, muitas vezes, é concreto. A questão é não permitir que ele nos paralise ou tenha êxito em nos fazer desistir de

enfrentar a situação desafiadora sem que, pelo menos, tenhamos lutado ou nos esforçado para superá-la. Com essas reflexões, o autor sublinha que:

“(...) o difícil ou a dificuldade existe sempre em relação à capacidade de resposta do sujeito que, em face do difícil e da avaliação de si mesmo quanto à capacidade de resposta, terá mais ou menos medo.” (Freire, op. cit.:40).

Assim, é o fato de os ouvintes se auto-avaliarem como incapazes ou pouco capazes de socializarem, interagirem com o surdo que provoca o medo.

Pelo que podemos depreender de sua fala, a Professora Vera demonstra que, apesar desse medo ter existido no passado – quando era somente professora dos “normais” – ela o enfrentou e teve êxito em superá-lo. Nesse caso específico, constato que a inclusão, enquanto fato que foi imposto pela política governamental, foi ‘boa’, pois fez com que a professora em questão mantivesse contato diário com os surdos, que superasse o medo de com eles socializar e passasse a vê-los como sujeitos, pessoas que são conhecidas e reconhecidas como tal porque têm nomes e, portanto, participando do mundo das palavras, ditas ou sinalizadas, têm identidades próprias.

Vejamos, então, como se dá, lingüisticamente, a interação social entre surdos e ouvintes na sala de aula em questão. Para facilitar a compreensão da análise que segue, apresento um quadro-resumo da configuração do bilingüismo³⁰ observado na sala de aula de língua portuguesa em que foram gerados os registros primários da pesquisa:

³⁰ Estamos utilizando, aqui, a expressão ‘Língua 1’ (L1) para designar a língua natural cuja aquisição ocorreu em primeiro lugar e que é prioritariamente utilizada pelos sujeitos de pesquisa no contexto analisado e a expressão ‘Língua 2’ (L2) para nomear aquela posteriormente adquirida e que não é tão freqüentemente utilizada por eles. Além disso, cabe esclarecer que estou levando em conta, aqui, apenas o português e a língua de sinais, não considerando, portanto, outras línguas estrangeiras. É possível e, mesmo provável, que haja, no contexto pesquisado, indivíduos bilíngües, no sentido de que têm o português como L1 e o inglês, a língua estrangeira dominante no cenário escolar, ou mesmo outra língua estrangeira, como L2. No Capítulo 4, aprofundarei a discussão acerca de bilingüismo.

Sujeitos	Característica	Configuração do Bilingüismo
Ana Kátia Renato	Surdez profunda	L1 – língua de sinais L2 – português (escrito)
Helena	Surdez leve	L1 – português (oral e escrito) L2 – língua de sinais
Érica	Ouvinte	

Ao considerarmos os alunos que apresentam surdez profunda – Ana, Kátia e Renato – entendemos que sua L1 é a língua de sinais, pois a utilizam para se comunicarem entre si e com outros usuários dessa língua, assumindo o papel de interlocutores nas trocas comunicativas. O português escrito é, então, sua L2, já que é utilizado apenas para se comunicarem com os ouvintes, seus interlocutores secundários, e para desenvolverem tarefas escolares.

De outra parte, entendo que Helena, que apresenta surdez leve, por ter sido primeiramente oralizada em português e ter aprendido posteriormente a língua de sinais, tem o português como L1 e a língua de sinais como L2, cabendo ressaltar, no entanto, que ‘transita’ com muita tranquilidade entre as duas línguas. Érica, por sua vez, ouvinte, tem o português (oral e escrito) como L1, pois o adquiriu primeiramente e o utiliza prioritariamente para estabelecer trocas comunicativas com seus interlocutores primários – os ouvintes – sendo usuária de língua de sinais (que aprendeu com Helena) como L2, já que a adquiriu posteriormente e a utiliza para se

comunicar apenas com os alunos surdos, seus interlocutores menos freqüentes no dia-a-dia. Já os demais sujeitos da pesquisa, podem ser considerados monolíngües³¹.

Como era de se esperar, a configuração do bilingüismo – e, portanto, das possibilidades de interação social – é primariamente determinada pela ausência/presença de surdez bem como, no segundo caso, pelo grau de surdez dos sujeitos, que determina o domínio ou não da modalidade oral do português pelos alunos surdos. Assim, enquanto todos os sujeitos de pesquisa utilizam a modalidade escrita do português (como L2 para os alunos com surdez profunda e como L1 para os demais), somente os ouvintes e Helena, que apresenta surdez leve, são usuários de sua modalidade oral, o que configura para a última maiores possibilidades de interação social. Também Érica, por utilizar LIBRAS como L2, apresenta maior potencial de interação social.

3.3.2 Não participamos porque não entendemos

Observei que a dificuldade decorrente da ausência de uma língua comum entre surdos e ouvintes impediu, em inúmeras instâncias, a participação plena dos alunos surdos nas interações sociais ocorridas na sala de aula examinada:

Nota de diário de campo 1 – O que está acontecendo?

Um aluno chega trazendo material de limpeza para limpar uma carteira que continha um desenho obsceno e um palavrão. A professora vai limpar a carteira e vários alunos a seguem até a mesma. Helena vai também. Ana olha para Renato e, com o olhar e um gesto das mãos, pergunta ao colega o que está acontecendo. Renato, com um gesto e um balançar da cabeça, responde que não sabe o que está ocorrendo. Ambos ficam em suas respectivas carteiras e não participam do evento.

Anotação - 22/04/04

³¹ Ver nota de rodapé 30.

Como se pode ver, Ana e Renato, alunos com um grau de surdez profunda e que se comunicam em língua de sinais e em português escrito, não conseguem entender o que está ocorrendo. Os registros revelaram que esses alunos se arriscavam muito pouco durante as interações em sala de aula e se comportavam, naquele contexto, de maneira bastante discreta. Nesse caso específico, diante do alvoroço que estava ocorrendo, eles escolheram permanecer em suas carteiras, optaram por não se aproximar do local para ver o que estava acontecendo, ao contrário do que outros alunos fizeram.

Nesse momento, percebe-se que a surdez profunda faz com que eles tenham o comportamento de um estrangeiro em sala de aula que, por não compreender a língua que está sendo utilizada, não entende o que está se passando e se mantém a parte dos acontecimentos. Podemos considerá-los *outsiders* – termo usado por Elias & Scotson (2000) para denominar o tratamento dado às pessoas que não se inserem nos grupos hegemônicos³². Referindo-se às pesquisas de Elias & Scotson, Silva (2005) comenta:

“Guardadas as diferenças, pode-se fazer um paralelo entre esses estudos e a frágil situação dos alunos surdos dentro da escola regular. Há pontos comuns como, por exemplo, os problemas escolares dos surdos, vistos como algo inerente à surdez, e, por isso, como algo grave que os separa do grupo de ouvintes. Pode-se dizer então que eles são vistos como forasteiros dentro do espaço escolar se comparados ao grupo de alunos ouvintes (os ‘estabelecidos’) que são identificados com o grupo social majoritário, com os quais os professores estão mais acostumados e já sabem como lidar – enquanto os surdos representam o novo e o diferente e, por isso mesmo, assustam e incomodam dentro da estrutura escolar.” (Silva, op. cit.: 183).

³² Esses autores compararam os moradores de assentamentos na comunidade de Wiston Parva para descreverem o modo como as famílias antigas dessas localidades – os “estabelecidos” – posicionavam-se como naturalmente superiores aos seus novos residentes – os *outsiders*.

Elias & Scotson (op. cit.) constataram ainda que, depois de algum tempo, os recém-chegados, por força das estratégias de exclusão empregadas pelos “estabelecidos”, pareciam aceitar, com uma espécie de resignação e perplexidade, a idéia de que pertenciam a um grupo de menor virtude e respeitabilidade. Também fazendo referência aos estudos desses autores, Favorito (2006:215) explica que, sem “o capital do português oral”, muitos surdos introjetam a representação da surdez como um problema que impede a sua inserção nos acontecimentos escolares.

É muito provável que Ana e Renato tenham, de tal modo, interiorizado a noção de que a ausência da língua portuguesa em sua modalidade oral é um impedimento total para a sua inserção nos esquemas participativos da sala de aula que, em muitos momentos, nem sequer tentavam deles participar. Eles poderiam, por exemplo, ter se aproximado do grupo e perguntado, por escrito, o que estava acontecendo (como apresentado no Excerto 22, Capítulo 4). Não o fizeram, no entanto. Preferiram se isolar – afinal, não se passa incólume pela experiência de ser rotulado pelos outros como ‘incapaz’ de interagir socialmente³³.

Helena, por sua vez, provavelmente por ter uma surdez leve e ser oralizada, sente-se, na cena descrita, mais autoconfiante. Embora fale com dificuldade e de forma bastante estigmatizada³⁴, possui, de certa maneira, o capital a que Favorito (op. cit.) se refere e,

³³ Importa deixar claro que, com esse comentário, não pretendo fazer coro ao argumento de uma professora-sujeito da pesquisa conduzida por Cavalcanti & Silva (2007): “já que o surdo não fala, podia ao menos escrever”. Essa professora esperava que, por meio da escrita, o ‘impedimento lingüístico’ do surdo fosse minimizado, tornando mais confortável a posição do ouvinte. Não é esse meu ponto de vista. Estivessem Ana e Renato em uma sala de aula em que a língua de interação social comum a todos fosse LIBRAS, eles, evidentemente, poderiam, exercendo o que deveria ser direito lingüístico de todo cidadão (Hamel, 2003): fazer uso de sua língua natural para descobrir o que estava acontecendo. Mas, como esse não é o caso, fica a questão de por que razão os alunos em questão não lançaram mão de um recurso comunicativo (a escrita) que ambos tinham à sua disposição.

³⁴ O português oral de Helena traz, em si, as marcas de sua surdez. A pronúncia, a entoação e o ritmo de sua fala não correspondem àqueles do português oral de falantes nativos dessa língua e, por isso mesmo, seu uso de português oral é alvo de estigma. Em uma determinada ocasião, pude presenciar o fato de o português oral dessa aluna surda ter sido alvo de comentários jocosos por parte da professora de inglês. Porém, é interessante lembrar que os falantes de outras línguas (inglês, francês, espanhol, etc.) também apresentam ritmo, entoação e pronúncia diferentes do português. Mas o sotaque do estrangeiro é aceito com mais naturalidade e, muitas vezes, até o achamos “bonito”. Por que aceitamos o sotaque do

por isso, busca participar, como os outros alunos ouvintes, da interação, não se posicionando como *outsider*, apesar de seus interagentes, em alguma medida, considerarem-na como tal.

Ter observado e posteriormente analisado a diferença de comportamento interacional de, por um lado, Ana e Renato e, por outro, Helena, evidenciou a impossibilidade de tomar os surdos como grupo homogêneo. Embora minhas fontes teóricas já me avisassem sobre isso, confesso que, logo no início das minhas observações e da análise dos registros gerados pela pesquisa que deu origem a esta tese, não prestei a devida atenção, em mais de um momento, ao fato de que o grau de surdez do interagente surdo, o fato de ele/ela ser, ou não, oralizado(a), a sua própria personalidade e história familiar afetavam, significativamente, a natureza das interações entre cada um dos alunos surdos e o grupo de ouvintes. Quando assim procedia, tendi a generalizar situações e a ignorar particularidades, o que me obrigou a refazer várias análises. Silva, já em 2005, relatava a dificuldade que é, para o pesquisador, desvencilhar-se da representação da surdez como um traço suficiente para uniformizar todo um conjunto de sujeitos bastante diversos entre si:

“Essa questão me angustiou durante todo o transcorrer da pesquisa por colocar em xeque, também, minhas próprias representações em relação ao surdo que em muitos momentos eram semelhantes às aquelas que condenava nas vozes dos professores e dos pais. **Não há uma resposta única, mas várias histórias que constroem de maneira diversa, embora com um componente semelhante, a perda auditiva, levando o aluno surdo a caminhos diferentes, posturas e expectativas também diferentes a depender de como os atores vivem o seu cotidiano.**”³⁵ (Silva, 2005: 259-260)

estrangeiro e ainda nos incomodamos com o falar do surdo? Por que uma professora de uma língua estrangeira se refere à fala de Helena como “aquela fala esquisita e difícil de entender”? Tudo isso pode ser o indicativo de que o que nos chama a atenção no surdo, ainda, é o déficit, a deficiência.

³⁵ Negritos meus.

Minha intenção ao trazer essa questão novamente é mais uma vez alertar a todos que conduzem investigações no campo da Educação e Surdez para quão improdutivo, do ponto de vista da produção do conhecimento, é considerar os sujeitos surdos como uma coletividade homogênea. Levando em conta, além disso, o fato de meus registros terem demonstrado que tampouco os ouvintes se comportavam, todos eles, da mesma maneira quando interagem com os alunos surdos – ouvintes também não podem ser tomados como um grupo monolítico – o que importa é atentar para o risco, sempre tão presente, de nos deixarmos aprisionar pela lógica binária que coloca surdos e ouvintes como totalidades fechadas. Tal lógica “não nos permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações”, como alerta Fleury (2003: 24, apud Maher, 2007a: 90).

Considero que a análise da Nota de diário de campo 1 é importante para demonstrar que, da mesma forma que em muitas outras escolas inclusivas, também na escola aqui focalizada, vários alunos surdos tendem, em muitos momentos, a se isolar, conforme também aponta Cavalcanti (1999), a se posicionarem como *outsiders*. Como o que é conhecido e vem sendo amplamente denunciado na literatura especializada é fato no contexto analisado, interessa-me fazer coro a outros pesquisadores e não apagar a sua ocorrência, embora me concentre em analisar, mais de perto, as estratégias empregadas pelos atores envolvidos para lidar com a dificuldade de comunicação, de transpor a barreira lingüística representada pela utilização de línguas diferentes.

3.3.3 E como não podemos participar...

O excerto abaixo refere-se a uma aula na qual o tema tratado foi o Descobrimento do Brasil. Ele é relevante para minha análise porque evidencia o uso de uma estratégia

empregada pelos quatro alunos surdos para fazer frente à barreira lingüística que os impedia, com frequência, de participar plenamente do que ocorria em sala de aula.

Excerto 2 – E a nossa conversa continua, também, animada.

[[Helena pega um livro da mesa da professora. Olhando para Ana e Kátia, Helena aponta no livro, enquanto sinaliza em Língua de Sinais. Renato fica olhando fixamente para a professora]].

P. - Pero Vaz de Caminha era um escrivão da frota de Cabral e escreveu esta carta para comunicar ao rei o descobrimento de novas terras. Meu amor [[Dirige-se à Helena.]], me empresta um pouquinho o livro para eu mostrar para eles a carta. [[Helena entrega o livro à professora, que mostra à classe uma ilustração da carta. Helena, Ana e Kátia continuam conversando em língua de sinais. Renato apenas observa a interação das três.]]

P. - [[Dirige-se à classe.]] Naquela época, os índios andavam nus e esta nudez não era vista como a nudez de hoje. Na carta é relatado que os portugueses viam inocência na nudez dos índios. Naquela época, os índios andavam nus e a nudez hoje em dia é vista de maneira maliciosa devido à nossa cultura.

A1 - Professora, nas minhas férias, eu fui, fui pra Florianópolis e a gente passou por uma praia de nudismo. Aí, minha tia disfarçou e fechou a cortina para que, assim, as crianças não vissem aquele monte de gente pelada. [[Começa uma discussão acalorada entre os ouvintes sobre se as crianças deveriam ou não ver o nudismo naquela praia.]]

A2 - Ah, eu acho que está só na nossa cabeça.

A3 - Mas então pode ficar pelado aqui na classe?

A4 - Pros índios não tinha maldade, mas hoje em dia...

A5 - Não tem nada a ver, meu!

A6 - E o carnaval?

A7 - Mas aí é diferente.

[[Os quatro alunos surdos não participam da discussão, mantendo-se alheios ao que ocorre a sua volta. Helena, Ana e Kátia continuam a interagir, também de maneira bastante animada, em língua de sinais, enquanto Renato tenta chamar a atenção das três, sem sucesso.]]

Gravação - 22/04/04

Podemos observar, no excerto anterior, que as três alunas surdas recorreram ao que Canagarajah (2004) define como “zonas de refúgio” (*safe houses*). O autor constatou

que, por perceberem as dificuldades de desafiar sistemas educacionais contra os quais pouco podem fazer, alunos oriundos de grupos sociolinguisticamente minoritários do Sri Lanka utilizam estratégias de resistência velada para preservar sua própria ‘sobrevivência’ no ambiente escolar. Em espaços relativamente livres de supervisão, os alunos criam as mais diversas situações em que possam fazer uso da língua materna, da língua desprestigiada. Segundo o autor, tais situações podem ocorrer:

“(...) a) na sala de aula – na forma de conversas paralelas entre alunos, bilhetinhos, interações em grupos menores, atividades em pares, anotações no livro didático, intervalos entre uma aula e outra, momentos antes do início e término oficial das aulas; b) fora da sala de aula – na cantina, biblioteca, dormitórios, ‘playgrounds’ e laboratórios de informática”. (Canagarajah, op. cit.:121)

Percebe-se, na situação apresentada no Excerto 2 que, para lidarem com um ambiente que lhes é desfavorável, para contornarem a situação injusta que lhes é imposta – a de não poderem participar de uma discussão juntamente com os colegas devido à sua diferença lingüística – os alunos surdos formam um grupo a parte e, nele, promovem intensas trocas comunicativas que não se referem necessariamente à lição ou aos eventos da sala de aula. Ocupando a posição de ‘outsiders’ na sala de aula, criam esse espaço de refúgio como forma de lidar com uma situação adversa. É nessa situação, também, que lhes é possível atribuir, a si próprios, uma imagem positiva, qual seja, a de jovens ativos, competentes para, como quaisquer outros, interagir socialmente de forma intensa, significativa (e não a de adolescentes “mudinhos”, deficientes, incapazes).

Lembro que Certeau (2001) acredita que os usos que os sujeitos fazem dos produtos que circulam em um dado contexto podem revelar determinadas maneiras de atuar no cotidiano, transformando acontecimentos em ocasiões táticas, as quais permitem que se escape das imposições do sistema dominante. Para o autor (op. cit.), nas relações

desiguais de forças, os mais fracos recorrem à criatividade para construírem uma mobilidade tática em face às estratégias dos mais fortes. Certeau (op.cit.: 38) vê essa produção invisível do cotidiano como tática, que define como “negociações e improvisações acionadas em processos cotidianos diante das estratégias que circunscrevem os espaços de poder.”

Ao se perceberem excluídos da atividade que estava sendo desenvolvida em sala de aula, os surdos acionaram a tática de formarem esse grupo a parte e de se apropriarem desse espaço do cotidiano escolar para fazer valer também a comunicação em língua de sinais. Em outras palavras, essa foi a tática utilizada para fazerem frente à “imposição sociolingüística” feita pelo “produto cultural” (Favorito, 2006:131- 132) que também lhes é imposto – a escola monolíngüe.

No evento descrito no Excerto 2, percebe-se que os quatro surdos encontraram recursos próprios para fazer frente a situações que lhes são impostas. Eles ‘fabricam’, no seu cotidiano, diferentes formas de lidar com os produtos culturais que lhes são impostos. Portanto, esse grupo minoritário não se mostrou um mero consumidor de modelos culturais: ele se apropriou desse modelo e subverteu a ordem social vigente, característica que Certeau (op. cit), Favorito (op. cit), e Canagarajah (1999) observaram, também, ao analisarem grupos minoritários. No dizer de Canagarajah (op. cit.:25) é “um equívoco considerar os grupos subalternos como sendo sempre acomodados e passivos”. Eles podem contestar, na escola inclusiva, a ordem sociolingüística em espaços próprios de resistências às normas.

É importante ressaltar que, diferentemente dos exemplos de zonas de refúgio descritos por Canagarajah (op. cit.), a resistência oferecida pelos alunos surdos por mim observados não ocorreu de maneira velada. Por não fazerem barulho, não ‘perturbarem’ a aula, essa resistência pôde ser feita às claras, de forma aberta, até porque o emprego dessa estratégia pelos alunos surdos também era conveniente para a professora. Afinal, ela tinha, em sua sala de aula, 32 alunos ouvintes, junto aos quais

também precisava atuar – o desconforto criado pela escola inclusiva, é fundamental que se reitere, não acomete apenas os alunos surdos, também o professorado se vê colocado em uma situação muito difícil. Decorre daí a professora em questão ter, em diversas ocasiões, permitido interações em LIBRAS por longos períodos de tempo – isso mantinha seus alunos surdos ocupados e permitia que ela devotasse sua atenção à maioria de seus alunos.

Ainda com referência à cena descrita no Excerto 2, é preciso ressaltar a importância da presença de mais de um aluno surdo nessa sala de aula, que é o que permite que eles, quando não entendem o que está ocorrendo, tenham a alternativa de criarem suas próprias zonas de conforto lingüístico para não ficarem socialmente isolados, o que remete à afirmação de Gesueli (2006:283): “o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo”. Houvesse apenas um aluno surdo na situação relatada, ele não teria como escapar ao isolamento social imposto pelo sistema escolar, pois não teria com quem se comunicar.

A afirmação de Gesueli me traz à mente um outro evento do Excerto 2, que se repetia com muita frequência na sala de aula pesquisada: o fato de Renato não participar com constância das interações e conversas com as surdas não usuárias do português oral da sala. Levanto três hipóteses de causas para o ‘alheamento’ de Renato.

A primeira seria a de que o comportamento bastante discreto e retraído do aluno indicaria timidez. Não pretendo, aqui, discorrer sobre traços de personalidade do ser humano, mas o que é importante enfatizar, neste momento, é que essa característica foi também observada em alunos ouvintes dessa mesma sala – alguns meninos e meninas, mesmo ouvintes, também não interagem com frequência com seus pares.

A segunda seria a de que seu comportamento mais retraído decorreria da questão de gênero. Renato talvez não quisesse ficar no ‘grupo das meninas’, já que havia, na turma, apenas mulheres surdas não usuárias do português oral. Esta hipótese pode encontrar evidência no fato de que Renato não se senta perto das meninas surdas,

como foi demonstrado na Figura 3 no Capítulo 2. Se houvesse um outro menino surdo sinalizador na sala, seu comportamento e posicionamento na sala de aula poderiam ser outros. Entretanto, essa hipótese perde força quando se considera que, conforme já informei, ele não foi visto por mim em interações com outros alunos, meninas ou meninos, também durante os intervalos entre aulas, cabendo lembrar que, nesses momentos, outros surdos – meninos e meninas – foram vistos sinalizando.

A terceira hipótese, que se baseia no fato de que “as expectativas da família são levadas para o ambiente escolar” (Powell & Caseau, 2004:68), seria a de que sua participação pequena nas interações em língua de sinais na sala de aula estaria relacionada à expectativa da família com relação à sua aprendizagem e, por extensão, à expectativa da professora, já que encontrei a seguinte evidência em uma das entrevistas realizadas com a professora Vera:

Excerto 3 – “Este é o meu tesouro.”

Sabe uma coisa que me emocionou muito? No dia da reunião de pais, o Renato me pegou pela mão e me apresentou à mãe dele. Ela me disse que ele gosta muito de mim e ela me falou: “Tome muito cuidado que este é o meu tesouro”. Então, o professor é a extensão da família.

Entrevista - 29/04/04

Considerando-se “extensão da família”, a professora assume como suas as expectativas daquela e, assim, cabe a ela tomar “muito cuidado”, dar a Renato um tratamento diferenciado de modo a promover sua aprendizagem, como seus pais lhe davam em casa, já que, em outro momento da entrevista, ela aponta que o aluno recebia ajuda dos pais na realização das tarefas escolares domiciliares. Ademais, em uma das aulas, observei que ela pediu que Helena atuasse como intérprete e explicasse a Renato que havia informações extras sobre a matéria que estava sendo estudada, em livros da biblioteca. Além disso, durante a entrevista, a professora deixou claro o tratamento diferenciado que dispensava a Renato:

Excerto 4 – “Pro Renato, eu sempre peço pra Érica falar pra ele ir pra biblioteca.”

P - Eu nunca deixo eles sem fazer nada, sempre trago alguma atividade extra. Pro Renato, eu sempre peço pra Érica falar pra ele ir pra biblioteca. Eu sempre falo pra ele ler livros extras.

Pesq. - E ele entende [[os livros que lê]]?

P. - Entende, entende e gosta.

Entrevista - 29/04/04

A expectativa da família e, por extensão, da professora, calcada em uma imagem bastante positiva do filho/ aluno (“meu tesouro”; “Entende, entende e gosta”) poderia, realmente, ser um fator motivador bastante forte para a concentração com que Renato se devotava ao estudo, pois observei, conforme anotações no diário de campo, que ele prestava muita atenção à professora, permanecendo com os olhos fixos nela. Além disso, lembro-me de que, nos momentos em que o vi na Sala de Recursos, ele sempre estava escrevendo e fazendo as tarefas escolares.

3.3.4 Mas não é só aluno surdo que não participa

Apesar de este trabalho ter como foco principal a interação entre surdos e ouvintes, vale a pena refletir especificamente, neste ponto, sobre uma particularidade do modo de participação dos alunos ouvintes na sala de aula observada. Trago, a seguir, dois momentos, durante a mesma aula em que a professor abordou o tema “O Descobrimento do Brasil”, uma vez que eles tipificam um determinado comportamento desses alunos observado com bastante frequência na sala de aula em questão:

Excerto 5 – Ninguém responde

P. - Os índios tinham religião?

[[Com exceção de um grupo muito pequeno de alunos ouvintes, nenhum outro responde à pergunta da professora. Observo que grande parte dos alunos está distraída (alguns estão desenhando ou rabiscando em seus cadernos, outros mexem em seus pertences escolares, enquanto outros olham para algum ponto da sala com um olhar ausente).]]

P. - Eles eram católicos?

A1 e A2 - Não.

P. - Qual a religião dos índios?

[[Ninguém responde.]]

P. - Qual era o deus deles?

A1 e A2 - Tupã.

P. - Caminha conseguiu dialogar com os índios?

A1 - Diálogo não!

P. - Houve comunicação?

[[Há silêncio total. Enquanto a maioria dos alunos ouvintes se mantém quieta, alheia às solicitações da professora, os alunos surdos continuam sua conversa animada em língua de sinais.]]

Gravação - 22/04/04

A transcrição acima fala por si só: não participar das atividades em sala de aula não é prerrogativa dos alunos surdos. Não são somente os surdos que se ‘ausentam’ das atividades propostas em da sala de aula; os ouvintes também o fazem com muita frequência.

Um outro momento dessa mesma aula que vale a pena ser ressaltado é o que ocorreu durante o desenvolvimento de um exercício, denominado pela professora “treino ortográfico”, cujo objetivo era fazer com que os alunos exercitassem a grafia de determinadas palavras, tais como ‘indígena’, ‘índia’ e ‘fidalgo’:

Nota de diário de campo 2 – O jogo com as mãos

Dois alunos ouvintes brincam um jogo com as mãos. Depois, um deles vira para trás e, olhando para o caderno de uma colega, passa a copiar o que a professora havia ditado.

Anotação - 22/04/04

A surdez em sala de aula, em determinados momentos, pode ser considerada 'vantajosa'. Um aluno ouvinte que esteja entediado com uma atividade pouco interessante ou pouco relevante geralmente fica quieto, deixando que sua mente viaje para outros lugares, ou se ocupa com alguma coisa, ou tenta conversar, sem ser notado, com o colega do lado. Entretanto, a conversa paralela muitas vezes incomoda o professor e os colegas e, em decorrência disso, o aluno é solicitado a ficar quieto. O surdo, por outro lado, pode se engajar em conversas paralelas sem chamar a atenção do professor, pois ele, como já apontado, não incomoda quando não vocaliza. Sua forma de comunicação – língua de sinais – não interfere na aula.

Na verdade, da maneira como a escola está moldada, com várias atividades pouco significativas para todos, a surdez, em vários momentos, mostra-se um escape 'interessante'. Ou seja, para fugir de determinadas atividades pouco significativas, os alunos ouvintes se tornam, muitas vezes, momentaneamente 'surdos'. Para Canagarajah (2004: 123), todos os alunos podem construir zonas de refúgio na escola como forma de resistência a atividades pouco significativas e que podem se traduzir em atos como arrastar os pés, colar, fazer piadas, ser sarcástico e xingar – essas são formas veladas de resistência que geralmente ocorrem quando o professor não está olhando ou se encontra de costas para o local onde estão ocorrendo tais comportamentos.

Gadotti (2002:16) também fala da resistência adotada pelos estudantes, principalmente contra o que denomina de "ritualização da escola". Para o autor, os estudos etnográficos de McLaren fazem uma análise antropológica profunda de uma escola onde tudo é ritualizado. Gadotti aponta que as formas de resistência à ritualização que são evidenciadas pelos estudantes – na sua criatividade e rebeldia – ocorrem sob a forma de brincadeiras, irrelevância, humor e, também, da sabotagem. Essas são as respostas e propostas concretas dadas pelos alunos a atividades pouco significativas (como o "ditado ortográfico" proposto pela Professora, que não demanda

esforço, bastando copiar do colega), que podem ser entendidas como fazendo parte dessa ritualização.

Se, para os alunos surdos sujeitos dessa pesquisa, as zonas de refúgio criadas constituíram ilhas de conforto lingüístico e social, e de resistência à imposição sociolingüística colocada pelo produto cultural ao qual estão submetidos, para os alunos ouvintes, a mim pareceu, suas 'surdez' momentâneas constituíram estratégias de oposição a algumas práticas pedagógicas por eles consideradas irrelevantes. De qualquer maneira é importante ressaltar dois fatos no que concerne a essa questão. Em primeiro lugar, as conseqüências da ausência, da 'surdez' do aluno ouvinte não tem a mesma conotação que a surdez constitutiva do aluno surdo. Como explica Silva:

“O fato de os surdos não pertencerem à escola é percebido nas vozes de seus professores ou orientadores pedagógicos através de argumentos de que há nos surdos certos padrões que os desviam da norma aceita para o espaço escolar. Sobre os surdos eles dizem: ‘são distraídos, não conseguem acompanhar a escola, não fazem as tarefas, não aprendem, etc. ‘, ou como disse a professora de um aluno surdo do programa ‘ele não quer ter a responsabilidade por fazer as atividades’. **Deve-se ressaltar que essas características são válidas em algum momento para qualquer aluno – ouvinte, inclusive – mas tais argumentos são usados principalmente em relação aos surdos.**”³⁶ (Silva, 2005: 182)

Há que se considerar, além disso, que os alunos ouvintes, nas situações observadas, puderam escolher entre participar ou não das atividades na sala de aula, o que não se mostrou verdadeiro para os surdos. E essa não é, certamente, uma diferença pouco significativa.

³⁶ Negritos meus.

3.3.5 Maneiras diversas de lidar com os surdos em sala de aula

O problema da falta de preparo do professor da escola regular para lidar com a surdez em sala de aula, conforme já mencionado, é um tema amplamente discutido por vários autores, dentre os quais podemos citar, a guisa de exemplo, Cavalcanti (1999), Freitas e Castro (2004) e Silva (2005). Ressaltando que a professora observada na pesquisa em questão não foi, como a quase totalidade dos professores, formalmente preparada para tal, vejamos algumas das estratégias por ela utilizadas para tentar lidar com a diversidade lingüística em sala de aula.

Nota de diário de campo 3 - Escrever na lousa

Após a leitura da carta de Pero Vaz de Caminha, a professora escreveu na lousa:

Vamos observar dois momentos: Pero Vaz de Caminha descreveu as terras habitadas por índios. E hoje, quem as habita? Caminha dialogou com os índios? Por que? Como foi o tipo de comunicação? Escrita, verbal ou oral? Que mudanças aconteceram de 1500 a 2004 na língua e na religião?

Todos os alunos, inclusive os surdos, copiaram as perguntas em seus cadernos.

Anotação - 22/04/04

Professores de escolas regulares inclusivas utilizam amplamente a estratégia de escrever exercícios e textos na lousa (Lima, 2004) e a professora observada não é exceção: o exemplo acima trazido aqui ilustra apenas uma das várias ocasiões em que ela teve esse cuidado. Observe-se que ela não escreve apenas as perguntas, mas também fornece contextualização prévia: “Vamos observar dois momentos: Pero Vaz de Caminha descreveu as terras habitadas por índios”. Quer me parecer que, ao assim proceder, sua intenção foi a de ‘incluir’ os alunos surdos na atividade.

Cumpre salientar que até a professora de inglês, uma profissional muito menos empática à presença de alunos surdos em sua sala de aula, fez uso dessa estratégia nas poucas aulas de língua estrangeira por mim observadas, fato confirmado verbalmente por ela, em conversa informal, como consta de meus registros: “nas salas onde não há surdos, eu não escrevo tanto na lousa”. Evidentemente, há que se duvidar da eficácia, em termos de aprendizagem, da cópia pela cópia, quer por parte de alunos ouvintes ou surdos, mas não há dúvida de que a escrita na sala de aula observada permitiu, em vários momentos, o não isolamento desses últimos.

Excerto 6 - Escrever no caderno

P. - Gente, eu quero que todos, todos escrevam dez verbos de ação.

[[A professora dirige-se às carteiras dos quatro alunos surdos e percebo que escreve algo nos seus respectivos cadernos. Mais tarde ela me disse que escreveu: "Escrever verbos de ação".]]

Gravação - 06-05-04

Além de escrever informações na lousa, uma das maneiras encontradas pela professora aqui focalizada para promover a inclusão dos alunos surdos nas atividades foi comunicar-se com eles por meio da escrita em seus cadernos. Afinal, em um contexto como esse, o modo de interagir com os dois grupos tem que ser construído de diferentes maneiras para garantir igualmente oportunidades de participação e aprendizagem. Ademais, é possível que a informação escrita tenha por leitora-alvo também (ou quem sabe, sobretudo) a professora da Sala de Recursos – esse seria um modo de orientar essa última quanto às atividades desenvolvidas na sala de aula regular e que deveriam ser retomadas por ela.

Excerto 7 - Tocar os surdos

P. - Pessoal... ô pessoal, presta atenção! Gente, presta atenção que eu estou falando...

[[A professora vai até o local onde os alunos surdos estão e, tocando Helena e Kátia, faz sinais com as mãos para chamar a atenção deles.]]

P. - Peguem o caderno de gramática. Hoje nós, nós vamos usar o caderno de gramática.

Gravação - 06/05/04

Como já dito, o fato de ter alunos que não escutam faz com que o professor tenha que buscar recursos diversos quando quer ter a atenção de todos da sala. Em uma classe que tenha somente alunos ouvintes, basta que o professor aumente o tom de voz ou pare de falar e aguarde o ‘alvorço’ diminuir. Entretanto, como a língua falada não se mostra um instrumento eficaz para esse contexto – pelo menos não para os três surdos que têm surdez profunda – a professora tem que recorrer a outras estratégias para lidar com a situação. No contexto analisado, recorrer, com frequência, ao toque físico constituiu uma dessas estratégias.

O contato físico, entretanto, nem sempre surtiu o resultado esperado, como se pode observar no excerto seguinte, que se refere a uma ocasião em que a utilização dessa estratégia pela professora provocou reação surpreendente por parte da aluna Kátia:

Excerto 8 - Interjeições e beliscões

[[A professora escreve na lousa:

Interjeição – palavra que transmite um sentido de:

dor: Ai! Ui!

admiração: Ah! Oh!

aplauso: Viva! Bravo!

interrogação: Heim?

saudação: Oi, Olá, E aí?

atenção: Silêncio! Psiu!

As interjeições vêm sempre seguidas de ponto de exclamação.

Quando termina de escrever na lousa, vira-se para a classe e faz uma pergunta.]]

P - Quando vocês estão assistindo um jogo de futebol e quase sai um gol, o que vocês falam?

A1 - Oh!

A2 - Caramba!

Kátia - Ai, ui... oh [[Kátia olha para a lousa, começa a vocalizar as interjeições, o que chama a atenção da professora. Essa, então, aproxima-se da aluna.]]

P - Olha só...

[[Para explicar as interjeições para Kátia, a professora simula dar um beliscão em si própria e diz: "Ai! Ui!". Helena imita o gesto da professora beliscando Kátia enquanto diz "Ui!". Kátia, não entendendo o que está acontecendo, revida, beliscando Helena com força. A professora, percebendo o mal-entendido, exclama: "Paral"]]

Gravação - 27/05/04

Uma outra estratégia utilizada pela professora para lidar com a inclusão de surdos em sua sala de aula é a relatada abaixo. Nessa ocasião, todos os alunos, surdos e ouvintes, estavam conversando muito – surdos com surdos e ouvintes com ouvintes. Apesar do esforço para que a atenção de todos se voltasse para ela, a professora não estava logrando êxito:

Excerto 9 - Gestos

P. - Gente, calma, pessoal, ô pessoal, vamos tocar o barco em frente. Vamos ver agora os verbos de ligação.

[[A professora escreve na lousa:

Maria anda doente, triste, feliz, cansada.

Verbo de estado ou de ligação:

*ser / estar
permanecer
ficar
continuar*

Assim que a professora termina de escrever na lousa, Helena, a aluna surda oralizada, faz uma pergunta.]]

Helena - Professora, é pra copiar?

P. - É, é pra copiar.

[[A professora faz um gesto com as mãos para chamar a atenção dos demais alunos surdos para que eles copiem a explicação - faz um gesto no ar como se estivesse escrevendo e aponta a explicação da lousa com o dedo indicador.]]

[[Helena, Ana e Renato começam a copiar o exercício da lousa. Kátia está com a cabeça apoiada na carteira e não participa das atividades. Parece que ela está desenhando algo. Está debruçada com os braços e a cabeça sobre a carteira. Ainda parece estar chateada por ter brigado com uma aluna ouvinte antes do início da aula.]]

Gravação - 06/05/04

Apesar de pertencer a uma cultura orientada pela ou para a oralidade e pela escrita, foi possível perceber, no período observado, inúmeras tentativas da Profa. Vera no sentido de se aproximar da cultura de seus alunos surdos através de gestos, já que ela não sabia utilizar mãos, braços e expressões faciais para produzir enunciados em língua de sinais. Buscando compensar seu desconhecimento da maioria dos sinais em LIBRAS, a professora usava o tipo de comunicação que muitos pais ouvintes de crianças surdas usam em casa – os gestos (Giordani, 2003; Silva, 2005).

Para Silva (2000:29), as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, lidam com o que suas famílias muitas vezes classificam como “linguagem gestual”, “comunicação caseira”, “mímica”, etc. Citando os trabalhos de Tervoort (1961), a autora afirma (op. cit.:31) que o tipo de linguagem criada, por necessidade de comunicação, por crianças surdas e adultos ouvintes, é denominada de esotérica, ou seja, qualquer meio de comunicação utilizado pela criança ou adolescente surdo para produzir algum tipo de significação. Silva, ainda referindo-se aos trabalhos de Tervoort, acrescenta que, para esse autor, a importância do simbolismo esotérico se deve ao fato de ele tornar possível a comunicação na ausência de uma língua comum entre mãe e criança surda.

Tendo como base os trabalhos de Lacan, a autora afirma que:

“Mesmo que não haja coincidência entre o que a criança fala e aquilo que a mãe interpreta, uma vez que o descompasso é próprio na língua, há uma língua em funcionamento, também, entre mãe ouvinte e criança surda (constituída de gestos, palavras, gritos, expressões faciais, etc.). (Silva, op. cit.:38)

Esse tipo de linguagem – composta de formas mistas de comunicação – diferencia-se da língua brasileira de sinais (LIBRAS)³⁷, cujos sinais têm a equivalência de palavras ou itens lexicais das línguas orais. Isso indica que os gestos utilizados pela Profa. Vera (simulação de beliscões, giros com os braços, mãos e dedos, etc.) não podem ser comparados aos sinais da LIBRAS. Depreende-se, desse modo, que ela está fazendo uso, em sala de aula, de uma outra forma de comunicação – ou uma ‘terceira língua’, semelhante à usada em casa pelas famílias de surdos cujos pais são ouvintes.

Assim, além do português oral e escrito e da LIBRAS, uma língua composta de gestos, sinais, fala e expressão corporal era usada, sempre que necessário, pela Prof. Vera (e também pelo Prof. Sérgio, nas aulas de educação física)³⁸.

Embora essa forma de comunicação com os surdos nas escolas não receba tanta atenção quanto as línguas escrita, falada e de sinais, julgo que se trata de um meio de comunicação importante para aqueles ouvintes que, apesar de não dominarem a língua de sinais, buscam maneiras de interagir com surdos não usuários do português oral, pois ela torna possível a comunicação na ausência de uma língua comum.

³⁷ **A Língua de Sinais** é composta pelos níveis lingüísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas é denominado sinais nas línguas de sinais. O que a diferencia das demais línguas é o fato de ser visual-espacial. **Os sinais** são formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde são feitos. Podemos encontrar os seguintes parâmetros que formam os sinais: (a) configuração das mãos – formas das mãos que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros ou esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos; (b) ponto de articulação – o lugar onde incide a mão predominante configurada, ou seja, local onde é feito o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro; (c) movimento – os sinais podem ter movimento ou não; (d) expressão facial e/ou corporal – são fundamentais para o entendimento real do sinal; a entonação em Língua de Sinais é feita pela expressão facial; (e) orientação/direção – os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima. (conforme http://www.sergiosakall.com.br/girafas/lingua_sinais.html, acesso em 14/01/2008.)

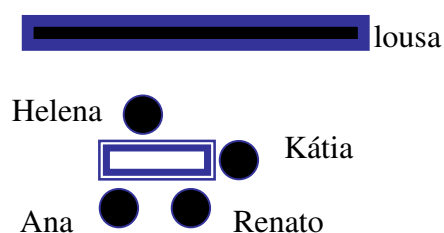
³⁸ No próximo capítulo veremos em outros excertos que esta “terceira língua” é utilizada também por alunos ouvintes no contexto analisado.

A utilização dessas ‘terceira língua’ por parte de professores ouvintes para tentar transpor a barreira lingüística entre eles e seus alunos surdos pode até constituir um recurso produtivo em algumas situações rotineiras da sala de aula, como descrito nos Excertos 8 e 9. Entretanto, parece-me evidente a necessidade de avançarmos na capacitação dos professores para lidarem de maneira profissional, e não caseira, com a diversidade lingüística em sala de aula. Além disso, a escola também deve contar com recursos humanos e pedagógicos apropriados para seus alunos – surdos e ouvintes.

Uma outra estratégia freqüentemente utilizada pela professora em questão pode ser vista abaixo. Esse excerto se refere ao que aconteceu após a discussão, bastante animada, da professora com os alunos ouvintes sobre a nudez dos índios (Excerto 2). Finda essa discussão, a professora se dirige a Helena e devolve seu livro a ela.

Excerto 10 – “Meu amor, pode continuar mostrando o livro pra eles.”

P. - Meu amor [[para Helena]], senta aqui e pode continuar mostrando o livro pra eles.
[[P. distribui os alunos surdos em seu pequeno grupo. Helena pega o livro e, de costas para a lousa, começa a mostrar partes da lição para os outros três surdos. A posição dos alunos é a seguinte:



[[Todos nesse pequeno grupo se comunicam em língua de sinais.]]

Gravação em 22/04/04

Após o término da aula, perguntei à professora o que os alunos surdos haviam feito enquanto trabalhavam em grupo. Ela me disse que Helena havia mostrado a foto da carta de Pero Vaz de Caminha e falado sobre o Descobrimento do Brasil. Essa

explicação da professora e a análise do excerto acima apontam algumas questões que merecem reflexão.

Considerando que Helena estivera, durante grande parte da discussão gerada a partir do conteúdo da carta, interagindo com seus colegas surdos em língua de sinais, é improvável que ela tivesse condições de transmitir o que havia sido discutido em sala de aula. A professora, entretanto, não pareceu perceber isso. A explicação para isso reside no fato de a professora observada, em mais de uma situação, ter atribuído à Helena – do mesmo modo gentil (e sutil) como o fez nessa situação (“Meu amor, senta aqui e pode continuar mostrando o livro pra eles.”) – a função de sua intérprete e, de certa forma, monitora. Porque essa aluna consegue ouvir o que é dito em português, e é também fluente em língua de sinais, ela foi, mais de uma vez, ‘convidada’ a, funcionando como intérprete, repassar aos colegas surdos o conteúdo da aula.

É importante esclarecer que, embora a professora em questão pedisse com frequência à Helena para servir de sua intérprete, nem sempre o pedido implicava a tradução de um conteúdo acadêmico. Muitas vezes o que se solicitava era que a aluna repassasse informações e orientações sobre o cotidiano escolar.

Essa é uma questão bastante problemática revelada pelos registros. Em primeiro lugar porque uma adolescente de 13 anos não está, é claro, preparada para cumprir essa função. Além disso, essa estratégia da professora, apesar de dar status diferenciado à aluna e, assim, ser de seu agrado, pode ter representado, por vezes, uma sobrecarga para Helena em sala de aula: ela não apenas tinha que se haver com as exigências impostas pela condição de aluna surda em uma sala de aula cuja língua de instrução era o português oral e escrito, mas também com a responsabilidade de funcionar como intérprete/ monitora da professora. Há que se considerar, ainda, outro desdobramento dessa estratégia: ver-se colocada, pela professora, no papel de intérprete e de, por vezes, também de sua monitora - papéis prestigiosos, sem dúvida alguma – posicionou Helena em uma situação de maior poder em relação, não apenas

a seus colegas surdos, mas também a seus colegas ouvintes. Como tentarei demonstrar no próximo capítulo desse trabalho, esse posicionamento constituiu fonte de conflito velado na sala de aula.

Antes de passar à análise do próximo excerto, é fundamental deixar claro que minha intenção, ao analisar os desdobramentos indesejáveis da estratégia da professora discutida acima, não é, em absoluto, denegrir essa profissional ou desmerecer seu trabalho. Ela é, como pude perceber nos meses em que fui hóspede em sua sala de aula, muito empática à questão da surdez. Diferente da professora de inglês da escola em questão³⁹, nesse período a professora de português tentou acolher, de forma sempre respeitosa, Ana, Helena, Kátia e Renato em sua sala de aula.

Não há, em meus registros, nenhuma evidência do contrário. O que ocorre é que, como ela não sabe LIBRAS, a única forma de transpor a barreira lingüística é pelo uso dos recursos que tem à sua disposição: escrever, tocar, gesticular e recorrer a Helena – a aluna surda bilíngüe que tinha, como L1, o português oral. Importa deixar isso claro porque muitas vezes, no afã de ressaltar quão pouco significativa e dramática pode ser a inclusão do surdo no sistema regular de ensino, autores acabam, muitas vezes, demonizando, indistintamente, os professores dessas escolas. Claro é que certamente há aqueles que são absolutamente insensíveis e avessos ao diferente em sua sala de aula, mas isso não pode ser generalizado, porque há, como é o caso da professora de português aqui focalizada, professores que, mesmo dando o melhor de si, acabam também sendo vítimas do sistema de inclusão.

Além de recorrer a Helena, a Profa. Vera também solicitava os préstimos de Érica, aluna ouvinte que desenvolveu, no contato com as colegas surdas, uma certa

³⁹ No período em que observei as aulas de inglês, pude verificar, em mais de um momento, a reação da professora dessa disciplina à presença dos quatro alunos surdos em sua sala de aula. Essa professora deixou claro, em conversa informal, que “não fazia nada de diferente de antes de ter alunos surdos em sua sala de aula”. Afirmou, também, que durante a aula, deixava os quatro “de lado”, por não ter sido preparada para trabalhar com eles, o que entendia como responsabilidade da pedagogia e não dela.

proficiência em língua de sinais. Podemos citar, como exemplo, uma ocasião em que Kátia entrou com uma expressão brava em sala de aula. A professora tentou, inutilmente, conversar com a aluna:

Excerto 11 – “Meu amor, vai com ela até a Diretoria.”

[[A professora pergunta a Kátia:]]

P. - O que aconteceu?

[[Kátia começa a chorar]]

P. - Érica, meu amor, vai com ela até a Diretoria.

[[As duas vão para a Diretoria]].

Gravação - 06/05/04

Nesse momento, a presença de uma pessoa ouvinte que soubesse a LIBRAS e pudesse servir de intérprete mostrou-se bastante importante, não só na sala de aula, mas também para relatar à diretora da escola o que havia ocorrido. A seqüência do que ocorreu no excerto anterior é relatada abaixo:

Nota de diário de campo 4 – Relato da briga de Kátia com uma aluna

Quando as duas alunas voltam da diretoria, Érica conta à professora que Kátia tinha brigado com uma aluna ouvinte e, por isso, ficou chateada. Logo em seguida, Érica senta-se próximo a Helena e Ana e começa a contar para as duas, em língua de sinais, o que havia acontecido.

Anotação - 06/05/04

Percebe-se que Érica tem um papel importante nessa sala de aula – o de intérprete de língua de sinais, ainda que não oficial, já que esse, por força de lei, tem de ser graduado ou especializado. Como já disse, a lei indica e vários autores defendem a presença de um intérprete de LIBRAS nas salas de aula (Kelman, 2005; Rosa, 2006; Pereira, 2006; Martins, 2006; Perlin, 2006; Martins, 2007 e Souza, 2007).

Destaco a posição apresentada por Pereira (2006: 152), que enfatiza que a presença desse profissional em sala de aula foi proposta para que os problemas lingüísticos e de interação social fossem minimizados, já que o professor e o aluno surdo usam línguas diferentes para se comunicar. Em várias ocasiões, pude constatar que Érica informava aos surdos o que os professores queriam lhes transmitir e vice-versa. Entretanto, em uma ocasião observei que essa atuação não teve o resultado esperado, conforme relatado a seguir.

Em uma das aulas de inglês, percebi que a Profa. Edna iria aplicar uma prova. Ela me esclareceu que, na verdade, os alunos não tinham conseguido terminar a prova na aula anterior e, assim, havia decidido que eles a terminariam na aula seguinte – a aula em questão.

Ela explicou aos ouvintes como a prova deveria ser feita e pediu para que Helena explicasse os procedimentos aos surdos. Apesar de a aluna ter explicado a eles as regras em LIBRAS, Kátia, aluna surda não usuária do português oral, insistia em chamar a professora, várias vezes, para sanar suas dúvidas. A professora tentava resolvê-las, fazendo alguns gestos, falando pausadamente e um pouco mais alto, sem, contudo, obter sucesso. Quando se afastou do local onde os surdos estavam, Kátia começou a conversar com Helena e Ana em LIBRAS. Renato era o único, dos quatro, que se mantinha concentrado na prova. Dois alunos ouvintes também chamaram a professora para receberem explicações.

Durante vários momentos da prova, Kátia, alternadamente, conversava com Helena e chamava a professora para pedir explicações. Em um determinado momento, Renato levantou a mão para solicitar ajuda da professora e sanar uma dúvida e a Profa. Edna pediu a Érica que explicasse ao aluno o que deveria ser feito. Enquanto isso, Kátia mais uma vez insistia em chamar a professora. Nesse momento, Érica fez sinais em LIBRAS para que ela se mantivesse calma. Kátia, então, se acalmou.

Após algum tempo, vários alunos ouvintes sinalizam que já haviam terminado a prova. A professora dirigiu-se às carteiras de cada um dos alunos para recolhê-las. Érica, que também já havia terminado a prova, começou a ajudar a professora a recolhê-las e fez um gesto de alegria para Helena, informando que não seria necessário terminar a prova. Helena sorriu e deu um beijo, também de alegria, no rosto de Érica. A aluna ouvinte recolheu as provas dos quatro surdos. Após entregar a prova para a aluna, Renato se levantou de sua carteira e a reação da professora foi, de modo muito contrariado, perguntar a Érica quem lhe havia dado autorização para recolher as provas dos alunos surdos. Muito brava, a Profa. Edna falou: “É isso que dá depender dos outros”. Érica ficou quieta e a professora devolveu as provas para que os surdos pudessem terminá-las.

Reforço aqui que, mesmo que Érica não seja intérprete graduada ou especializada, sua atuação se mostrou, em vários momentos, essencial para a mediação da comunicação entre surdos e ouvintes na sala de aula. Percebe-se, desse modo, que não há como negar o ganho possível caso houvesse, nessa sala de aula, um intérprete educacional. Entretanto, é importante ressaltar que o trabalho do intérprete deve ocorrer em sintonia com o do professor regente, ou seja, tomando-se medidas necessárias para definir os papéis de um e de outro para não correr o risco de haver mal-entendidos (como o que ocorreu na situação analisada). Desse modo, caminha-se na direção de garantir que a relação professor/ aluno surdo/ intérprete educacional não seja comprometida (ou pelo menos que esse comprometimento seja minimizado).

Voltando à Profa. Vera, fica evidente que, nesse contexto, o modo de interagir dos diversos participantes teve que ser construído para que houvesse entendimento durante as interações. A professora em questão se utilizou de formas híbridas de comunicação (Góes, 2000: 42) para se comunicar com alunos que apresentavam surdez profunda e tentar estabelecer alguma interação com eles – escrever na lousa e no caderno, fazer gestos, tocá-los e recorrer ao auxílio das alunas bilíngües que

dominavam o português oral. Algumas dessas estratégias se mostraram eficientes, outras, pelo contrário, constituíram fonte de mal-entendidos, conforme apresentado no Excerto 8.

Um dos professores citados na pesquisa conduzida por Moreira⁴⁰ (2002:28) expressa sua opinião sobre a tarefa do professor em uma sala de aula onde a diferença cultural esteja presente. Para o entrevistado:

“a tarefa do professor (...) é criar um contexto em que as pessoas (...) possam interagir a partir e em função de atividades que tenham sentido para elas (...) o fundamental para criar o contexto relacional são as próprias pessoas e suas interações. A tarefa do educador (...) é pensar no contexto, estar atento ao contexto relacional que vai sendo construído pelas pessoas em relação e inferir, como um dos sujeitos dentro do processo, para ativar as formas de relação.”

A professora em questão, como um dos “sujeitos do processo”, abre-se ao diálogo multicultural, buscando maneiras de interagir com os surdos nesse ambiente linguisticamente diverso, de modo que a entendê-los e a se fazer entender por eles.

3.3.6 Contornando a diversidade lingüística

Pode-se observar, na próxima nota de diário de campo, uma das estratégias utilizadas por Kátia para se comunicar com uma colega ouvinte:

⁴⁰ O autor, juntamente com outros pesquisadores, conduziu uma pesquisa que buscou compreender como a discussão do multiculturalismo está sendo incorporada ao campo do currículo no Brasil.

Nota de diário de campo 5 – A caneta cor-de-rosa

Kátia, em uma tentativa de interação com uma aluna ouvinte, aponta para algo em cima da carteira da colega ouvinte, e escreve algo em sua própria mão, mostrando-a para a menina. A ouvinte entrega uma caneta para Kátia. Essa aluna surda faz um gesto de OK (polegar para cima) e sorri para a menina. Mais tarde pergunto à aluna ouvinte o que ocorreu e ela me diz que Kátia queria fazer uma parte do exercício com uma caneta cor de rosa e escreveu na mão: 'caneta cor de rosa'. A aluna entendeu e emprestou a caneta para a aluna surda.

Anotação: 27/05/04

Dos três alunos com surdez profunda da sala de aula observada – Renato, Ana e Kátia – percebi que essa última, por ser uma pessoa bastante assertiva, demonstrou ser a que menos medo teve de se arriscar, envolver e comunicar com seus colegas ouvintes. No excerto acima, Kátia utilizou recursos variados para se fazer entender - apontar e escrever na mão – e obteve êxito na comunicação.

Apesar de haver muitas dificuldades nas interações entre surdos e ouvintes na sala de aula, resultado da ausência de uma língua comum entre os diversos participantes, foi possível perceber que a comunicação ocorreu, em vários momentos, de maneira bem sucedida. A ausência de uma língua oral em comum não impediu, por completo, a interação social entre os alunos surdos e os alunos ouvintes. Obviamente, no contexto analisado, como vimos, podia-se contar com o português escrito como língua comum, uma vez que os alunos com surdez profunda eram bilíngües. Mas houve situações em que tal recurso não estava disponível. Em suma, cumpre ressaltar que, em algumas dessas situações, alunos surdos e ouvintes estabeleceram relações amistosas, em outras, relações conflituosas, como é próprio das relações humanas, mas a barreira lingüística de fato exerceu um papel importante como complicadora de tais relações.

Trago novamente o Excerto 11 para análise de uma outra questão:

Excerto 11 – “Meu amor, vai com ela até a Diretoria.”

P - O que aconteceu?

[[Kátia começa a chorar]]

P - Érica, meu amor, vai com ela até a Diretoria.

[[Todos os alunos param de conversar. Antes de as duas saírem, um aluno ouvinte se aproxima de Kátia e faz um gesto para ela: esfrega um olho com uma mão e, com a outra, faz um gesto de “não”, indicando que ela não deve chorar. As duas vão para a Diretoria.]]

Gravação em 06-05-04

É interessante ressaltar o gesto do aluno ouvinte que, mesmo não sabendo se comunicar em língua de sinais, tenta mostrar, através de mímica, que a aluna surda não deve chorar. Boaventura de Souza Santos (2000), citado por Moreira (2002:18), define a solidariedade como uma forma de conhecimento obtida pelo reconhecimento do outro. Segundo Moreira (idem, ibidem) conhecimento é “reconhecimento e progressão no sentido de elevar o outro à condição de sujeito”. O reconhecimento do outro, como sujeito, fez com que o aluno ouvinte demonstrasse sua solidariedade diante da situação dolorosa de Kátia. Nesse ambiente multicultural, onde a ação se desenrola, palavras não foram necessárias para que a mensagem de solidariedade fosse entendida. No início da aula seguinte, tive a oportunidade de observar um outro momento em que a ausência de língua comum não interferiu nas relações entre os surdos e seus pares ouvintes:

Nota de diário de campo 6 - O brinquedo

A professora começa a fazer a chamada. Observo que um aluno ouvinte trouxe um brinquedo diferente. Ana e Renato se aproximam para ver o objeto. O menino entrega o brinquedo para Renato. Outros alunos começam a se aproximar para ver a 'novidade' e forma-se uma roda em volta de Renato. Vejo que a comunicação é feita através de: 1) expressões por parte dos ouvintes (“que legal”, “nossa”, “olha só”), 2) gestos por parte dos surdos - Renato aponta para o objeto e olha para os ouvintes; um ouvinte acena com a cabeça, demonstrando ter entendido o que ele quis dizer e 3) expressões faciais - sorriso de Ana para os meninos e dos meninos para Ana.

Anotação - 13/05/04

Mesmo que alguns ouvintes tenham usado linguagem oral em português para manifestarem o que sentiam em relação ao brinquedo - “que legal”, “nossa”, “olha só” – ela não foi essencial para a interação. Nesse momento, a ausência de língua comum não se mostra uma barreira. Percebe-se que a língua comum aos dois grupos passa a ser composta por gestos, acenos, olhares e expressões faciais. Assim como no caso da professora, as formas híbridas de comunicação (Góes, 2000) usadas pelos alunos ouvintes resultam em compreensão da mensagem por ambos os grupos. Na verdade, podemos entender que a comunicação ocorre principalmente porque os alunos ouvintes usam, de certa forma, um tipo de linguagem viso-gestual que se aproxima da língua de sinais, a ‘terceira língua’ que a professora também utiliza.

Naturalmente, a língua de sinais não pode ser substituída plenamente por gestos, toques e expressões faciais e corporais, já que é uma língua com estruturas sintática e semântica próprias. Porém, a utilização de elementos viso-gestuais configurou um quadro em que a interação foi bem-sucedida e em que os alunos ouvintes posicionaram Ana e Renato como pertencentes ao grupo de “estabelecidos” (Elias e Scotson, 2000).

Tomo emprestada a fala de um dos entrevistados de Moreira (2002:22), relacionando este reposicionamento dos alunos surdos à reelaboração pessoal a partir da inter-relação entre culturas diferentes, por ele mencionada:

“Na perspectiva da educação, há justamente esse reconhecimento da diversidade e um esforço por fazer com que cada pessoa e cada grupo explicitem os seus modos de compreender a realidade, seus padrões culturais e que tudo isso seja reconhecido por outro grupo na sua diferença. Numa perspectiva intercultural, não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um.”

Assim, essa sala de aula pode ser classificada como um ambiente multicultural, utilizando a acepção heterogênea de cultura⁴¹ que se depreende em Klein & Lunardi (2006:17), por ser composta por membros de culturas surdas e membros de culturas ouvintes. Na relação multicultural, portanto, surdos e ouvintes, reconhecendo a diferença, reelaboram-se e reelaboram o outro, chegando ao entendimento recíproco que não é apenas entendimento na esfera da comunicação, mas entendimento da diversidade humana.

Excerto 12 – “A Kátia sabe o nome de todos os alunos.”

[[A professora senta-se em sua cadeira para fazer a chamada e Kátia senta-se na mesma cadeira, dividindo-a com a professora. Enquanto a professora faz a chamada, Kátia a abraça. Conforme a professora vai chamando os alunos, Kátia vai lendo os nomes e apontando para os respectivos colegas. Quando a professora chama o nome de Kátia, vários alunos, aderindo à brincadeira, apontam para ela.]]

P. [[falando para mim]] - A Kátia sabe o nome de todos os alunos!

Pesq. - Eu vi mesmo...

Gravação - 13/05/04

Conforme já mencionei, dos quatro alunos surdos, Kátia é a que mais briga com os colegas ouvintes, mas é também a que mais tenta, a seu modo, interagir socialmente com eles. Percebe-se no excerto acima que a surdez não se mostra impedimento para o estabelecimento de uma brincadeira entre ela e seus colegas ouvintes e para a criação de um ambiente harmonioso, no qual adolescentes, independentemente de serem surdos ou ouvintes, divertem-se uns com os outros. Kátia logra, como Renato e Ana lograram em outro momento, então, fazer parte do grupo de “estabelecidos” (Elias & Scotson, 2000).

É importante fazer notar que a mensagem ‘que não necessita de palavras’, além de ser entendida em situações em que há harmonia entre os diversos participantes,

⁴¹ Klein & Lunardi (2006:17) falam de culturas surdas, pois, segundo as autoras, pensar em uma cultura autêntica, pura, como um espaço autônomo, não se sustenta mais, exceto como uma “ficção útil” ou uma “distorção reveladora”.

também o é em momentos de conflito. Trago o Excerto 13 para exemplificar uma situação conflituosa em que a comunicação ocorreu a despeito da diferença lingüística:

Excerto 13 – “Vou te pegar lá fora.”

[[Todos os alunos estão copiando a matéria da lousa, inclusive os surdos. Observo que os quatro começam a se comunicar em língua de sinais e, logo em seguida, Kátia vocaliza alguns sons para chamar a atenção da professora. Quando esta se volta para ela, Kátia, com uma expressão brava no rosto, aponta para Érica, e sinaliza para a professora que essa ouvinte a provocara. A professora entende o que havia acontecido e tenta amenizar a situação:]]

P - Érica, para de provocar a fera.

[[Kátia olha enfezada para a ouvinte e sinaliza que vai “pegá-la” depois da aula. Toda a classe se agita e um coro de interjeições (“Oh!”) é ouvido.]]

A1 - Viu, vai ter briga lá fora.

P. - Calma, não precisa brigar. [[Dirigindo-se a Kátia.]]

Gravação - 22/04/04

Apesar de os alunos estarem se comunicando cada um em uma língua – Érica em português e Kátia em língua de sinais – todos se entendem, pois o fato de os sujeitos se (re)posicionarem e (re)posicionarem seus interlocutores, como pertencentes a um mesmo grupo, aquele de adolescentes em conflito, parece superar a barreira lingüística representada pela ausência de uma língua comum. Dizer/ sinalizar não são marcas identitárias relevantes nesta situação.

A Nota de diário de campo 7, apresentada a seguir, tipifica o que pude observar várias vezes: interações ocorrendo entre os alunos por meio de diferentes linguagens:

Nota de diário de campo 7 – Palavras nem sempre são necessárias

Era o final da aula na qual Kátia havia brigado com uma aluna ouvinte. Após ter chorado e permanecido amuada durante quase toda a aula, Kátia se refaz.

A professora terminou a aula e começou a juntar seus pertences. Todos os alunos estavam conversando. Helena, Ana e Renato conversavam uns com os outros utilizando língua de sinais. Kátia estava escrevendo e desenhando na lousa com dois outros alunos ouvintes (um menino e uma menina). Sua expressão era alegre e ela estava rindo.

Ana continuou interagindo com Renato em LIBRAS enquanto Helena começava a conversar com dois outros alunos ouvintes. Os três conversavam animadamente. Kátia voltou para sua carteira e alguns alunos ouvintes começaram a se aproximar dela. Um aluno a tocou e outro sorriu para ela. Uma aluna escreveu algo no caderno de Kátia. Ela sorriu para a menina. Um outro aluno escreveu o nome de Kátia na lousa. A professora, que estava observando o comportamento da menina, voltou-se para mim e disse; "Vê, agora ela está sorrindo!".

Anotações - 06/05/05

Na interação relatada, vemos a disponibilidade que os alunos apresentam para o diálogo multicultural. Conforme apresentado em Moreira (op. cit:28),

“Quando sujeitos de diferentes culturas (...) querem intencionalmente estabelecer relações com o outro e compreendê-lo também (...) essa relação intercultural se constitui como um contexto de integração. Trata-se de criar um contexto relacional, que permita justamente a sujeitos, a partir de referenciais diferentes, interagirem, acolherem-se e entenderem-se”.

Os alunos demonstram estar à vontade nesse ambiente sociolinguisticamente complexo e multiculturalmente diverso – ouvintes conversam com ouvintes em português, a aluna surda oralizada (Helena) conversa, em um momento, em LIBRAS com os surdos não usuários do português oral (Ana e Renato) e, no momento seguinte, em português oral com alunos ouvintes. Ouvintes ‘dialogam’ com a aluna surda não usuária do português oral - Kátia - por meio de gestos, sorrisos e português escrito. E, por estarem abertos ao diálogo multicultural, configura-se um contexto relacional em que os sujeitos interagem, acolhem-se, entendem-se.

Ao terminar esse capítulo, é relevante apontar que a análise destes recortes do *corpus* de pesquisa possibilitou perceber que a entrada dos alunos surdos na sala de aula em questão, tornou, em determinados momentos, o ambiente educativo – outrora monolíngüe - em ambiente bilíngüe. Os alunos surdos, ao introduzirem a língua de sinais e a cultura viso-gestual na sala de aula, apropriaram-se do espaço discursivo, por meio de diferentes táticas, promovendo, por diversas vezes, uma subversão da ordem sociolingüística escolar. Os alunos ouvintes a ele se juntaram, incorporando elementos da cultura viso-gestual, transformando, ainda mais o espaço discursivo. Se antes, nessa ordem do discurso, apenas a oralidade e a escrita tinham vez, agora há, também, algum espaço para LIBRAS e para as culturas surdas.

CAPÍTULO 4

A ESCOLA INCLUSIVA: LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES

“A surdez – acontecimento ocasionado pela não audição, adquire formas distintas de inscrição social, passando a existir no contato com o outro sujeito, que é diferente – aquele que ouve, um altero que propicia um valor no ato da relação. É a presença do outro que escuta, ou que não quer escutar, que começa a definir o ‘ser surdo’”.

(Benvenuto, 2006)⁴³

4.1 IDENTIDADE, DIFERENÇA E REPRESENTAÇÕES

Nesta seção, apresento discussões de Tomas Tadeu da Silva (doravante *da Silva*) sobre a relação entre identidade e diferença e estudos de Hall (1997) sobre representação⁴⁴. Essas discussões são importantes para este trabalho, pois embasam minhas reflexões sobre as representações e os processos identitários dos sujeitos – surdos e ouvintes – que se encontram na seção 4.3.

Ao discorrer sobre identidade, da Silva (2000) reflete sobre sua produção social. Para o autor (op. cit.:75), identidade e diferença têm uma estreita relação de dependência. Por trás da afirmação de que somos algo, há uma extensa cadeia de negações, de expressões negativas de identidade e de diferenças. E afirmações sobre diferença também só fazem sentido se compreendidas em sua relação com afirmações sobre a identidade: quando digo o que sou, também digo o que não sou – uma cadeia de declarações negativas sobre outras identidades geralmente fica oculta. Sob essa ótica,

⁴³ Apud Perlin (2006).

⁴⁴ Ambos realizam trabalhos na área dos Estudos Culturais.

dizer que sou ouvinte significa dizer que não sou surdo, não sou usuário de língua de sinais, não pertencço a um grupo minoritário, etc.

Em sua argumentação, da Silva entende que identidade e diferença, além de serem interdependentes, apresentam várias características em comum: (a) resultam de atos de criação lingüística, isto é, são criadas por meio de atos de linguagem; (b) têm que ser ativamente produzidas; (c) são criações sociais e culturais; (d) na medida em que são definidas em parte por meio da linguagem, que se apresenta como um sistema de significação que tem uma estrutura instável, também são marcadas pela indeterminação e instabilidade, e (e) são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva.

O autor (op. cit.: 81) argumenta ainda que, por serem relações sociais e terem constituição discursiva e lingüística, ambas estão sujeitas a vetores de força, a relações de poder. Portanto não são definidas e sim impostas; não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas. Segundo o autor, na disputa pela identidade “está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade” (idem: ibidem), estando, pois, identidade e diferença, em estreita conexão com relações de poder, ou seja, ambas não são inocentes.

O autor entende que a definição de que alguém pertence a uma determinada identidade, o que marca – em consequência – a diferença, implica as operações de incluir e de excluir. “Dizer o que somos significa também dizer o que não somos” (op. cit.:82). A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído, sobre quem é *insider* e quem é *outsider* (Elias & Scotson, 2000). Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras e fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora: “a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa

demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.” (da Silva, op. cit.: 82).

Ainda, de acordo com esse mesmo autor:

“Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais.” (da Silva, op.cit.:83)

O autor entende que identidade e diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. Essa posição do autor tem como embasamento os Estudos Culturais do pós-estruturalismo de autores como Stuart Hall. Segundo Hall (1997) os discursos que circulam na sociedade inventam conceitos, produzem identidades. Conceitos e identidades são, para Hall, resultados de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente a partir de relações de poder. São essas relações de poder que permitem aos que detêm mais poder atribuir aos ‘outros’ seus significados⁴⁵. É por isso que, da perspectiva pós-moderna e dos Estudos Culturais, o que era, na modernidade, mostrado como verdade incontestável, precisa ser agora colocado sob suspeita: é preciso sempre considerar as práticas culturais que nomeiam, representam as ‘coisas’ a que se referem como construções discursivas e, por isso mesmo, emprestam-lhes sentidos sempre transitórios. Para o autor (1997:17), “representação é a produção do significado do conceito em nossa mente por meio da linguagem”. Ainda de acordo com esse mesmo autor, é via discurso que

⁴⁵ Segundo Foucault (1979), o poder não apenas proíbe, mas também produz significados.

“(...) os membros de uma cultura utilizam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzir significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos” (Hall, op. cit.: 61).

Assim sendo, o significado do que seja “surdez” não é fixo - ele será sempre uma representação histórica construída e determinada por relações de poder. Também a identidade é o resultado de um conjunto de práticas discursivas criadas pela representação que possibilita que determinadas características sejam associadas a sujeitos ou grupos sociais. Para da Silva (2000: 89), como já o disse, a identidade e a diferença

“(...) são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação (entendida como arbitrária e ligada a relações de poder) que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso.’”

Em consonância com os estudos realizados por da Silva (2000 e 2005) e Hall (1997) entendendo a representação como um sistema de significação, uma forma de representar um determinado conceito, ou seja, o significado do conceito que se tem na mente é externalizado por meio da linguagem, no caso do presente trabalho, a surdez e a língua de sinais.

4.2 AS IDENTIDADES SURDAS

Assim como não há uma única cultura surda, conforme apontado no Capítulo 3, a identidade do sujeito surdo é diversa. Fica evidente, desse modo, que podemos falar sobre múltiplas identidades surdas, tema abordado por vários autores, dentre os quais destaco Hall (1997) e Perlin (1998 e 2006).

Hall (op. cit.) acredita que em situações diferentes o sujeito assume posturas diferentes, pois as identidades não são unificadas e, em muitos casos, apresentam-se até de maneira contraditória. Tendo por base essa linha de Estudos Culturais, vejo a identidade, que está muito ligada ao conceito de representação, como aquelas características, definidas historicamente e não biologicamente, que se atribuem aos diversos grupos sociais. Segundo os estudos de Hall e da Silva, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos e, dentro de nós, há identidades contraditórias. A identidade muda de acordo com o modo como o sujeito é interpelado.

Ao tratar especificamente de identidades surdas, Perlin (1998) segue a mesma linha de pensamento. Para a autora, as múltiplas identidades surdas resultam da formação discursiva às quais os surdos estiveram ou estão submetidos. À medida que sua formação discursiva se aproxima de questões da cultura surda, eles se identificam com essa cultura e maior é o fortalecimento da identidade surda. Por outro lado, quanto mais próxima da ideologia ouvintista, mais a formação discursiva dos surdos estará distante das questões culturais surdas, e menos fortalecida estará a identidade surda.

Ao discorrer sobre identidades surdas, Perlin (op. cit.: 26) enfatiza que elas não são todas iguais e identifica quatro tipos:

1. identidade surda – é politicamente estabelecida dentro de uma representação que contém mais diretamente a assimetria dessa identidade, já que o sujeito incorpora, em maior ou menor grau, essa representação em grau mais elevado; essa identidade é representada principalmente por líderes de movimentos surdos;
2. identidade surda híbrida – ocorre quando a pessoa nasce ouvinte e torna-se surda com o decorrer do tempo;

3. identidade surda flutuante – ocorre quando o sujeito não se identifica como surdo, seja pelo estereótipo, seja pelo conhecimento ou ainda por resistência a ascender ao conhecimento, e
4. identidade de transição – identifica o momento de transformação em que os surdos deixam a identidade flutuante e se projetam na identidade surda.

Para Perlin (2006:139), a identidade surda se constitui no interior da cultura surda e depende de um outro surdo. Não há uma identidade mestra, pois as identidades surdas se encontram em constantes mudanças. Elas não são puras, prontas ou homogêneas e não se pode dizer que pertençam a uma única cultura. Por isso, embora façamos referência à identidade do surdo, é preciso ter em mente, quando assim procedemos, que essa não é uma, mas sempre plural e complexa.

A autora ressalta que um componente que é essencial para a constituição de uma identidade surda é a língua de sinais, que classifica como “uma das maiores produções culturais dos surdos” (idem: ibidem). De outra parte, Perlin destaca a preocupação de muitos surdos com as relações interculturais, como as que ocorrem nas escolas inclusivas, por considerarem que, com esses contatos, os sinais podem perder sua significância visual, não agrupar mais o fluxo significativo dos signos e se deteriorar (idem: ibidem).

Outros autores também entendem que a língua de sinais é um fator importante para a constituição das identidades surdas (Behares, 1999; Gesuelli, 2006; Monteiro, 2006, e Giordani, 2003).

Tendo como base a proposta de Schlesinger & Meadow (1972), Behares (1999:132) afirma que a comunidade de surdos se identifica essencialmente pela língua que usa - a língua de sinais, que tem o efeito unificador mais determinante nessa comunidade. Para o autor, essa língua comum dá ao grupo minoritário de surdos sentido de identidade corporativa e de solidariedade.

Também para Gesueli (2006), há uma relação forte entre língua e construção de identidade. A autora (op. cit.:280) enfatiza que a questão da língua de sinais está intimamente ligada à cultura surda que, por sua vez, remete à identidade de um sujeito que quase sempre (con)vive com duas comunidades – a surda e a ouvinte. Ao considerar a condição bilíngüe do surdo que transita entre a língua de sinais e o português escrito, e entendendo a língua de sinais como sua língua natural, a autora conclui que é nessa língua que ele se representa, expressa, constitui e constrói sua identidade.

Seguindo linha de pensamento semelhante, Monteiro (2006) enfatiza que, por muitos anos, os surdos não compreenderam a importância da comunicação por meio da língua de sinais para o processo de construção de sua identidade cultural, bem como para o desenvolvimento de sua cognição e linguagem.

A esse respeito, Giordani (2003), em um estudo realizado com surdos filhos de pais ouvintes, apresenta relatos de indivíduos que descobriram a surdez pela ausência da fala e viveram histórias muito semelhantes no caminho da descoberta da surdez como característica biológica à construção de identidade de sujeito surdo, no envolvimento com uma língua de significado, com uma cultura que narra sua vida e com a descoberta da alteridade surda.

Souza (2007), por outro lado, entende que a relação da pessoa com a surdez se remete mais apropriadamente à forma como cada um se relaciona identitariamente com a língua em que se tornou sujeito como efeito. Por exemplo: independente do grau de perda auditiva, seja ela moderada ou profunda, uma pessoa pode se declarar surda não no sentido de que não escuta nada – sua declaração pode revelar uma opção outra: a de que é parte de um grupo que escuta e ‘fala’ uma língua outra que não o português – a LIBRAS.

Esse posicionamento é também compartilhado por Santana & Bérnago (2005:570), que acreditam que a constituição da identidade do surdo não está necessariamente

relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhe dê a possibilidade de se constituir no mundo como ‘falante’, isto é, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa ‘constituição’ nas suas relações sociais. Da perspectiva desses autores, a constituição de identidade de um surdo pode se dar também pela língua oral a partir do momento em que ele se apropria dessa língua e a molda para construir e marcar sua identidade.

Em relação a esse assunto, Santana e Bérghamo assim se posicionam:

“A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. (...) A identidade é, assim, constituída por diferentes papéis sociais que assumimos e que, vale salientar, não são homogêneos. (...). A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais e não a uma língua determinada.” (op. cit.:571- 2)

Por um lado, alguns autores advogam que a LIBRAS é uma língua de significado importante para o processo de construção de sua identidade dos surdos. Por outro, há autores que defendem que a constituição da identidade do surdo não ocorre exclusivamente por meio da língua de sinais, mas essencialmente pela língua que lhe dê a possibilidade de se constituir no mundo como falante. Nesse caso, a constituição de identidade de um surdo pode ocorrer também pelo português oral.

Todo esse debate oferece subsídios importantes para verificar, durante a discussão apresentada na próxima seção, se, nas construções de identidades surdas pelos sujeitos da pesquisa, identificam-se surdos militantes, surdos híbridos, surdos flutuantes, surdos em fase de transição, surdos que se identificam como usuários de língua de sinais, surdos que se identificam como falantes de português ou se outras categorias emergem.

4.3 A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E DE IDENTIDADES SURDAS NA SALA DE AULA

O objetivo dessa seção é responder às seguintes perguntas de pesquisa: Que identidades surdas são construídas pela professora, pelos alunos ouvintes e pelos próprios alunos surdos no contexto investigado? Como a surdez e a língua de sinais são representadas nesse contexto?

4.3.1 Representações e Identidades Construídas pelas Professoras

A visão que a Profa. Vera tem de seus alunos surdos e da LIBRAS e as identidades que ela constrói desses aprendizes são discutidas a seguir. Trago também, para enriquecer a discussão, dados da professora de inglês.

4.3.1.1 A Surdez e a Língua de Sinais

A Profa. Vera demonstrou ter uma visão da surdez de certo modo ambígua, como podemos observar, recuperando um dos excertos analisados no capítulo anterior:

Excerto 1 – “Eles são conhecidos pelo nome.”

Sabe o que eu acho? Que esta inclusão é boa por causa da socialização. Eu sou a favor da inclusão porque vivenciei os dois momentos. Quando eu ministrava aulas, no Rio de Janeiro, havia uma classe especial, onde eram mantidos os alunos deficientes. E o máximo que os professores dos normais faziam era tomar conta, de vez em quando. Mas tinha, assim, aquele medo. Hoje não, ninguém se refere aos alunos surdos como “os mudinhos”. Eles são conhecidos pelo nome.

Entrevista - 29/04/04

Se tomássemos apenas a primeira parte do excerto como parâmetro para avaliar a visão da professora sobre a surdez, teríamos que afirmar que ela se alinha às grandes narrativas que vêem o ouvinte como o normal e “o surdo sob a ótica da deficiência” (Silva, 2005: 180). Entretanto, a sua adesão aos direitos dos surdos (“Hoje não,

ninguém se refere aos alunos surdos como ‘os mudinhos’. Eles são conhecidos pelo nome.”) e outros discursos por ela produzidos sugerem que sua filiação a uma visão patológica de surdez pode estar sendo reavaliada graças ao seu contato com alunos surdos e com a língua de sinais.

A professora, em uma determinada aula, toca em um ponto importante para a constituição das identidades do sujeito:

Excerto 14 – “Não houve diálogo, mas houve comunicação.”

P. - Caminha conseguiu dialogar com os índios?

A1 - Diálogo não!

P. - Houve comunicação?

[[Há silêncio total. Enquanto a maioria dos alunos ouvintes se mantém quieta, alheia às solicitações da professora, os alunos surdos continuam sua conversa animada em língua de sinais.]]

P. - Não houve diálogo, mas houve comunicação através de gestos. Assim como com os índios, é, há um outro grupo, presente na sala, os surdos, que, que também se comunicam através de gestos. Ou seja, Caminha se comunicou através de gestos e os surdos, os surdos também se comunicam através de gestos.

Gravação - 22/04/04

Ao falar de gestos – referindo-se à língua de sinais – a professora explicita um dos elementos importantes para a constituição das identidades do surdo – a língua. A língua que ela identifica como sendo a dos surdos é a língua de sinais: “há um outro grupo, presente na sala, os surdos, que, que também se comunicam através de gestos (...) os surdos, os surdos também se comunicam através de gestos”.

Conforme discutido na seção 4.2, há vários autores que enfatizam a importância da comunicação por meio da língua de sinais para o processo de construção de identidades surdas (Perlin, 1998, 2000 e 2006; Giordani, 2003; Gesueli, 2006, e Monteiro, 2006, dentre outros). Do ponto de vista desses autores, a comunicação por meio da língua de

sinais é importante para a construção de identidade do surdo, pois é por meio dela que ele significa o mundo e se significa.

Por outro lado, há autores que advogam que a relação identitária de um surdo com uma língua não precisa ser necessariamente com a LIBRAS. Ele pode se identificar como falante do português oral – como seria o caso de surdos oralizados que não se comunicam em língua de sinais.

Independente da língua por meio da qual o surdo se identifique⁴⁶, é importante a postura adotada pela professora de chamar a atenção para a língua de sinais. Nessa escola, como na grande maioria das instituições escolares brasileiras, é apresentada uma visão monocultural, a qual, conforme Moreira (op. cit.: 24), “pressupõe que haja uma única cultura universal que pode ser traduzida e assimilada pelo conjunto de estudantes”. Apesar de nela se encontrarem ouvintes monolíngües usuários da língua portuguesa, ouvintes bilíngües usuários do português e da LIBRAS, surdos bilíngües usuários da LIBRAS e do português nas modalidades oral e escrita, e surdos bilíngües usuários de LIBRAS e do português apenas na modalidade escrita, essa diversidade lingüística ainda não é trabalhada no currículo, pois é a cultura ouvinte que prevalece – não ocorrem processos de ensino/aprendizagem dos conteúdos programáticos das disciplinas em LIBRAS na sala de aula para atender aos surdos não usuários do português oral, não há professores surdos ou intérpretes de língua de sinais, a LIBRAS não é ensinada como L2 a ouvintes, etc.

Em que isso pese, a professora, ao abordar a questão dos gestos, entendidos como sendo a língua de um dos grupos que pertence à escola, demonstrou ter uma postura multicultural que se caracteriza pelo “esforço de se entender o modo ou os pressupostos de interpretação a partir dos quais cada grupo elabora seus significados” (Moreira, op. cit.:25). A Profa. Vera percebe a língua de sinais como uma língua legítima, fato esse que aponta para um processo de construção mais positiva da

⁴⁶ Esse assunto será retomado mais adiante.

surdez. Durante o período em que estive presente em sua sala de aula, nunca a vi reprimir o uso de LIBRAS. Muito pelo contrário, ela freqüentemente colocava os alunos surdos para trabalhar em pequenos grupos, incentivando o uso dessa língua, como visto no capítulo anterior.

A professora de inglês – Edna - por outro lado, apresenta uma visão completamente diferente, conforme relatado a seguir:

Nota de diário de campo 8– “Virgem Maria, dê-me paciência!”

A Profa. Edna optou por trabalhar com repetição de diálogos em áudio. A instrução que ela passou aos alunos foi a de que a fita seria tocada duas vezes: na primeira, deveriam somente ouvi-la e, na segunda, deveriam repetir o diálogo.

Para mim, os surdos mostravam-se, até então, alheios a tudo. Renato, inclusive, apontava um lápis.

Na primeira vez em que foi tocado, todos os alunos ouviram o diálogo em silêncio. Na segunda vez, durante a repetição oral, para minha surpresa, Kátia começou a vocalizar juntamente com todos os ouvintes, acompanhando o ritmo do diálogo.

Após o término da aula, acompanhei a professora até a saída e perguntei-lhe sobre o evento. Ela me disse que isso a irritava profundamente. Na primeira vez em que ela se deparou com esse fato, ela afirmou que rezou “para que a Virgem Maria lhe desse paciência” e “agüentou firme”.

Anotação - 04/05/2004

A representação que a professora fazia sobre a surdez era de problema, problema esse que só poderia ser agüentado com muita paciência. Ela demonstrou irritação com a vocalização de Kátia e só a “Virgem Maria” seria capaz de ajudá-la a tolerar a situação. O que nos chama a atenção é o fato de que, apesar de ser professora de uma língua estrangeira, ela não aceita os diversos modos de manifestação do surdo.

4.3.1.2 As Identidades dos Alunos Surdos

Nos Excertos 15 e 16, é possível perceber o modo como a Profa. Vera ressalta a solidariedade de Kátia, justamente uma das alunas que mais trabalho lhe dá em sala:

Excerto 15 – “Ah, já entendi...”

[[Kátia volta e entrega um papel para a professora.]]

P - O que é isso? Ah, já entendi. [[Sem abrir o papel.]]

Gravação - 29/04/04

Mesmo sem palavras, a professora demonstra ter entendido o que a aluna queria transmitir-lhe. Durante a entrevista, trouxe o ocorrido à baila:

Excerto 16 – “A Kátia se preocupa com todo mundo.”

Pesq. - Hoje quando você recebeu o bilhetinho da Kátia, como é que você entendeu o que ela queria?

P. - Ah, é porque a Paulinha tinha chegado atrasada e me enviou um bilhetinho que entraria somente na segunda aula. E a Kátia se preocupa com todo mundo, ela ficou preocupada com a menina porque ela ia ficar com falta.

Entrevista - 29/04/04

Além da qualidade de se preocupar com o outro, a professora considera que a aluna surda possui outras qualidades:

Excerto 17- “Ninguém entendia o que estava acontecendo.”

[[Kátia senta-se à mesa da professora e começa a brincar com as canetas e a olhar a caderneta da professora. A professora dirige-se a mim.]]

P. - A Kátia sempre faz isso. Uma vez, uma das minhas canetas tinha sumido e a Kátia sabe de cor todas as canetas que eu tenho. Menina, ela começou a fazer um escândalo e ninguém entendia o que estava acontecendo. Depois, nós conseguimos entender que a menina estava alterada querendo saber quem tinha pegado a minha caneta. Aí eu falei pra ela que eu tinha perdido a caneta. Então ela se acalmou.

Gravação - 22/04/04

Ser solidária e ter senso de propriedade são, no entender, da professora, outras das qualidades dessa aluna surda. No Excerto 18, foi possível perceber mais uma das formas como a professora construiu, por meio de seu discurso, uma identidade positiva para Kátia:

Excerto 18 – “A Kátia sabe o nome de todos os alunos.”

[[A professora senta-se em sua cadeira para fazer a chamada e Kátia se senta na mesma cadeira, dividindo-a com a professora. Enquanto a professora faz a chamada, Kátia a abraça. Conforme a professora vai chamando os alunos, Kátia vai lendo os nomes e apontando para os respectivos colegas.

Quando a professora chama o nome de Kátia, vários alunos, aderindo à brincadeira, apontam para ela.]]

P. [[falando para mim]] - A Kátia sabe o nome de todos os alunos!

Pesq. - Eu vi mesmo...

Gravação - 13/05/04

A imagem de Kátia como uma aluna, não incapaz, mas inteligente é construída pela professora também em uma outra aula:

Excerto 19 - Danadinha 1

[[A professora se aproxima e olha o caderno de Kátia. Ela pega o caderno da menina, vem até o local onde estou e me mostra o caderno da menina.]]

P. - Veja só isso, como ela é danadinha. Ela entendeu o outro exercício (o de verbos de ação). Olha só o que ela escreveu.

[[Vejo que Kátia escreveu os verbos “jogar”, “bater” e “guardar”.]]

Pesq. - Ah, que legal.

[[A professora devolve o caderno para Kátia.]]

Gravação - 06-05-05

Se, no excerto acima, a professora usa o termo “danadinha” como sinônimo de inteligente para, assim, atribuir à Kátia uma identidade positiva, o mesmo termo é

utilizado, em uma aula posterior, com o sentido de 'esperta' para definir uma outra aluna surda – Helena:

Excerto 20 - Danadinha 2

Helena - Professora, deixa eu apagar a lousa?

P. - Pode.

[[A professora se aproxima de mim e diz:]]

P. - Ela é danadinha. Isso é estratégia que ela usa para depois pedir para sair da sala para lavar as mãos.

[[Realmente, depois de terminado o 'serviço', Helena pede à professora que a deixe sair para lavar as mãos. A professora permite.]]

Gravação - 22/04/04

Chama a atenção o fato de a professora ter elogiado, nos quatro excertos acima, a capacidade das alunas surdas. É razoável supor que a professora, ao assim proceder, esteja apenas tentando construir uma imagem positiva de si mesma para mim, pelo fato de acreditar que: (a) a pesquisadora, por ter escolhido estudar a inclusão de surdos na escola pública, tem uma imagem positiva da surdez e que (b) a pesquisadora deve achar que ela (a professora) acredita que os surdos sejam sujeitos incapazes. Sendo esse o caso, ela estaria fazendo uma antecipação das representações do enunciatário/interagente/interlocutor, já que, segundo Pêcheux (1969), nas interações, os falantes constroem estratégias discursivas a partir de um jogo de imagens espelhadas. Desse modo, a professora teria elogiado a capacidade das alunas não necessariamente porque acredita nessas capacidades, mas porque estaria levando em conta o que julga serem as representações da pesquisadora sobre a surdez e sobre a sua atitude com relação à surdez.

Em outras palavras, se achar que a pesquisadora a considera insensível em relação à surdez, nas interações analisadas nos Excertos 18, 19, 20 e 21, ela estaria tentando provar que isso não corresponde à verdade. Ainda que essa seja uma interpretação

possível desses dados, é preciso também considerar que a insistência em fazer elogios às alunas surdas possa ser uma tentativa sua de, por julgar que eu tenha uma imagem negativa da surdez, modificar minha opinião. O excerto abaixo traz evidência de que a segunda interpretação também seja possível:

Excerto 21 – “Ela não é linda?”

[[A professora inicia a chamada e percebo que, ao chamar o nome de Kátia, a menina levanta o braço. Ao chamar o nome de Ana, essa também faz o mesmo. Nesse momento a professora interrompe a chamada e, de sua mesa, dirige-se à pesquisadora em voz alta.]]

P. - Você viu como ela entende quando eu a chamo?

Pesq. - É, eu, eu percebi mesmo... Que coisa, né?

P. - É, e ela não é linda?

[[Uma aluna ouvinte, sentada ao meu lado direito, fala baixinho: “Ai, meu Deus!”.]]

A1 - [[Um aluno ouvinte, ao meu lado esquerdo, faz o seguinte comentário: “Agora, ela está entendendo um pouquinho melhor matemática.”.]]

Pesq. - Ah, é? Puxa, que legal!

[[A professora termina a chamada e vem conversar comigo.]]

P. - A Ana agora está um pouco mais assanhadinha no intervalo.

Pesq. - Ah, é?

P. - É. E o Renato também, viu?

A1 - O Renato, ele é bom no futebol.

Pesq. - É mesmo?

A2 - É sim, agora ele é o goleiro do time.

Pesq. - Nossa! Que legal!

A1 - Outro dia, ele até defendeu um pênalti.

P. - Viu só?

A2 - E ele, ele é bom nas cestas de basquete.

Pesq. - Nossa! Que legal!

Gravação - 27/05/04

No Excerto 21, a professora tenta chamar a atenção da pesquisadora para as qualidades do surdo, apontando, em primeiro lugar, o fato de que a aluna entende quando ela a chama. A seguir, afirma que uma das surdas é linda e continua ressaltando as qualidades deles, concordando com todas as características positivas que os alunos ouvintes atribuem aos surdos. Esse seu comportamento nos levaria a crer que a professora está envolvida em um jogo de cenas para agradar a pesquisadora⁴⁷. Entretanto, a expressão “Ai, meu Deus!”, dita por uma aluna ouvinte, desautoriza, pelo menos em parte, essa interpretação. Essa fala nos dá indícios de que elogiar os atributos e as competências dos alunos surdos é um comportamento que a professora adota com frequência na sala de aula, a ponto de incomodar a aluna ouvinte.

Essa atitude poderia ser decorrente do fato de, em meu primeiro contato com a Profa. Vera, ter-lhe dito que conhecia muito pouco do universo da surdez, e estava lá para aprender um pouco mais com eles. Então, uma das leituras possíveis dos comportamentos dos alunos e da professora, na situação relatada no excerto sob análise, é de que estivessem tentando mudar uma representação que eles achavam que eu tinha. A representação a mim atribuída, por esses sujeitos, poderia ser a de uma pessoa que enxergasse a surdez como um problema e, nessa ocasião, estariam empenhados em demonstrar que o surdo poderia ter atitudes semelhantes às de qualquer ouvinte – defender pênaltis, ser assanhadinho na hora do intervalo ou marcar cestas de basquete.

Talvez nesse caso específico, essas duas leituras, aparentemente contraditórias:

- 1) a construção de uma imagem positiva que a professora fazia para mim, de si mesma, em relação à surdez;

⁴⁷ Obviamente, a presença de um pesquisador pode alterar as rotinas de sala de aula e, em várias ocasiões, os comportamentos dos atores envolvidos. Mesmo depois de várias aulas, a professora poderia, ainda, estar tentando “fazer pose para a foto”.

2) seu empenho em modificar a imagem negativa que acreditava a pesquisadora possuía em referência,

podem ter ocorrido simultaneamente, uma vez que o sujeito (a professora, na situação em análise) não é homogêneo, é instável. Lembro Hall (1997) que diz que o sujeito: “em situações diferentes, assume posturas diferentes, pois as identidades não são unificadas e, em muitos casos, apresentam-se até de maneiras contraditórias”. Por estar inserida nesse ambiente diverso e sociolinguisticamente complexo, a professora está aprendendo, aos poucos, a enxergar não só as diferenças, mas também as semelhanças entre surdos e ouvintes e essa situação pode desestabilizá-la (o que também ocorre com os demais ouvintes inseridos nesse ambiente). De qualquer modo, são fortes os indícios de que essa profissional possui representações positivas dos surdos. Essas representações, por sua vez, ao aflorarem nas interações que ocorrem em sala de aula, irão constituir a identidade de seus alunos surdos.

No Excerto 21, fica com certeza evidente um certo ‘maternalismo’ da professora – os surdos não ouvem, mas têm outros atributos e competências como beleza, inteligência e habilidades para o esporte. Entretanto, em que pese o fato de a professora exibir uma postura compensatória, isso nem sempre acontece:

Excerto 22 – “A Professora Diva é a Professora Diva. Eu sou eu.”

P. - Ontem eu briguei com as duas [[Helena e Kátia]] porque elas não queriam ficar sentadas. Eu tive que separá-las porque elas estavam bagunçando muito. Aí eu chamei a atenção das duas e separei. Aí a Kátia chorou e depois ela [[Helena]] veio me perguntar se era só ontem ou se seria para sempre. Eu disse que dependia delas. Aí ela me falou que a Profa. Diva deixava a Kátia fazer o que ela queria em sala de aula. Foi aí que eu escrevi: “A Professora Diva é a Professora Diva. Eu sou eu.” É por isso que eu te digo, tem que tratar eles igual aos outros, senão os outros vão perguntar “Por que com eles pode?” e a classe vai ficar contra eles. Numa outra ocasião eu chamei a atenção da Kátia, porque ela estava bagunçando. Foi aí que ela me deu um papel onde estava escrito que ela era deficiente e com os direitos que ela tinha e que tinha que ser respeitado. Aí eu fiz assim para ela [[gesto do polegar para cima]] e escrevi que eu era a professora dela, ela estava bagunçando e por isso eu estava chamando a atenção dela.

Aí ela fez o mesmo gesto para mim [[polegar para cima]] e se acalmou.

Entrevista - 13/05/04

Se a professora tratasse os alunos de maneira maternal o tempo todo, ela entraria no 'jogo' das alunas e as deixaria fazer o que bem entendessem. Mas o relato contido no Excerto 22 demonstra que isso não ocorre sempre. A reação da professora de não aceitar, em nenhum dos dois casos mencionados, a atitude das alunas, mostra a ambivalência que ela vivencia. Em vários momentos ela atribui características positivas aos surdos, enfatizando que eles são solidários, inteligentes, espertos. Aqui, no entanto, ela deixa a postura maternal e posiciona as alunas surdas como os demais alunos.

Além disso, aponta o caráter manipulador das atitudes de Kátia e Helena, ao denunciar como as alunas surdas agem em algumas situações adversas, demonstrando ter consciência de que não podem ser tratadas 'maternalmente' o tempo todo, caso contrário haverá questionamento e mesmo reivindicação de igual tratamento por parte dos alunos ouvintes. Ademais, a medida que toma para coibir o comportamento adotado das alunas surdas também revela que, nesse momento, não estão em operação representações que tenha do aluno surdo, mas representações que tem da sala de aula e da função do professor ("e escrevi que eu era a professora dela, ela estava bagunçando e por isso eu estava chamando a atenção dela.").

Percebe-se que, dependendo da situação, a professora constrói, em seu discurso, diferentes representações das identidades de seus alunos surdos, atestando o fato de que as identidades são múltiplas, conflituosas e negociadas (Hall, 1997; Canagarajah, 2004; Martins, 2007; Perlin, 2000 e 2006; Klein & Lunardi, 2006, dentre outros). Esta pluralidade de facetas é característica do sujeito. Para Martins (2007:176) por sermos seres híbridos, somos constantemente (re)configurados por possíveis não-verdades, não-certezas, nas não-fronteiras que parecem nos aproximar/distanciar do outro e de nós mesmos. Na mesma linha Hall (1997) afirma, como já apontamos, que não temos

uma identidade mestra e, portanto, as identidades não podem ser vistas como prontas ou unas, muito pelo contrário, são sempre multifacetadas. Para o autor, o sujeito pós-moderno assume identidades diferentes em diferentes momentos. E é o que a professora parece perceber com clareza: se Kátia ‘faz escândalos’, é uma adolescente difícil, irascível, impaciente – um estereótipo comumente encontrado em discursos sobre alunos surdos na escola inclusiva (Silva, 2005) – ela não parece operar com base nesse estereótipo, pois, além de ressaltar as qualidades da aluna, sua inteligência e solidariedade, a professora não atribui aquelas características aos demais alunos surdos. A meu ver, ela lida com seus alunos surdos como indivíduos que são, não como um grupo homogeneizado por um único traço: a surdez. Se ela se preocupa com a agitação de Kátia, tentando “acalmá-la”, ela também se preocupa com a timidez de Ana (“A Ana agora está um pouco mais assanhadinha no intervalo.”) e de Renato (“Ele também, viu?”).

Assim, considero que a professora não padece daquilo que Moreira (2002:25) classifica como daltonismo cultural, quer dizer, ela não demonstra insensibilidade “à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos”, pois considera que seus alunos não são idênticos, não possuem necessidades e saberes semelhantes, mas são, em todos os aspectos, plurais.

Cabe voltar à análise da reação da professora. Para isso, remeto-me a algumas das qualidades que Paulo Freire (2002) considera indispensáveis às educadoras progressistas, entendidas neste presente trabalho como professoras que atuam adequadamente em ambientes multiculturais. Para o autor, a primeira qualidade é a tolerância (op. cit.: 59). Mas não aquela tolerância que nos obriga a sermos coniventes com o intolerável, que é quase como se estivéssemos fazendo um favor, disfarçando educadamente a repugnância que a convivência não desejada nos causa. Nas palavras de Freire, a tolerância:

“é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente, a aprender com o diferente, a respeitar o diferente. Num primeiro momento, falar em tolerância é quase como se estivéssemos falando em favor. É como se ser tolerante fosse uma forma cortês, delicada, de aceitar, de *tolerar* a presença não muito desejada de meu contrário. Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que repugna. Isso é hipocrisia, não é tolerância. Tolerância é virtude. Por isso mesmo, se a vivo, devo vivê-la como algo que assumo. Como algo que me faz coerente (idem: ibidem).

Ao chamar a atenção de Kátia em um momento em que a adolescente surda estava desrespeitando as normas, a professora demonstrou coerência com aquilo que pregava – “tem que tratar eles igual aos outros” – além de respeito aos alunos surdos e ouvintes. Tolerar implica estabelecer limites, disciplina e princípios a serem respeitados (Freire, idem: ibidem). O discurso e a prática benevolente do “tudo ou quase tudo é possível” (“a Profa. Diva deixava a Kátia fazer o que ela queria em sala de aula”) em nada auxiliam a construção das identidades surdas.

Fica evidente, segundo o autor (op. cit.:85) que a professora, enquanto autoridade, ao dizer ao aluno o que deve ser feito, estabelece limites, sem os quais a liberdade do educando se perde na licenciosidade. Se a professora adota a posição do ‘deixa como está para ver como fica’, abandona os educandos a si mesmos e termina por nem falar a (ensinar) e nem falar com eles (conversar sobre a vida). Ao “falar *a* e *com* seus alunos”, segundo o autor (op. cit: 87), o professor sabe que o diálogo não ocorre apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas também sobre a vida e essa é uma forma despretensiosa e altamente positiva de formar cidadãos e cidadãs altamente críticos.

O fato de ensinar ao surdo que a escola é um lugar onde há regras que devem ser respeitadas demonstra que a Profa. Vera está auxiliando na construção de uma identidade cidadã do surdo – um sujeito que sabe que tem direitos a serem reivindicados e deveres a serem cumpridos. Como cidadão, ele aprende, também, a respeitar o outro.

A Profa. Vera, também, enxerga a individualidade plural de seus alunos surdos:

Excerto 23 – “Elas vêem tudo.”

P. - O Renato é muito observador. Você viu o que aconteceu na aula?

Pesq. - Não entendi o que aconteceu.

P. - A Helena falou que a mãe dela não quer que seja colocado o telefone na lista da APM por causa de trote. E a Kátia colocou o e-mail de uma dessas entidades que eles fazem parte. Mas o Renato, que também faz parte da mesma entidade, viu que ela tinha colocado o endereço errado. Então foi ele que viu e falou para ela. E a Kátia tem um senso de justiça muito forte. Ela foi até a representante para corrigir e a Helena foi atrás. Então aquelas duas estão sempre juntas, se envolvem com tudo, vêem tudo!

Entrevista - 24/04/04

Para os três alunos surdos a professora atribui verbos de sentido – ser observador, para Renato, e ver para Kátia e Helena. Isso indica que, no tocante aos alunos surdos, sua atenção se volta para o sentido da visão, o que remete à habilidade viso-espacial destes sujeitos. Assim, o valor atribuído pela professora a ‘observar’ e a ‘ver’ em relação aos alunos surdos é equivalente aquele atribuído a ‘ouvir’ em referência a ouvintes. Ela poderia ter escolhido um termo da área da cognição como “sabem tudo”, “conhecem tudo”, “entendem tudo”. Mas ela escolhe os verbos de sentido “ver” e “observar” que indicam que ela está se desfazendo da audição como única referência para a compreensão do mundo, reconhecendo e legitimando a “riqueza implicada na diversidade símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas.” (Moreira, op. cit.:25).

Pelo que pudemos depreender dos elementos até aqui discutidos, a Profa. Vera percebe a língua de sinais como legítima e tem uma visão positiva de seus alunos surdos. Porém, é importante ressaltar que, quando necessário, ela chama a atenção deles, fato esse que os auxilia a tornarem-se cidadãos. Por outro lado, a Profa. Edna não apresenta as mesmas características:

Nota de diário de campo 9 – “Não adianta porque eles não entendem”

Durante a realização de uma prova, perguntei à professora como ela lidava com a questão da 'cola' entre alunos surdos, pois Kátia não parava de olhar na prova de Helena. Sua resposta foi a de que não se importava com essa situação. Segundo informações dessa docente, anteriormente a pedagoga Maria refazia a prova inteira com os alunos surdos na Sala de Recursos, mas mesmo assim não adiantava, pois eles não entendiam. Afirmou, também, que Kátia precisava de modelos - fazia um exercício e a chamava para checar se a maneira como ela havia feito o exercício estava correta. Por isso, a professora afirmou que estava cansada de ter que resolver praticamente cada exercício da prova para a aluna. Segundo suas palavras ela “não tinha paciência para isso, apesar de entender que essa inserção significasse socialização”.

Anotação - 20/04/2004

Fica claro que a Profa. Edna tinha uma expectativa muito baixa em relação à aprendizagem dos alunos surdos e afirmava que não se importava pelo fato de eles não entenderem o que estava sendo ensinado.

Com relação a esta postura do professor, Freitas e Castro (2004) acreditam que, nesse contexto, além de capacitação e apoio, o professor, deve estar preparado para receber o ‘novo aluno’. Se isso não ocorrer, a inclusão será somente física, como já comentamos no Capítulo 2. A professora de inglês demonstrou não estar aberta ao diálogo multicultural que permite o entendimento do outro (Moreira, 2002). Sua representação do surdo remete à incapacidade e déficit, que poderia contribuir sobremaneira para a consolidação de identidades *outsider*, não fosse a postura adotada pelos alunos ouvintes e pelos professores de português e de educação física. O outro incomoda essa professora. Com relação a esse tema, da Silva (2000:97) diz o seguinte:

O Outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo uma questão pedagógica e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens

em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço escolar, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, e quando volta, conflitos ocorrem.

4.3.2 Representações e Identidades Construídas pelos Alunos Ouvintes

Discuto, nesta seção, as representações que os alunos ouvinte apresentam com relação à língua de sinais e à surdez, bem como as identidades que atribuem a seus colegas surdos.

4.3.2.1 A Surdez e a Língua de Sinais

Percebi, em vários momentos de minha observação em sala de aula, que os alunos ouvintes demonstravam interesse pelo alfabeto manual, conforme apresentado abaixo:

Excerto 24 – “ Como é o ‘f’ na língua dos surdos?”

[[Os alunos estavam trabalhando em pequenos grupos. Enquanto fazem a atividade proposta pela professora, observo que um aluno, em um dos grupos, demonstra curiosidade pela forma como o alfabeto é sinalizado.]]

A1 - Como é o “F” na língua dos surdos?

A2 - É desse jeito, ó (mostrando com uma das mãos).

[[A1 imita o gesto feito por A2.]]

A1 - E como é o “B”?

[A2 tenta mostrar com as mãos como a letra B é sinalizada]]

A3 - Não, burro, esse é [[ininteligível]]

[[A4 e A5 mostram, com as mãos, como a letra “B” é sinalizada.]]

Gravação - 29/04/04

Embora no excerto acima os alunos estivessem fazendo uso do alfabeto manual, em outras ocasiões vi outros ouvintes ensinando uns aos outros e praticando como

algumas palavras e verbos eram sinalizados⁴⁸. Em um dado momento, vi Jéssica auxiliando uma aluna ouvinte a configurar uma das mãos para fazer um determinado sinal. Pelo que pude perceber, os sinais praticados pelos adolescentes ouvintes eram sempre relacionados ao seu dia-a-dia: família, namorado, pai, mãe, gostar. Os alunos estavam experimentando dizer, de uma maneira diferente – com as mãos, o que conheciam.

Lembro-me que, durante minha aprendizagem de língua de sinais, o fato de usar as mãos para expressar um substantivo, verbo ou adjetivo me causava uma sensação de estranhamento, pois a nossa mão de ouvinte nem sempre está treinada para determinados sinais. Alguns deles que demandavam muito esforço para configurar (tinha que repeti-los muitas vezes, até que fossem compreendidos), eram facilmente esquecidos⁴⁹. Mas os sinais eram ‘persistentes’, pois pediam passagem para fazer parte do meu universo – queriam se juntar às outras línguas que já tinha aprendido. Com o tempo, comecei a entender a dinâmica da língua de sinais e ela passou a fazer sentido para mim. Os sinais venceram a minha resistência.

O contato diário que os alunos ouvintes da sala de aula contexto da pesquisa tiveram com os surdos e com a língua de sinais pôde levá-los a perceber que a maneira como surdos e ouvintes se expressam, traduzem-se, pode ser até diferente – os primeiros pelos sinais e os segundos pelas palavras vocalizadas – mas, no final, embora se expressem de modo diverso, ouvintes e surdos querem dizer as mesmas coisas. Por aceitarem a língua do outro, os ouvintes querem experimentá-la, colocando-se no lugar desse outro, nessa experiência viso-gestual. Nessa experiência de se colocar no lugar do outro, é o corpo do ouvinte que mostra, que fala. Eu mostro com meu corpo um sentimento, uma idéia, um objeto. Não da maneira como o ouvinte faz com os

⁴⁸ No trabalho desenvolvido por Gesser (2006), são discutidas as experiências de alunos ouvintes aprendendo a língua de sinais.

⁴⁹ Giordani (2003) relata as dificuldades que os surdos de sua pesquisa têm ao aprenderem o português.

gestos que, com frequência, acompanham as palavras. É só o corpo que fala. O ouvinte experimenta a diferença, aprende a respeitar o diferente e, ao aceitá-lo, o acolhe como alguém que, de fato, pertence ao grupo.

Um dos sujeitos da pesquisa conduzida por Moreira (2002:22) afirma que o que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença. Ou seja, ao procurar entender as singularidades de cada grupo, de cada cultura, compreende-se mais a humanidade.

Além disso, é ressaltada, por esse mesmo pesquisador, a importância do esforço necessário para que o reconhecimento recíproco da diversidade ocorra no estabelecimento de uma inter-relação entre pessoas de culturas diferentes de forma a implicar um desafio à reelaboração de cada um dos interagentes.

No Excerto 24, vemos que os ouvintes reconhecem, aceitam e experimentam essa diferença. Eles entendem que o *f* “na língua dos surdos” não pode ser confundido com o *b* ou com o *c*. E por começar a atribuir importância ao domínio do alfabeto manual, um colega é repreendido ao sinalizar erroneamente. Argumentando em defesa desse aprendiz, devo lembrar que o ouvinte se esquece dos sinais do mesmo modo que se esquece das palavras de uma língua estrangeira que não utiliza cotidianamente.

É importante enfatizar que a língua de sinais ‘entrou’ com mais força nessa sala de aula, tornando-se significativa, pelo fato de os alunos ouvintes ‘enxergarem’ sua materialização. Dito de outro modo, durante a realização da presente pesquisa, constatei o quão importante é haver mais do que um surdo sinalizador em uma mesma sala. Primeiro, porque não há lugar para aquele surdo **único e isolado de sua espécie** em um **‘mar’ de alunos ouvintes**. Em segundo lugar, porque a língua de sinais se ‘materializa’ com grande frequência para os ouvintes, o que é importante para o conhecimento e familiarização graduais não só com a língua como também com o grupo de alunos surdos. Esta visibilidade, como já dito, provavelmente não teria

acontecido se houvesse somente um aluno surdo em sala de aula. Nesse ponto, a surdez aparece como algo positivo no jogo de representações dos alunos ouvintes.

A visibilidade da língua de sinais fez com que os ouvintes começassem a entender que ‘os gestos’ dos surdos são, na verdade, a representação de uma língua que tem estrutura própria e esse conhecimento teve outros resultados, como, por exemplo, despertar o interesse da aluna ouvinte, Érica, em aprender a língua em questão. E o bilingüismo de Érica fez com que ela se comunicasse com seus colegas surdos com naturalidade, conforme apresentado nos excertos abaixo:

Nota de diário de campo 10 – O jogo da velha

Observo que, enquanto a professora explica a atividade que irá desempenhar em sala de aula, Helena está jogando jogo da velha, na lousa, com Érica. As duas se comunicam em língua de sinais.

Anotação - 29/04/04

Érica incorporou a língua de sinais a seu repertório de línguas de interação, utilizando-a tanto durante atividades lúdicas, como é o caso da situação acima anotada, quanto em atividades escolares, como se pode observar na nota que segue e que retrata o modo como o bilingüismo da aluna ouvinte mostrou-se útil para o desenvolvimento de uma tarefa pedida pela professora:

Nota de diário de campo 11 – “Professora, elas não entenderam...”

Os alunos estão trabalhando em grupos, Érica é colocada para trabalhar com as alunas surdas. Érica se comunica o tempo todo com Helena e Kátia em língua de sinais. Num dado momento, Érica diz em voz alta: “Professora, professora, elas não entenderam o que a gente tem que escrever depois.” Quando a professora se aproxima desse grupo para explicar como o trabalho deve ser feito, percebo que Érica se expressa em português com a professora e em língua de sinais com as colegas surdas. Todos os outros alunos da classe estão imersos na atividade que estão fazendo. O bilingüismo de Érica não chama a atenção de ninguém - ele parece fazer parte da rotina da classe, parece que é algo corriqueiro.

Anotação - 29/04/04

Interessa aqui salientar o fato de interações, como a descrita acima, nas quais pude observar o uso das duas línguas - LIBRAS e português - não terem despertado nenhum estranhamento nos alunos monolíngües da sala de aula pesquisada: há bilíngües na turma e isso parece não ser uma questão para os alunos.

Nesse ponto, gostaria de fazer algumas considerações acerca dos diferentes tipos de sujeitos bilíngües presentes nessa sala de aula. Vários autores (Strong, 1988; Lacerda, 2000a; Goldfeld, 2002; Amorin, 2004; Carvalho, 2005 e Quadros, 2005) afirmam que a língua de sinais é a língua materna dos surdos e o português escrito é a segunda língua. Outros, conforme já discutido, entendem que a língua portuguesa pode, também, ser considerada a língua materna de um surdo, pois tudo depende de como ele se relaciona identitariamente com a língua em que se tornou sujeito como efeito (Santana e Bérigamo, 2005; Souza, 2007).

Nesse trabalho, estamos utilizando o termo “língua materna” em um sentido mais amplo, como sugerido por Skutnabb-Kangas (1994, apud Faria, 2006). Essa autora considera os seguintes critérios: (a) origem: é a primeira língua desenvolvida pelo sujeito; (b) identificação interna: é a língua em que o sujeito se auto-identifica como falante; (c) identificação externa: é a língua pela qual os sujeitos são identificados pelos outros como falantes; (d) competência: é a língua da qual o sujeito possui maior domínio; (e) função: relacionada ao uso, a L1 é aquela que é mais utilizada socialmente pelo sujeito.

Os surdos da presente pesquisa podem ser considerados bilíngües, pois alguns se comunicam em língua de sinais e estão aprendendo português escrito e outros, por terem surdez menos severa e terem sido oralizados, comunicam-se em português oral e língua de sinais. No entanto, antes de passarmos a essa discussão, vale a pena ressaltar que não somente os surdos podem ser considerados bilíngües. Érica, a aluna ouvinte que aprendeu língua de sinais, também o é. Ela é o tipo de indivíduo bilíngüe

que não aprendeu a segunda língua pela instrução formal e sim, conforme seu relato, no contato diário com a colega Helena. O bilingüismo de Érica é importante por demonstrar que o estabelecimento de inter-relação entre alunos surdos e ouvintes, propiciado pela inclusão dos primeiros na sala de aula ouvinte, pode levar os segundos a aprender a língua daqueles. Como já observado, na Nota de diário de campo 11, quando está conversando com os surdos, Érica usa, ao mesmo tempo, a língua de sinais e o português para se expressar. Além disso, é importante levar em consideração que Érica, mesmo sendo falante da língua de prestígio/majoritária, dedicou-se à tarefa de aprender a língua de menor prestígio para se comunicar com o grupo minoritário.

Retomo, agora, a questão da configuração do bilingüismo dos sujeitos de pesquisa, iniciada no Capítulo 3, utilizando, desta feita, os critérios de Skutnabb-Kangas (1994, apud Faria, 2006), anteriormente mencionados. Minhas observações permitem afirmar que a língua materna de Kátia, Ana e Renato – os três sujeitos com surdez profunda – é a língua de sinais, de acordo com todos os critérios de identificação externa, competência e função. Tudo faz pressupor que sejam aplicáveis, também, os critérios de identificação interna e de origem, sobre os quais não foram gerados registros durante a pesquisa. Sua L2 é, então, o português escrito, que aprenderam em ambiente de instrução formal.

Quanto a Helena, aluna que apresenta surdez leve, podemos considerar que sua língua materna seja o português, já que parece razoável inferir do fato de que é oralizada que o critério de origem é atendido. Como no caso anterior, não possuo, sobre a aluna, evidência a respeito da aplicabilidade do critério de identificação interna. No que se refere ao critério de identificação externa, há de se apontar que, apesar de Helena pertencer aos dois mundos, ela é localizada pelos ouvintes falantes de português como língua materna no mundo dos surdos. Mesmo sendo oralizada, ela é considerada por aqueles como *outsider*, especialmente devido às marcas

estigmatizantes de seu português. Quanto ao critério de competência, não tenho evidências que me permitam indicar se ela possui maior domínio de uma língua ou outra, ou igual domínio de ambas as línguas. Com relação ao critério de função, observei que a aluna funciona plenamente em ambas as línguas. Assim, com base no critério de origem, considero que sua língua materna (na acepção ampla de Skutnabb-Kangas, op. cit.) é o português e a LIBRAS, sua L2.

Érica, por sua vez, é ouvinte falante de português (que é, portanto, sua língua materna) e aprendeu a língua de sinais com Helena. Por isso, aplicados os critérios, podemos classificá-la como usuária de língua de sinais como L2.

Conforme já afirmei, como a língua de sinais era vista com frequência em vários ambientes da escola - não só na sala de aula pesquisada, mas também na aula de educação física e no intervalo entre aulas – ela passou a não mais ser estranhada. E nessa sala, principalmente pela presença dos vários bilíngües, a representação que os alunos ouvintes dela faziam era a de uma língua que pertencia ao contexto. Em decorrência disso, pelo menos duas alunas se sentiram estimuladas a aprender LIBRAS – Érica e Vanessa, uma aluna da 7ª série.

Em uma das ocasiões em que tentava conversar com Mateus⁵⁰ – um aluno surdo não usuário do português oral (conforme apresentado no Capítulo 2) - uma aluna ouvinte, Vanessa, serviu como minha intérprete em interações com esse aluno durante o intervalo entre as aulas. Nesse período, eu me encontrava no estágio inicial de minha aprendizagem da LIBRAS e apresentava uma grande dificuldade com essa língua. Nessa época, Vanessa me informou que, como queria se comunicar com os surdos, tinha aprendido a língua de sinais na igreja. Notei, no entanto, que ela nutria um interesse pessoal por Mateus, o que, muito provavelmente, havia exercido um papel muito grande em seu desejo de aprender a língua de sinais. Fica claro, desse modo, que, conforme postulado por Moreira (2002:28) o reconhecimento das diferenças não

⁵⁰ No Capítulo 5, discuto, mais profundamente, meu encontro com Mateus.

é suficiente, a ele deve se somar o estabelecimento de relações que permitam reconhecer o outro como pessoa.

A escola inclusiva pode servir, por conseguinte para que sejam atendidas essas condições e, então, a língua de sinais não será “matéria a ser estudada” pelos ouvintes (idem: ibidem), mas será, principalmente, adquirida na interação social.

4.3.2.2 As Identidades dos Alunos Surdos

Vemos, a seguir, a reação curiosa de um aluno ouvinte diante de uma situação vivenciada por Kátia e Helena em sala de aula:

Excerto 25 – “Parece que a Helena é a mãe da Kátia.”

[[Kátia se levanta e vai até a carteira de um aluno no fundo da classe, tentando explicar, por meio de sinais, o que ela quer. Alguns alunos entendem os sinais e dizem: “a lista da APM”. Helena vai atrás de Kátia e, mesmo a situação já tendo sido resolvida, diz para a representante de classe:]]

Helena - Ela quer saber sobre a lista que os alunos devem assinar. A que a mãe da APM deixou.

[[A representante entrega a lista. Helena pega a lista e começa a explicar, em língua de sinais, o conteúdo do documento para Kátia.]]

Um aluno, sentado ao meu lado, me diz:

A - Parece que a Helena é a mãe da Kátia.

Gravação - 13/05/04

Apesar de Kátia ter conseguido se fazer entender pelos ouvintes, Helena, como o ‘par mais competente’, vai atrás da amiga para ajudá-la na interação⁵¹. Para Helena, sem o seu auxílio, a amiga e os colegas ouvintes não conseguiriam se comunicar. Curiosamente, um aluno ouvinte, ao afirmar “Parece que a Helena é a mãe da Kátia.”,

⁵¹ Helena, por ser oralizada, sente-se responsável pelos demais surdos e isso se deve, pelo menos em parte, ao fato de, como apontado no capítulo anterior, a professora lhe delegar o papel de intérprete sua e dos demais colegas surdos.

nega essa atribuição de incapacidade a Kátia. Para o aluno ouvinte, Kátia conseguiria resolver sozinha a situação. Nesse ponto, o ouvinte não aceita essa identidade fragilizada que foi construída para a aluna surda por sua colega também surda.

Porém, se, no excerto anterior, o aluno mostrou ter uma representação positiva da colega surda, em determinados momentos, outros se mostram incomodados com algumas especificidades do surdo, conforme pode ser percebido abaixo:

Excerto 26 – “Pô, por que tem que ficar fazendo esse barulho?”

[[Os alunos estão copiando as informações da lousa e Kátia começa a vocalizar. Um aluno ouvinte comenta:]]

A - Pô, por que tem que ficar fazendo esse barulho?

[[A atenção do grupo se volta para a aluna surda principalmente pelo fato de, aparentemente, não haver motivo para a aluna estar brava.]]

A - A caneta dela sumiu.

[[Um aluno ouvinte devolve a caneta a Kátia e ela se acalma.]]

P - Pronto, agora ela sossega.

Gravação - 22/04/04,

O uso do verbo *fazer* no gerúndio na frase “Por que tem que ficar fazendo esse barulho?”, dá-nos a idéia de que esse fato é recorrente em sala de aula. Com exceção do evento mencionado acima, durante o tempo em que permaneci na sala de aula, não notei manifestação dos alunos com relação ao modo como Kátia se comportava (balbuciando e vocalizando). Entretanto, a escolha lexical desse aluno demonstra que esse não era um fato isolado. Neste momento, o aluno demonstrou estar incomodado com o diferente, sendo um indicativo de como a surdez, ou melhor, de como a forma não esperada (já que a forma esperada seria a silenciosa língua de sinais) de comunicar do surdo pode incomodar o ouvinte em sala de aula. Assim, a vocalização pelo surdo é “barulho” para o ouvinte e, portanto, forma considerada como não própria

dos sujeitos surdos. Neste ambiente ‘inclusivo’ essa característica da diferença, do diferente, ainda não é totalmente aceita pelo ouvinte.

É possível também observar, nesse excerto, um dos mecanismos por meio dos quais a escola funciona como um meio de reprodução ideológica e social. Segundo Canagarajah (op.cit.: 120), quando alunos de grupos minoritários interagem com alunos da classe dominante – no caso analisado, surdos interagindo com ouvintes – os primeiros sentem, em muitos momentos, pressão para que ajam de acordo com o discurso do grupo dominante. O autor indica que as formas de representar, pesquisar e escutar o surdo estão fortemente marcadas por uma concepção falante e ouvinte de normalidade. Em outras palavras,

“são atravessadas por traços simbólicos que geram o efeito de naturalização da superioridade (normal) das culturas ouvintes sobre as surdas – vistas como subalternas ou deficitárias, sem que se leve em conta sua diferença e especificidade.” (Perlin 2006:140)

Para o aluno ouvinte do Excerto 26, provavelmente Ana e Renato – os outros dois alunos surdos que se comunicam somente por meio de língua de sinais – estão cumprindo o papel surdo que lhes cabe – o de surdos que pouco se expressam, surdos ‘silenciosos’, que são vistos, mas não ouvidos. Além de parecerem conformados com a idéia de serem *outsiders*, a natureza tímida de ambos também faz com que eles pouco se expressem. As vocalizações de Kátia, por outro lado, transgridem essa representação. Ela “fica fazendo esse barulho”, barulho esse que, em sua superioridade naturalizada como normalidade, o ouvinte aponta como ‘anormalidade’ no surdo subalterno e deficitário. Fica evidente que a representação de surdez como “mudez” ainda prevalece.

Há momentos de acolhida e de estranhamento por parte dos ouvintes, conforme pude observar. O ouvinte sente curiosidade e quer entender um dos principais elementos da identidade surda, a língua de sinais. Ele tenta, timidamente, aproximar-se de seu

mundo. Como entender o que é estranho a nós, ouvintes? Como entender uma língua que é falada com as mãos? Para entendermos essa língua que nos é estranha, temos que manter nossos olhos abertos. Nossos olhos, nesse caso, são nossos ouvidos. De outra parte, esse mesmo surdo nos incomoda em certos momentos. A maneira como ele se expressa não é a mesma que nós, ouvintes, utilizamos. E, às vezes, não é também a maneira de comunicar que ele considera própria dos surdos. Há, nesse movimento, uma relação que, a princípio, poderíamos definir como sendo de hospitalidade e hostilidade.

Martins (2007), apoiada nos ensinamentos de Derrida, toma os termos hospitalidade e hostilidade como a questão colocada pelo/ao estrangeiro. A hospitalidade absoluta pode ser entendida como tal em uma relação incondicional de aceite do outro, que evidencia total liberdade em usufruir suas diferenças, um abrigo no qual o estrangeiro ‘sente-se em casa’. Para a autora, neste tipo de relação, não pode haver imposições ou condições na ‘moradia’, podendo a regra nativa ser alterada para atender à demanda do estrangeiro – a diferença é aceita entre nós. A relação marcada pela hostilidade, por outro lado, baseia-se na tolerância, havendo, portanto, regras de hospitalidade impostas pelo hospedeiro que o hóspede deve cumprir para se fazer um entre os nativos.

Dito de outro modo, esse indivíduo que fica “fazendo esse barulho”, que fala de um jeito esquisito deve pedir hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua. É aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o falante da língua que é reconhecida como nacional pelo país, o ouvinte. Como se está dando hospedagem ao estrangeiro, ao surdo, ao outro, é natural que, em retribuição, ele se esforce para se fazer entender em nossa língua. Para nós, esse surdo que não fala a nossa língua é um estrangeiro que deve aprender como se comportar, o que revela que toleramos muito pouco o diferente. Mas o surdo não é um estrangeiro, ele é tão brasileiro quanto nós, ouvintes. Já passou da hora de **todos** nos conscientizarmos de que há, em nosso

país, brasileiros que se comunicam de maneira diferente da maioria, em uma língua que é regulamentada, como oficial, por leis⁵².

Em outras palavras, nesse jogo, essa falsa hospitalidade se torna sinônimo de hostilidade, pois não podemos dar hospitalidade a quem é/ deveria ser tão dono quanto nós – ouvintes – o somos. Não estamos atendendo a demandas de um estrangeiro.

No que segue, retomo um excerto analisado anteriormente:

Excerto 21 – “Ela não é linda?”

[[A professora inicia a chamada e percebo que, ao chamar o nome de Kátia, a menina levanta o braço. Ao chamar o número de Ana, essa também faz o mesmo. Nesse momento a professora interrompe a chamada e, de sua mesa, dirige-se à pesquisadora em voz alta.]]

P. - Você viu como ela entende quando eu a chamo?

Pesq. - É, eu, eu percebi mesmo... Que coisa, né?

P. - É, e ela não é linda?

[[Uma aluna ouvinte, sentada ao meu lado direito, fala baixinho: “Ai, meu Deus!”.]]

A1 - [[Um aluno ouvinte, ao meu lado esquerdo, faz o seguinte comentário: “Agora, ela está entendendo um pouquinho melhor matemática.”.]]

Pesq. - Ah, é? Puxa, que legal!

[[A professora termina a chamada e vem conversar comigo.]]

P. - A Ana agora está um pouco mais assanhadinha no intervalo.

Pesq. - Ah, é?

P. - É. E o Renato também, viu?

A1 - O Renato, ele é bom no futebol.

Pesq. - É mesmo?

A2 - É sim, agora ele é o goleiro do time.

Pesq. - Nossa! Que legal!

⁵² A Lei N. 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a LIBRAS como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e de fatos.”

A1 - Outro dia, ele até defendeu um pênalti.

P. - Viu só?

A2 - E ele, ele é bom nas cestas de basquete.

Pesq. - Nossa! Que legal!

Gravação - 27/05/04

Destaca-se, no excerto acima, a frase “Ai, meu Deus”, dita por uma das alunas ouvintes. Uma análise mais superficial poderia sugerir que, ao dizer essa sentença, a aluna estaria demonstrando uma atitude negativa com relação ao aluno surdo. Entretanto, essa frase pode demonstrar uma atitude negativa com relação ao que considera privilégio ou bajulação ao surdo e não propriamente à surdez. Vista por esse ângulo, nota-se que a inclusão, dependendo da circunstância, pode aumentar a rejeição ao invés de diminuí-la.

Ficam evidentes, também, as atitudes opostas que ocorrem nesse excerto. Se, por um lado, uma aluna se mostra incomodada com o que considera proteção aos surdos, por outro, outros alunos tentam mostrar à pesquisadora as características positivas que vêem nesse grupo. Fica claro, desse modo, que as representações acerca dos alunos surdos que emergem nos discursos dos alunos ouvintes são ora negativas, ora positivas, configurando-se um processo instável, múltiplo, descontínuo de constituição das identidades surdas.

4.3.3 Representações e Identidades Construídas pelos Alunos Surdos

A seguir são apresentadas as representações que os alunos surdos fazem das línguas por meio das quais se constituem como sujeitos e as identidades que atribuem a si e aos outros companheiros surdos.

4.3.3.1 A Surdez e a Língua de Sinais

Retomo, neste ponto, a discussão sobre as zonas de conforto lingüístico (Canagarajah, 2004), iniciada no Capítulo 3.

Excerto 2 – E a nossa conversa continua, também, animada.

[[Helena pega um livro da mesa da professora. Olhando para Ana e Kátia, Helena aponta no livro, enquanto sinaliza em Língua de Sinais. Renato fica olhando fixamente para a professora]].

P. - Pero Vaz de Caminha era um escrivão da frota de Cabral e escreveu esta carta para comunicar ao rei o descobrimento de novas terras. Meu amor [[Dirige-se à Helena.]], me empresta um pouquinho o livro para eu mostrar para eles a carta. [[Helena entrega o livro à professora, que mostra à classe uma ilustração da carta. Helena, Ana e Kátia continuam conversando em língua de sinais. Renato apenas observa a interação das três.]]

P. - [[Dirige-se à classe.]] Naquela época, os índios andavam nus e esta nudez não era vista como a nudez de hoje. Na carta é relatado que os portugueses viam inocência na nudez dos índios. Naquela época, os índios andavam nus e a nudez hoje em dia é vista de maneira maliciosa devido à nossa cultura.

A1 - Professora, nas minhas férias, eu fui, fui pra Florianópolis e a gente passou por uma praia de nudismo. Aí, minha tia disfarçou e fechou a cortina para que, assim, as crianças não vissem aquele monte de gente pelada. [[Começa uma discussão acalorada entre os ouvintes sobre se as crianças deveriam ou não ver o nudismo naquela praia.]]

A2 - Ah, eu acho que está só na nossa cabeça.

A3 - Mas então pode ficar pelado aqui na classe?

A4 - Pros índios não tinha maldade, mas hoje em dia...

A5 - Não tem nada a ver, meu!

A6 - E o carnaval?

A7 - Mas aí é diferente.

[[Os quatro alunos surdos não participam da discussão, mantendo-se alheios ao que ocorre a sua volta. Helena, Ana e Kátia continuam a interagir, também de maneira bastante animada, em língua de sinais, enquanto Renato tenta chamar a atenção das três, sem sucesso.]]

Gravação - 22/04/04

Por perceberem as dificuldades de desafiar sistemas educacionais contra os quais pouco podem fazer, as alunas surdas recorreram a zonas de refúgio para lidarem com essa situação adversa. Poderiam, resignadamente, ter ficado ‘quietas’, mas não é isso que ocorre – as três ofereceram resistência, impondo o direito de fazer uso da comunicação por meio da LIBRAS na sala de aula. Com o uso dessa estratégia de resistência velada, que visa a garantir sua própria ‘sobrevivência’ no ambiente escolar, atribuem a si mesmas o papel de pessoas linguisticamente capazes. A língua minoritária, desse modo, é representada como uma tática de resistência à imposição do sistema educacional monolíngüe.

Um outro ponto relevante para a análise é o modo como a surdez é representada por alunos surdos com graus variados de surdez. Para essa discussão, utilizarei as opiniões de dois alunos que não fazem parte da sala de aula observada, mas que trazem informações relevantes para o debate – Alexandre e Fábio. Essa conversa foi gravada em uma das sessões da Sala de Recursos:

Excerto 27 – “Eu não, tá louco?”

[[Alexandre sinaliza algo.]]

Maria - O quê?

[[Alexandre sinaliza novamente.]]

Fábio - Ah, o José foi no Centrinho.

Maria - [[para Alexandre]] Ah, ele fez a cirurgia? E você, também quer fazer?

[[Alexandre acena negativamente com a cabeça.]]

Maria - [[para Fábio]] E você, não quer fazer?

Fábio - Eu não, tá louco?

Pesq. - O que é “Centrinho”?

Maria - É um hospital no interior que faz cirurgia de implante coclear.

Pesq. - Ah...

Maria - É, mas é meio complicado porque parece que depois que você faz não tem como reverter. Se não der certo, não tem como reverter.

Alexandre é um aluno da 6ª série que tem surdez profunda e é usuário da língua de sinais, enquanto Fábio estuda na 7ª série, tem 13 anos e apresenta um grau de surdez leve. Ambos, no entanto, mostram-se contrários ao implante coclear⁵³. Cabe, neste momento, uma discussão não sobre a cirurgia em si, mas sobre a manutenção da surdez como uma das características das identidades surdas.

Souza (2007:156) chama a atenção para o fato de a relação da pessoa com a surdez remeter-se à forma como cada uma relaciona-se identitariamente com a língua em que se tornou sujeito. Fábio, surdo bilíngüe, e Alexandre, que tem surdez profunda, não demonstram interesse em realizar a cirurgia. Consta-se, então, que querer continuar com a marca da surdez pode ser uma opção identitária.

Para explicar o posicionamento desses alunos surdos, valho-me de Souza (idem: ibidem) que diz:

“independente do grau de perda auditiva, seja ela moderada ou profunda, uma pessoa pode se declarar surda não no sentido de que não escute nada. Sua declaração parece revelar a opção de que ela faz parte de um grupo que escuta e ‘fala’ uma outra língua que não o português – a língua de sinais”.

A opinião de um sujeito surdo, mencionada por Giordani (2003:77), traz mais embasamento para o debate:

“Agora com a discussão do implante coclear, parece que todos os surdos vão se transformar em ouvintes, vão ouvir o que as pessoas falam, não serão mais surdos... Não é verdade! Eu prefiro o contato com a língua de sinais. Cirurgias,

⁵³ O **implante coclear** (ou, popularmente, ‘**ouvido biônico**’) é um equipamento eletrônico computadorizado que substitui totalmente o ouvido de pessoas que têm surdez total ou quase total. O implante estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea e o nervo leva estes sinais para o cérebro. É um aparelho muito sofisticado. (<http://www.implantecoclear.org.br>)

implantes nos transformam em robôs, falamos palavras, mas não entendemos o que estamos dizendo, é diferente.”

Alexandre e Fábio não encaram a cirurgia de maneira positiva, muito provavelmente por a considerarem, conforme apontado por Cavalcanti e Silva (2007:224), uma forma de normalização do surdo:

“A idéia de que o surdo precisa ser normalizado é muito presente, tanto em casa, pelas famílias que procuram os centros de audiologia e reabilitação – algumas, inclusive, com a esperança do implante coclear – quanto pela escola, que tem a esperança de ‘enquadrar’ o surdo, se não pela cirurgia, pelo menos pela imposição da norma escrita padrão.”

4.3.3.2. As Identidades dos Alunos Surdos

Para começar a discutir os modos como, no *corpus*, foram percebidos os processos identitários construídos pelos alunos surdos em relação a si próprios e a seus colegas surdos, recupero, inicialmente, um excerto analisado anteriormente.

Excerto 25 – “Parece que a Helena é a mãe da Kátia.”

[[Kátia se levanta e vai até a carteira de um aluno no fundo da classe, tentando explicar, por meio de gestos, o que ela quer. Alguns alunos entendem o gesto e dizem “a lista da APM”.

Helena vai atrás de Kátia e, mesmo a situação já tendo sido resolvida, diz para a representante de classe:]]

Helena - Ela quer saber sobre a lista que os alunos devem assinar. A que a mãe da APM deixou.

[[A representante entrega a lista. Helena pega a lista e começa a explicar, em língua de sinais, o conteúdo do documento para Kátia]].

Um aluno, sentado ao meu lado, me diz:

A - Parece que a Helena é a mãe da Kátia.

Gravação - 13/05/04

Helena tem de Kátia uma representação de fragilidade ou incapacidade. Assim como muitos ouvintes (mas nem todos, conforme reação do aluno ouvinte do Excerto 26), ela também vê déficit na amiga, ou seja, constrói para o surdo profundo uma representação deficitária. Percebe-se que, por ter construído uma representação negativa da não oralização, a aluna 'menos surda' entendeu que a comunicação entre a amiga 'mais surda' e os ouvintes não lograria êxito. Desse modo, constata-se que Helena construiu uma representação diferenciada para si – a de 'par mais competente' em decorrência de sua oralização. A aluna surda oralizada, por se perceber uma pessoa mais capaz que o surdo não oralizado, sempre vai socorrer o colega, apesar de os ouvintes entenderem o que o surdo 'menos capaz' deseja.

Fica evidente que a representação do surdo 'coitadinho' ou 'incapaz' nem sempre é uma construção apenas do ouvinte em relação ao surdo. Às vezes pode ser construída pelo surdo em relação a outro surdo. Fica claro, no excerto acima, que Helena reitera essa construção, ao traduzir, em língua de sinais, o documento para a colega surda.

Trago para essa discussão, novamente, os quatro tipos de identidades surdas indicados por Perlin (2006: 26), já apresentados: (1) identidade surda, calcada no posicionamento político e é representada principalmente por líderes de movimentos surdos; (2) identidade surda híbrida, característica dos nascidos ouvintes que perdem a audição com o passar do tempo; (3) identidade surda flutuante, ocorre quando o sujeito, devido ao estereótipo ou ao conhecimento ou resistência a reconhecê-lo, não se identifica como surdo, e (4) identidade de transição, aquela que se refere ao momento de câmbio em que os surdos deixam a identidade flutuante e se projetam na identidade surda.

Helena se comunica em português oral com os ouvintes e surdos oralizados e em língua de sinais com aqueles que não são usuários do português oral. Pela sua oralização, ela se vê, como já disse, como o par mais competente que seus alunos

não oralizados, mas também frequenta a Sala de Recursos, que é um local destinado aos surdos da instituição.

Não tenho certeza de que a identidade flutuante de Perlin consiga abranger a identidade de Helena. A própria autora enfatiza que o sujeito não pode ser classificado em categorias tão estanques, como as apresentadas acima, pois ele se encontra em constante transformação. Concordo com esse posicionamento, pois é difícil enquadrar Helena em uma única classificação, haja vista o fato de ela, dependendo da situação, transitar de uma identidade para a outra.

Klein & Lunardi (2005:568) também afirmam que “não existe uma identidade exclusiva e única”, como a identidade surda, ou a identidade flutuante. Ela é “construída por papéis sociais diferentes e pela língua que constrói nossa subjetividade” (idem: ibidem). Em Helena, uma adolescente da classe média, por apresentar surdez leve e ser oralizada, ora vemos aflorar a identidade surda, ora a identidade flutuante, já que transita entre o mundo surdo e o mundo ouvinte⁵⁴. E é a oralização que dá essa garantia a ela. Fica evidente, então, conforme apontado por Klein & Lunardi (idem: ibidem) que “a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes.”

Para explicar melhor essa situação, utilizo a argumentação feita por da Silva (2000:86) sobre o assunto:

“[Há] movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade. A teoria cultural contemporânea tem destacado alguns desses movimentos. As metáforas utilizadas para descrevê-los recorrem, quase todas, à própria idéia de movimento, de viagem, de deslocamento: diáspora, cruzamento de fronteiras, nomadismo.”

⁵⁴ Cabe lembrar que, embora pertença aos dois mundos, Helena é localizada, pelos ouvintes, no mundo dos surdos.

Segundo o autor (idem: ibidem), essas metáforas de hibridização aludem à mobilidade entre os diferentes territórios da identidade. As metáforas que buscam enfatizar os processos que complicam e subvertem a identidade querem enfatizar – em contraste com os processos que tentam fixá-las – aquilo que trabalha para se contrapor à tendência a essencializá-las.

Com base no conceito de hibridização de da Silva, Helena estaria, na verdade, transitando entre os territórios simbólicos das diferentes identidades. A identidade de Helena é constituída das visões dos mundos ouvinte e surdo.

Gesueli (2006:289) ressalta a importância da visão do ouvinte na constituição das identidades surdas:

“a interação com o ‘reverso’, ou seja, com o que não sou (representado pelo grupo majoritário), também impulsiona o reconhecimento do que sou, isto é, minha identidade. Não se pode negar que a comunidade ouvinte possui também o seu papel na construção da identidade surda.”

Compreende-se, dessa maneira, que a identidade de Helena é atravessada pela língua portuguesa oral e língua de sinais, pelas visões da família, professores e colegas ouvintes, dos colegas surdos falantes de português e dos surdos não usuários do português oral.

Para da Silva (op. cit.: 87) a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais. O hibridismo (que é diferente da identidade híbrida de Perlin) está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades. Para o autor (op. cit.: 88) o “cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente” – os limites entre os territórios das diferentes identidades. Desse modo, fica patente que o movimento entre fronteiras coloca em evidência a instabilidade da identidade e “a possibilidade de cruzar fronteiras e estar na fronteira, de ter uma identidade ambígua,

indefinida, é uma demonstração do caráter artificialmente imposto das identidades fixas.” (op. cit.: 89)

O excerto abaixo já foi apresentado neste capítulo, em um momento em que se discutiu a reação da professora frente ao comportamento das duas alunas surdas. Neste momento, será dado enfoque às posturas das duas aprendizes.

Excerto 22 – “A Professora Diva é a Professora Diva. Eu sou eu.”

P. - Ontem eu briguei com as duas [[Helena e Kátia]] porque elas não queriam ficar sentadas. Eu tive que separá-las porque elas estavam bagunçando muito. Aí eu chamei a atenção das duas e separei. Aí a Kátia chorou e depois ela [[Helena]] veio me perguntar se era só ontem ou se seria para sempre. Eu disse que dependia delas. Aí ela me falou que a Profa. Diva deixava a Kátia fazer o que ela queria em sala de aula. Foi aí que eu escrevi: “A Professora Diva é a Professora Diva. Eu sou eu.” É por isso que eu te digo, tem que tratar eles igual aos outros, senão os outros vão perguntar “Por que com eles pode?” e a classe vai ficar contra eles. Numa outra ocasião eu chamei a atenção da Kátia, porque ela estava bagunçando. Foi aí que ela me deu um papel onde estava escrito que ela era deficiente e com os direitos que ela tinha e que tinha que ser respeitado. Aí eu fiz assim para ela [[gesto do polegar para cima]] e escrevi que eu era a professora dela, ela estava bagunçando e por isso eu estava chamando a atenção dela. Aí ela fez o mesmo gesto para mim [[polegar para cima]] e se acalmou.

Entrevista - 13/05/04

Percebe-se que Helena, ao afirmar que uma determinada professora deixa Kátia fazer o que ela quer, coloca uma máscara de um sujeito manipulador que reivindica direitos especiais que são interessantes para ela e para a amiga surda naquele determinado momento. Isso indica uma nova face de um sujeito que até então se apresentava como ‘bonzinho’.

Kátia também adota postura similar à de Helena. Ao mostrar à professora um texto em que assume a identidade de ‘deficiente’ e exige os direitos dos surdos, ela também reivindica para si, de modo manipulatório, direitos especiais pelo fato de ser surda. Surge, neste momento, uma nova faceta desse sujeito - a manipuladora.

É importante destacar o fato de que Helena e Kátia, na maioria das vezes, são surdas com todas as dificuldades apresentadas por esse grupo minoritário em um contexto educacional que não foi preparado para lidar com ele. Em outros momentos, no entanto, são surdas que se aproveitam dessa condição para, estrategicamente, reivindicar 'direitos' que não lhes caberiam nessa situação.

As duas alunas, assim como a professora, apresentam comportamentos que, dependendo da situação, seguem caminhos diversos. Dizendo de modo diferente, assim como as dos ouvintes, as identidades surdas também estão em constante mudança e competição. Na situação acima relatada, observamos o surdo, cuja identidade trazia, até então, marcas que remetiam à solicitude, solidariedade e capacidade, tornar-se variável, remetendo à manipulação e reivindicação de direitos especiais. Uma vez que os direitos são reivindicados de modo manipulador, os enunciados dessas duas alunas constituem atos de novas narrativas (Skliar, 1999:12).

Segundo esse autor, os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, a ser representados por outros discursos, a desenvolver novas identidades que são fundamentadas na diferença. A argumentação de Kátia baseia-se na diferença – “Sou surda e quero meus direitos respeitados. Veja quais são os meus direitos”. Skliar (op. cit.) ressalta que os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda.

Essa reivindicação por direitos, mesmo que de modo manipulador, também faz com que essas alunas se vejam como cidadãs – como indivíduos que têm consciência de que, nesse país, as pessoas com necessidades especiais têm direitos que devem ser respeitados. Neste ponto, a identidade de surdo-cidadão se revela. Esse discurso da cidadania, dos direitos das pessoas com necessidades especiais - muito forte atualmente - está constituindo esses sujeitos. Mas vale lembrar que a Profa. Vera também fez seu papel na constituição da identidade dessas alunas como cidadãs, no

momento em que, ao chamar sua atenção, ensinou-lhes que, na escola, há regras que devem ser respeitadas por todos – surdos e ouvintes.

Se os deveres são iguais, também os direitos devem ser, como bem aponta Fábio, um dos alunos que frequenta a Sala de Recursos.

Excerto 28 – “Se as ouvintes podem, a Ana também pode.”

Fábio - Agora, os alunos, eles não estão vindo mais na sala de recursos como no tempo da Maria.

Pesq. - Ah, é?

Fábio - É, não tem, assim, tanta atividade como antes. E a mãe da Ana está querendo tirar ela dessa escola.

Pesq. - Mas, por quê?

Fábio - Porque ela, assim, fica muito tempo na rua, enquanto está aqui na escola.

Pesq. - Bom, mas se ela fica muito na rua, então eu acho que a mãe dela tem razão, né?

Fábio - Mas e os ouvintes? Por que é que os ouvintes podem e ela não?

Pesq. - É...

Fábio - As meninas ficam na rua na hora do intervalo... E se as ouvintes podem, a Ana também pode.

Gravação - 13/09/04

Eu mesma presenciei, várias vezes, a situação relatada por Fábio. Antes do início das aulas e durante o intervalo, vários alunos ficavam sentados na calçada que rodeava a escola. Cabe ressaltar que pode haver um perigo real para uma pessoa surda em uma rua movimentada, pois o fato de ela não ouvir, por exemplo, a buzina de um carro, pode gerar acidentes.

Mesmo assim, Fábio demonstra não aceitar o tratamento diferenciado para surdos e ouvintes. Por não aceitar a identidade deficitária atribuída aos surdos – que implica em que devem se comportar de modo diferente dos ouvintes, por causa da surdez – Fábio mostra que se recusa a aceitar as limitações a eles impostas. Ao chamar a atenção sobre meu discurso aparentemente contraditório, Fábio faz uma reflexão importante para a solidificação de identidades surdas mais críticas. Fica claro que, para esse

aluno, deve haver igualdade de direitos entre surdos e ouvintes – a ambos deve ser assegurado o direito de ficar na rua durante o intervalo, ou, então, a proibição deve atingir os dois grupos igualmente. Essa identidade crítica faz com que Fábio demonstre resistência às opiniões e imposições exercidas por membros da cultura dominante. Segundo Skliar (1999:11), sem essa consciência oposicional, o surdo viverá no primeiro e único lugar possível – um local onde poderá somente desenvolver mecanismos de sobrevivência. Entretanto, o surdo, como cidadão que é, não precisa de nossa permissão para ficar na rua na hora do intervalo. Se o cidadão ouvinte pode, o cidadão surdo também deveria poder.

Ainda tratando-se da questão de direitos, vejamos o que ocorre no excerto abaixo:

Excerto 29 – “Não é só porque é surdo que vai passar.”

Janice - Vai ter prova do SARESP.

Fábio - Os surdos devem fazer esta prova. Não é só porque é surdo que não pode fazer a prova.

Pesq. - Está certo.

Fábio - Pode ser um pouco mais difícil, mas todos podem fazer.

Pesq. - Lógico.

Fábio - No ano passado, eu interpretei a prova para muitos surdos.

[[Alexandre sinaliza alguma coisa.]]

Fábio - Você acha que todos os surdos da escola vão passar de ano? Nada disso. Não tem nada a ver. Surdo e ouvinte que não estudar não vai passar. Não é só porque é surdo que vai passar.

Gravação - 20/09/04

Para Skliar (1999), as identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como locais de transição. A transição das identidades ocorrem, além de no contato com o ouvinte, como já apresentado, no encontro com o semelhante. Nesse momento, organizam-se novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/surdo.

As opiniões sobre os direitos do surdo são formadas em instituições onde os surdos se encontram ou em comunidades surdas. Citando Garcia (1999), Dizeu & Caporali (2005) observam que a comunidade surda, representada por associações, igrejas, escolas, clubes ou qualquer outro lugar onde um grupo de surdos se reúne ou divulga sua cultura, tem papel fundamental, também, para a construção e fortalecimento das identidades surdas. Segundo os autores, é nela que o surdo se identifica com seus pares e aceita sua diferença, percebendo-se não como um deficiente ou não-normal, mas como um elemento que pertence a uma cultura rica.

Podemos entender que há uma comunidade surda que frequenta a Sala de Recursos. Nesse ambiente, uma boa parte da comunicação ocorre em língua de sinais – vários surdos se comunicam em português e língua de sinais, outros somente em língua de sinais. As relações surdo/ surdo travadas nesse ambiente propiciam discussões sobre questões tais como a capacidade de o surdo prestar um exame e a crença em que alunos surdos, independentemente de seu desempenho escolar, são aprovados.

Enquanto Alexandre acredita que, estudando ou não, todos os alunos surdos irão passar de ano, o que demonstra estar ‘contaminado’ pelo discurso do “passar a mão na cabeça do surdo (deficiente) e simplesmente aprová-lo” (Silva, 2005:195), Fábio, de sua parte, acredita que, independente de ser surdo ou ouvinte, o aluno que não estudar não vai passar, enunciando um discurso de igualdade de direitos e deveres para todos os alunos – aqueles que não estudarem não devem ser aprovados.

Obviamente, há que se considerar que, enquanto a escola não transpor a marca do mero respeito às diferenças e buscar implementar mudanças que reconheçam a diversidade, muito provavelmente essa instituição promoverá muitos surdos de uma série para a seguinte, não porque o seu desempenho escolar o indique; eles terão “promoção garantida” (...) pelo fato de serem ‘deficientes auditivos’” (Silva, 2005:200). Para evitar que esse estado de coisas se perpetue, é necessário, conforme Moreira (2002), que: (a) a perspectiva monocultural seja abandonada, de modo a entender

pressupostos de interpretação a partir dos quais cada grupo elabora seus significados; (b) o conhecimento seja reescrito, permitindo-se que todos entendam como determinados grupos minoritários foram colocados em situações desvantajosas, e (c) seja criado um contexto no qual as inter-relações favoreçam a aprendizagem.

Fazendo-se uma reflexão sobre os eventos discursivos e não-discursivos da sala de aula pesquisada, percebe-se que o olhar/dizer de um interagente/interlocutor surdo ou ouvinte, professor ou aluno, em relação ao outro não é fixo. Às vezes esse outro é visto/dito de maneira positiva e, em outros momentos, o olhar/dizer traduz o incômodo que esse outro, tão diferente de mim, que se expressa em uma língua que por vezes não entendo, causa.

Ao mirar/ dizer o surdo, meu olhar/ dizer de ouvinte não é fixo, ele se move, muitas vezes, em direções opostas. O mesmo ocorre com o surdo. Citando Lane (2005), Santana e Bérghamo (op. cit.: 576) mostram como uma peça de teatro, escrita e encenada por surdos, chama a atenção para o olhar que esses indivíduos têm em relação a algumas atitudes e atividades ridículas desenvolvidas pelos ouvintes, tais como as conversas intermináveis ao telefone; o pânico de serem tocados; a falta de percepção visual e de expressão dos rostos, nos quais apenas os maxilares se movem – rostos que, pela sua inexpressividade, negam as palavras que dizem.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade”.

(Pardo, 1996:154)⁵⁵

Neste capítulo primeiramente recorro os objetivos propostos, para, logo a seguir, apontar os principais resultados da análise do *corpus*. Para finalizar, faço uma avaliação crítica da minha estadia no campo.

O objetivo deste trabalho foi discutir a interação social entre surdos e ouvintes, bem como as identidades surdas e as representações sobre surdez e língua de sinais construídas pelos sujeitos em um contexto sociolinguisticamente complexo, haja vista o fato de haver 4 surdos não usuários do português oral em uma sala de uma escola inclusiva onde a professora e a maioria quase absoluta dos alunos ouvintes não sabem LIBRAS.

A inclusão, por se tratar de uma área extremamente complexa, gera polêmicas que despertam posicionamentos ora de crítica, ora de defesa, por parte de vários

⁵⁵ Apud da Silva (2005).

pesquisadores. Fato é que, nos moldes em que se encontra atualmente, a escola inclusiva não está sendo capaz promover um de seus objetivos principais, que é propiciar uma aprendizagem eficiente ao sujeito surdo. Restou-nos olhar, então, um outro objetivo da escola inclusiva, que é o de fomentar a interação social do aluno surdo e promover, junto aos ouvintes, o (re)conhecimento da surdez, não como deficiência, mas como diferença.

Meu olhar para esse contexto inclusivo, por mim até então desconhecido, teve início: “O que é inclusão mesmo?” A análise de documentos legais responde a essa pergunta – A Declaração Internacional de Salamanca, um dos carros-chefes da política de inclusão, embasa a legislação brasileira, que começa a dar suporte a essa proposta – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, Resolução que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e seu Parecer, e Decreto que regulamenta a Lei que dispõe sobre a LIBRAS. Todos esses documentos apregoam que os alunos com necessidades educacionais especiais devem estudar, preferencialmente, nas escolas das redes, juntamente com todos os outros alunos.

Olhei, com maior cuidado, três desses documentos para entender a estrutura necessária à inclusão de alunos surdos. Foram eles: (1) Resolução CNE/CEB nº. 2/01, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; (2) Parecer CNE/CEB nº. 17/2001 – que apresenta discussão para os fundamentos usados na Resolução CNE/CEB nº. 2/01, e (3) Decreto nº. 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Após analisar esses três documentos, destaquei aqueles pontos que orientam a estrutura que a escola inclusiva deveria ter: professor especializado, professor comum capacitado para lidar com os surdos, professor itinerante, intérprete educacional de LIBRAS, professor surdo, aluno surdo em várias salas, sala de recursos, classes bilíngües,

avaliação adequada, condições de reflexão sobre as necessidades especiais, ensino de LIBRAS para ouvintes.

Argumentei que há, no entanto, questões sobre os profissionais da escola inclusiva, que já vêm sendo apontadas há bastante tempo pelos pesquisadores, que a legislação ainda não dá conta de responder. Foram elas: Quais os conhecimentos que o professor especializado deve ter? Quais são as funções do intérprete de LIBRAS em sala de aula? Dentro da sala de aula, como diferenciá-las daquelas do professor comum?

Além disso, apontei que a instituição pesquisada, sob a ótica da documentação, apresenta uma boa estrutura: tem uma Sala de Recursos em que são desenvolvidas atividades de reforço pedagógico com os alunos surdos e que conta com o trabalho de uma pedagoga bilíngüe com especialização em educação especial. Ademais, a escola conta com aprendizes surdos em várias salas de aula. Também oferece palestras que permitem ao professor refletir sobre as especificidades do aprendiz surdo.

No entanto, a instituição não conta com um professor surdo – referência para o aluno surdo – e não oferece ensino de Libras como L1 para os alunos surdos, nem como L2 para os alunos ouvintes. Cabe destacar, além disso, que o ensino de português oferecido aos alunos surdos – que o tem como segunda língua – é a eles equivocadamente ministrado como se fora sua língua materna.

Isso evidencia que o fato de contar com uma Sala de Recursos não faz dessa escola uma instituição inclusiva, se levarmos em conta toda a estrutura necessária. Apesar de haver medidas de inclusão, o projeto pedagógico da escola, como já apontado, não contempla os alunos surdos.

Retomando a Figura 2, da página 69, acrescento o que falta na estrutura dessa escola para nela pensarmos como uma instituição, de fato, inclusiva:

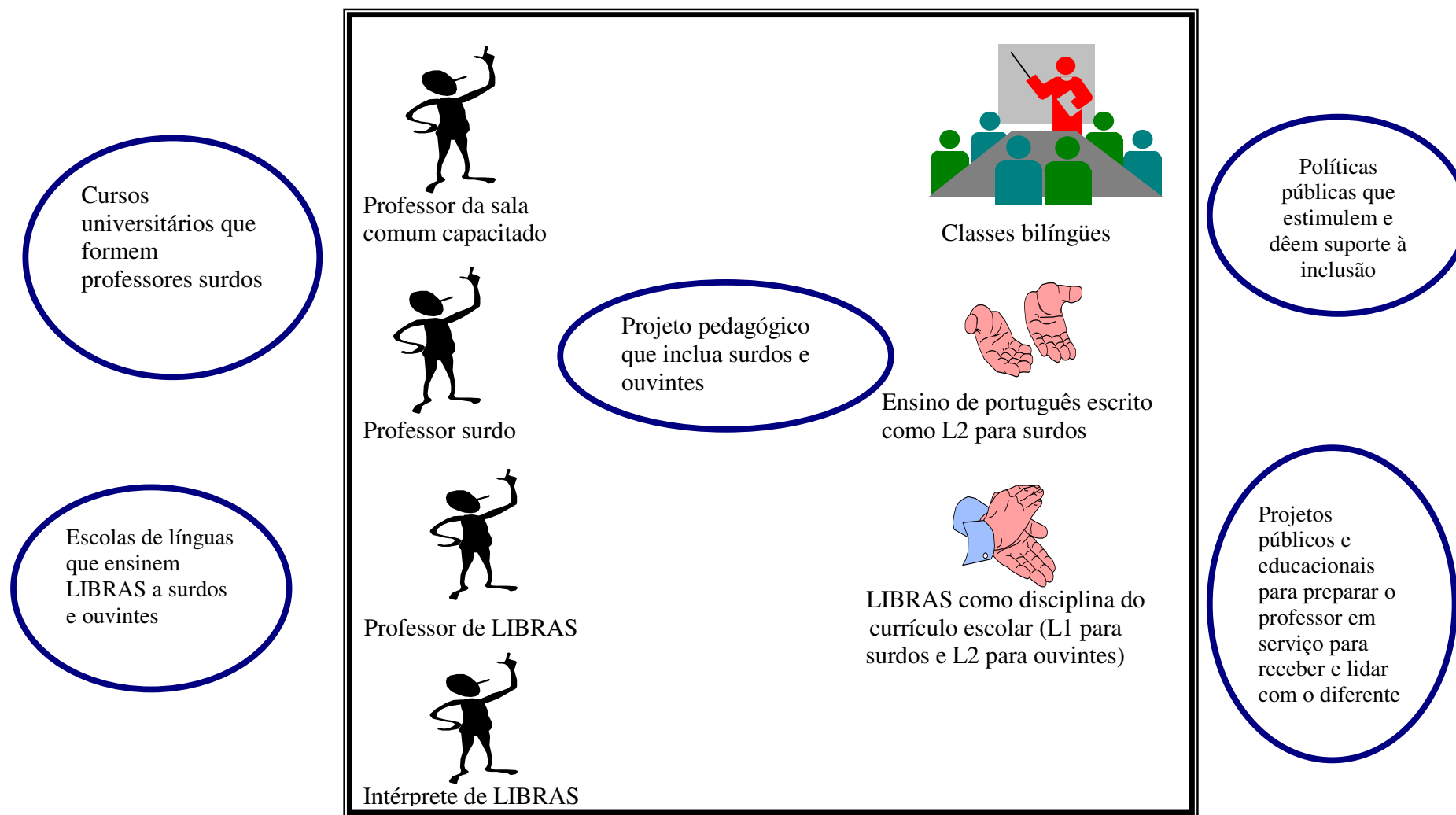


Fig. 4 – Fatores internos e externos que devem ser considerados

Apesar de o presente trabalho tratar da interação social entre surdos e ouvintes e as representações e construções de identidades que ocorrem nesse contexto, é de fundamental importância lembrar o papel precípua da escola, que é o de ensinar. E, para isso, chamo a atenção, na Figura 4, para o projeto pedagógico da escola.

Vieira-Abrahão (2006) enfatiza a importância de haver um projeto pedagógico bem estruturado na escola, caso contrário, corre-se o risco, segundo a autora, de cada um dos profissionais da instituição trabalhar seguindo caminhos diferentes. Ressalta, também, que a falta de entrosamento e objetivos comuns entre os vários profissionais da escola pode levar à falha do ensino. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem está fadado ao fracasso em escolas onde os professores, além de não conhecerem os trabalhos desenvolvidos por seus pares, não seguem uma linha definida e, por vezes, trilham caminhos divergentes uns dos outros. Para a inclusão, é extremamente importante que a escola desenvolva um projeto pedagógico específico que integre todos os profissionais e que cada um, além de ter um papel definido, conheça aquele que cabe ao outro. Além disso, é essencial que este projeto pedagógico inclua alunos surdos e ouvintes.

E para que isso ocorra, uma das medidas a serem adotadas seria a inclusão da LIBRAS como disciplina do currículo escolar. Se ensinamos inglês e espanhol como língua estrangeira em nossas instituições, por que não podemos ensinar LIBRAS como L2, principalmente se considerarmos que temos brasileiros – surdos - que se comunicam nessa língua? E aqui não estou considerando LIBRAS somente como disciplina dos currículos de cursos de licenciatura, conforme definido pelo Decreto 5.626, de 22/12/2006. Acredito que essa língua deva ser uma disciplina do currículo das escolas de níveis fundamental e médio, assim como ocorre com o inglês e o espanhol. Esse poderia ser um estímulo para que a interação social entre surdos e ouvintes começasse a ocorrer com um pouco mais de naturalidade.

O professor da sala de aula comum também deve participar deste processo. Mesmo que a instituição tenha o apoio de profissionais especializados em surdez, a saber, um professor especialista, um professor surdo e um intérprete de LIBRAS, o professor comum também deve estar minimamente capacitado para lidar com a surdez. Esse fator é importante tanto para a interação com seus alunos surdos, como para a representação que construirá desses aprendizes.

Ademais, é importante mencionar a presença de um professor surdo que, dentre outras atribuições, pode auxiliar o professor comum a entender as especificidades e dificuldades do aluno surdo e o modo como ele aprende. Ou seja, além de pedagogos, psicólogos e terapeutas, temos que nos acostumar com a presença desse profissional, se tivermos alunos surdos em nossas instituições de ensino. Acredito ser bastante apropriada a presença deste profissional, conforme pude observar em um Centro especializado em alunos surdos e cegos. Nesse local, o professor principal, mesmo sendo bilíngüe, recebia o auxílio de um professor surdo.

O intérprete de LIBRAS também deve compor o corpo de profissionais da escola inclusiva. Porém, é importante pensar em maneiras de o trabalho entre esses dois profissionais – professor capacitado e intérprete – ocorrer de modo integrado.

Ao levarmos em conta a estrutura apresentada nas Figuras 2 (Capítulo 2) e 4, podemos pensar em papéis definidos para todos os profissionais – professores especialista da sala de recurso, da sala de aula comum e surdo e intérpretes de LIBRAS. Todos devem conhecer o projeto pedagógico da escola e seus objetivos. Todos devem conhecer o papel que lhes cabe, o papel do outro e a importância desse papel para o sucesso do todo.

Além disso, a LIBRAS deve ser vista e materializada, neste contexto, seja como língua falada pelos integrantes da escola – alunos e professores surdos e intérpretes de LIBRAS – seja pelo fato de fazer parte do currículo escolar.

Cabe enfatizar o papel do Governo nesse processo, que, apesar de comprometer-se, pelo menos no papel, com a criação de cursos de graduação de Letras nas modalidades LIBRAS e Língua Portuguesa como segunda língua, ainda adota, em grande parte, a posição “cômoda” de delegar à escola a tarefa de tornar factível a inclusão e tomar para si a função de simplesmente apontar as diretrizes – ele atribui à escola a função de prever e prover as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Nesse processo, fica evidente a necessidade de haver um maior comprometimento do Governo nas esferas municipal, estadual e federal. Devem ser criadas políticas públicas que estimulem e dêem suporte à inclusão, e projetos públicos e educacionais que preparem o professor em serviço para receber e lidar com a diversidade são imprescindíveis. Também deve ser estimulada a criação de escolas de línguas que ensinem LIBRAS a surdos e ouvintes.

A minha estadia no campo me fez entender o quanto, realmente, o pesquisador leva consigo para o *locus* de pesquisa, seus questionamentos explícitos ou implícitos, preconceitos, pontos de vista e visão de mundo (Erickson, 2001). Entendi, também, a dificuldade de “saber estar” com o outro no campo (Winkin, 1998). Isso ficou claro para mim após analisar meu encontro com Mateus – o aluno surdo que, durante o intervalo entre aulas, tentou várias vezes, por meio da repetição dos sinais, comunicar-se comigo em LIBRAS. Nessa época, eu estava iniciando minha aprendizagem dessa língua e a estranhava muito; por isso, tinha grande dificuldade em entender o que ele estava sinalizando. Na ocasião, eu não conseguia entender a sua insistência e a minha dificuldade em aprender a língua de sinais me deixava desconcertada e decepcionada comigo mesma.

Ao revisitar aquele período, vem-me à tona, agora de uma maneira consciente, que se tratava de fato de sensação de culpa que decorria de eu estar me sentindo como uma

visitante que tem a obrigação de entender a língua que é falada no local. Era como se o ‘dono da casa’ tentasse mostrar ao convidado como se dizia algo em sua língua. Também tinha esse sentimento de ser ‘estranha’ ao local, de ser *outsider*, na Sala de Recursos. Mas isso não ocorria na sala de aula. Lá, eu me sentia tranqüila. Talvez esse estranhamento não ocorresse nesse local por eu estar rodeada por uma maioria de ouvintes. Embora a língua de sinais estivesse presente, ela estava um pouco distante de mim – eu me sentava longe dos surdos e não me comunicava com eles.

O meu estranhamento se revelava, também, nas expressões que usava quando estava falando sobre os surdos com Felipe ou com os ouvintes. Expressões como – “Ah, que legal!”, “Ah, é?”, “É mesmo?”, “Está certo.”, “Lógico.” – que aparentavam simples concordância com o que estava sendo dito, e me parecem, agora, reveladoras da minha surpresa por não ter pensado antes em questões como direitos iguais entre surdos e ouvintes – ambos têm direito à escola regular assim como a ambos deveria ser proibido ou permitido o direito de ficar na rua na hora do intervalo.

Na Sala de Recursos, no entanto, eu tinha que me sentar junto com os surdos, ficar rodeada por uma língua cuja aprendizagem vinha se mostrando difícil para mim. E com Mateus, eu me via forçada a encarar esse estranhamento de frente. Iniciava-se, desse modo, a minha fase de “saber estar com o outro”.

Vi que isso ocorria também com vários alunos ouvintes da sala de aula pesquisada. Pareceu-me, entretanto, que eles já haviam passado da fase do estranhamento e estavam na fase do conhecimento das diferenças. O diálogo que permite a superação das divergências que impedem a aproximação com o diferente (Moreira, 2002:19) ocorre exatamente desse modo. Num primeiro momento, há uma resistência em aceitar o diferente, estranhamos o outro, estranhamo-nos e, depois de um tempo, aceitamos a situação, e nos conscientizamos de que, se o outro é diferente de nós, nós também somos diferentes do outro. Mas ainda não damos o primeiro passo em sua direção – ficamos cada um no nosso canto, só nos observando. Depois, aos

poucos, vamos aceitando a situação. Uns, talvez, mais rapidamente como Érica, Vanessa, a Profa. Vera e o Prof. Sérgio. Outros, de modo mais vagaroso, apresentando maior resistência.

Também observei que, na escola inclusiva, os surdos buscam assumir o espaço que é seu por direito, mesmo que, para lidarem com as situações adversas que lhes são impostas, seja necessário recorrer a táticas de resistência. Se não entendem a comunicação no português oral, usam os recursos que têm para, em alguma medida, participarem dos acontecimentos discursivos e não discursivos da sala de aula.

Isso evidencia o fato de que, como muitos já afirmaram, o diálogo multicultural não ocorre sem embates. Há momentos de aceitação e de resistência – e acredito que não poderia ser diferente porque essa instabilidade é uma característica do sujeito. Mas, aos poucos, surdos e ouvintes têm a oportunidade de se aproximarem, uma aproximação que é lenta e que não pode ser forçada. Alguns tentam saber como é o ‘f’ na língua dos surdos, outros querem mostrar um brinquedo e ainda há os que consolam, os que são solidários, os que aprendem a língua do outro – os alunos descobrem maneiras diversas para conhecer o diferente e para com ele se relacionar.

Não tinha, até então, consciência de que entrei nesse campo querendo saber como ocorria a relação entre surdos e ouvintes e descobri que a minha maneira de enxergar essa realidade talvez fosse um tanto quanto conservadora. A representação que tinha, à época, da língua de sinais era a de que era uma língua diferente, estranha e distante. Entrei nesse campo como alguém que vai visitar um país estrangeiro. No começo ficamos distantes dos residentes, somente olhando os costumes locais. Mas, com o tempo, somos forçados a interagir com os habitantes do local, e isso nos causa estranheza ou choque. Diferente da familiaridade com os surdos que observei na Profa. Vera que, naquela ocasião, já estava em contato com eles há algum tempo. Mas a sua fala revelou que ela também tinha passado por essa fase de estranhamento. Ao dizer que antes, como professora dos ‘normais’, ela só tomava

conta dos deficientes e “agora, eles são conhecidos pelo nome” demonstrou que essa fase de estranhamento pode passar com a convivência, com o dia-a-dia.

Entretanto, considerei o que postulam os defensores do multiculturalismo crítico (McLaren, 2000; Moreira, 2002; Burity, 2001 entre outros): uma postura multicultural (que é essencial à escola inclusiva) não se limita à identificação das diferenças e o estímulo ao respeito, à tolerância e à convivência entre membros de culturas diferentes. Por isso, muito provavelmente, a Profa. Vera tentava me mostrar que, apesar da diferença lingüística, o surdo conhecia todos pelo nome, era inteligente e tinha que ser repreendido sempre que necessário assim como qualquer ouvinte. Isso mostra que ela ia além da diferença.

Detalhei, ainda, como a interação social entre os sujeitos de pesquisa ocorreu nesse ambiente sociolingüisticamente complexo. Na interação aluno surdo/ aluno surdo, destaquei aqueles momentos na sala de aula, nos quais os surdos, diante de uma situação que poderia lhes ser desfavorável (como a discussão sobre a nudez dos índios), recorreram a táticas que subvertiam a ordem lingüística (Certeau, 1994), criando zonas de refúgio (Canagarajah, 2004). Assim, o pequeno grupo de surdos se apropriava desse espaço do cotidiano escolar para fazer valer a comunicação em língua de sinais. Ressaltei que isso só foi possível, entretanto, por haver quatro surdos não usuários do português oral em uma mesma sala de aula, pois, se houvesse somente um, a possibilidade de interação seria bastante reduzida.

Apontei que a comunicação em LIBRAS não ocorria, porém, somente nas zonas de refúgio: os surdos se comunicavam em língua de sinais durante o intervalo entre aulas, aulas de educação física e conversas e atividades na Sala de Recursos. Nesse local de encontro de alunos surdos, a LIBRAS e a língua portuguesa oral eram as línguas de comunicação.

Relatei, ainda, neste trabalho, que a interação social entre a professora-sujeito e os alunos surdos ocorria por meio do português escrito (na lousa, no caderno e em

bilhetes), pelo toque, por gestos (comunicação ‘caseira’ ou ‘terceira língua’). Ressaltei o fato de essa professora, sem ter formação em educação especial nem saber a língua de sinais, mostrar-se bastante receptiva aos surdos, esforçando-se para entendê-los e se fazer entender por eles, ao contrário do posicionamento da professora de inglês.

Demonstrei, ademais, que a interação social entre aluno surdo e aluno ouvinte se dava, principalmente, por meio do português escrito, gestos e expressões faciais. Observei, no entanto, que a interação entre esses dois grupos foi menor, diria que até bem ‘tímida’. Provavelmente, os alunos surdos e ouvintes dessa sala ainda se encontravam na fase do ‘querer se aproximar’. Apesar de dividirem o mesmo espaço, surdos não usuários do português oral e ouvintes ainda não se ‘aproximavam muito’. Kátia demonstrou ser exceção a essa regra. Ela se arriscava mais, perguntava quantas vezes fosse necessário (como no caso da prova de inglês), escrevia na mão (quando queria uma caneta cor-de-rosa), empurrava e batia quando se sentia ameaçada. Érica, ao aprender a língua de sinais voluntariamente, também demonstrou ter ultrapassado a fronteira e ter se aproximado do diferente.

Observei, ainda, que a Professora Vera tem uma representação positiva da surdez e da língua de sinais. Constrói, também, em seu discurso, representações positivas das identidades de seus alunos surdos – ressaltando deles qualidades como inteligência e solidariedade. Ela lida com eles como indivíduos que são e não como um grupo homogeneizado por um único traço: a surdez. Entretanto, enquanto autoridade, a professora estabelece limites para eles, o que auxilia na formação da identidade de surdo cidadão.

Também fiz notar que os alunos ouvintes, por enxergarem a materialização da língua de sinais, que se faz visível pela presença dos quatro alunos surdos, experimentam essa língua, esse modo diferente de representar o mundo, e a aceitam como algo que faz parte do contexto da sala de aula. A visibilidade dessa língua também despertou o interesse de uma aluna ouvinte em aprendê-la.

Ademais, verifiquei que os alunos ouvintes demonstram atitudes contraditórias com relação às identidades atribuídas aos alunos surdos. Por um lado, há ouvintes que não aceitam a identidade fragilizada atribuída ao surdo e outros que vêem neles características positivas (que estão entendendo um pouco mais de matemática e são bons nos esportes). Por outro lado, a identidade de surdo silencioso – aquele que não incomoda com seu ‘barulho’ – ainda persiste. A surdez é ainda associada à mudez. E há aqueles que se ressentem do surdo ‘protegido’ pelo professor.

Concluí que, para os alunos surdos, a língua de sinais, além de ser uma língua que lhes permite a comunicação, é representada como uma tática de resistência à imposição da escola monolíngüe. Além disso, há alunos surdos que, ao se mostrarem contrários ao implante coclear, demonstram que querer continuar com a surdez pode constituir uma marca identitária.

Com relação às identidades construídas pelos próprios surdos, ressaltai que a representação do surdo ‘coitadinho’ ou ‘incapaz’ nem sempre é uma construção do ouvinte em relação ao surdo. Às vezes pode ser construída pelo surdo em relação a outro surdo. Na análise, aponte que uma aluna surda oralizada demonstrou ter uma representação negativa da não oralização – ela atribuiu uma identidade deficitária para o surdo profundo.

Além disso, verifiquei que uma aluna surda, ao assumir a identidade de ‘deficiente’ para exigir os direitos dos surdos, reivindicou para si, de modo manipulador, direitos especiais pelo fato de ser surda. Ficou evidente que isso ocorre pelo fato de o sujeito, seja ele surdo ou ouvinte - dependendo da situação que esteja vivenciando, seguir caminhos diversos. Assim como as dos ouvintes, as identidades surdas também estão em constante mudança e competição.

Ressalte que essa reivindicação por ‘direitos’ especiais, mesmo que de modo manipulador, também faz com que essa aluna se veja como cidadã – como indivíduo

que tem consciência de que, nesse país, as pessoas com necessidades especiais têm direitos que devem ser respeitados. Aparece, então, a identidade de surdo-cidadão.

Finalmente aponte que a identidade de surdo consciente – que não aceita identidades deficitárias a eles atribuídas e que assume um discurso de igualdade de direitos e deveres para todos os alunos (aqueles que não estudarem não devem ser aprovados), também foi construída.

Saí desse campo sem ter todos os elementos encaixados em seus lugares. Tive que passar por outros dois contextos educacionais para, aí então, as coisas começarem a fazer sentido - uma sala de aula de alfabetização para adultos surdos e ouvintes de um projeto municipal, e uma sala de aula de um centro voltado para a pesquisa, ensino e prestação de serviços nos campos da surdez e cegueira.

Até hoje me perguntam o porquê de uma pessoa como eu, sem tradição ou experiência em estudos da área da surdez, ter se interessado por essa área tão complexa. Inicialmente pensava que minha curiosidade tinha certamente sido despertada pela indagação de meus alunos: “Surdo pode estudar com ouvinte?” Não tinha bem certeza. Às vezes achava que sim, outras vezes que talvez, e, por vezes, que não. Decidi, então, conhecer um pouco mais essa questão: fui a campo.

Ao revisitar os registros gerados na escola pesquisada depois de minha passagem por esses dois outros campos, e após ter realizado leituras sobre representação, identidade e multiculturalismo nas áreas da Etnografia, Estudos Culturais, e, obviamente, na minha própria área - Lingüística Aplicada - pude refletir um pouco mais sobre grupos minoritários, enquanto populações que estão distantes das fontes do poder hegemônico, embora, algumas vezes, sejam numericamente majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes (César & Cavalcanti, 2007: 45). A mulher ainda pertence a um grupo minoritário, mesmo com o aumento daquelas que estão se destacando no cenário político mundial atualmente – Hillary Clinton, Michelle Bachelet, Angela Merkel, Cristina Kirchner? Talvez sim, pois tudo depende do ângulo de que se

vê a questão. O negro, com certeza, ainda pode ser considerado como minoria. Assim sendo, em que pese o modelo de Condoleezza Rice, a mulher negra também pertence a um grupo minoritário, principalmente em um país como o Brasil.

Essas considerações me levaram a indagar: “Se eu, que pertenço a um grupo minoritário – ou dois, por ser mulher e negra – entrei em um contexto, a universidade, onde os negros ainda são minoria, e obtive sucesso nessa empreitada, por que o surdo, também minoria, não pode estar na escola regular? Por que pensarmos em uma escola separatista para ouvintes e outra para surdos?” Concluí, então, que meu interesse em estudar a questão da surdez foi despertado, na verdade, pela minha própria identidade enquanto membro de um grupo minoritário. Foi por também ser minoria que me interessei pela questão da inclusão dos surdos.

Assim, apesar de ter observado que o índice de interação social entre alunos surdos e alunos ouvintes era bastante tímido na sala de aula pesquisada, penso que não podemos nos esquecer das Éricas, Vanessas, daqueles que se interessam pelos ‘f’s’ da língua dos surdos. As pessoas vão se aproximando aos poucos, e não é sem embate, não. Às vezes, o barulho do surdo irrita, há professores que não têm paciência. Ninguém nunca disse que seria fácil.

Considero, ainda, que, para que o surdo possa realmente entrar e ter seu devido lugar na escola, o Governo tem que fazer sua parte, a escola deve se reestruturar, os professores – sejam eles surdos, especialistas ou regentes das classes comuns – também devem cumprir o papel que lhes cabe: capacitarem-se e estarem abertos a compreender as diferenças e auxiliar seus alunos – surdos e ouvintes – a entenderem a diversidade lingüística e cultural. A proposta de inclusão escrita/inscrita nos documentos é muito importante, mas tem que sair do papel.

Antes de entrar nesse campo, assim como a Profa. Vera em certo momento de sua vida, eu não havia tido contato com pessoas surdas. E esse contato foi essencial para que eu mudasse a representação que tinha da LIBRAS e da relação surdo/ouvinte.

Entendo, hoje, que somos todos diversos, distintos, diferentes. Para nos abirmos ao diálogo multicultural, temos que abrir, em primeiro lugar, nossa mente e dar espaço para aquele que quer se aproximar. Assim como Mateus queria se aproximar de mim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. V. "Estado-nação e Multiculturalismo". In: *Revista Manifesto*, novembro, 2002. Disponível em <http://www.manifesto.com.pt>, acessado em 21/09/2005.
- AMORIM, M. *O Pesquisador e seu Outro – Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Editora Musa, 2001.
- AMORIM, M.A.C. *O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português como Segunda Língua para Surdos: os elementos conectores e conjuntivos*. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2004.
- AMARANTE, M. F. S. *Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: a excelência e o avesso da excelência*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/ UNICAMP, 1998.
- APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BEHARES, L.E. "Línguas e Identificações: as crianças surdas entre o 'sim' e o 'não'". In: C. Skliar (org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*, vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999: 131-147.
- BENVENUTO, A. "O surdo e o Inaudito: a escuta de Michel Foucault". In: J. Gondra e W. Kohan (orgs). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006: 227-246.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB). Lei no. 9.394. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Lei no. 10.845. Resolução CNE/CEB nº 2/01. Brasília: FNDE/PAED, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Educacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. "Declaração Internacional de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais". Disponível em <http://www.mec.gov.br>, acessado em 02/08/2004.
- BURITY, J. "Globalização e Identidade: desafios do multiculturalismo". In: *Trabalhos para Discussão*, nº 107, março de 2001. Disponível em <http://fundaj.gov.br>, acessado em 18/03/2005.
- CANAGARAJAH, A. S. (1999) *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CANAGARAJAH, A. S. "Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning". In: B. Norton e K. Toohey (orgs.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press, 2004: 116-137.

CANÇADO, M. *Procedimentos de Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula de Língua Estrangeira: avaliação das potencialidades e limitações da metodologia*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1990.

CAPELLINI, V.L.M.F. e MENDES, E.G. "Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns: avaliação do rendimento acadêmico". Publicado em 2004. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_alunos_cnee.asp, acessado em 19/11/2004.

CARDOSO, C. M. *Tolerância e seus Limites – um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CARDOSO, C. M. N. "Antropologia e Multiculturalismo". Disponível em www.essejps.pt/cioe/multicultural/antropologia.html, acessado em 03/08/2005.

CARVALHO, O.L. "Quando o Português não é a Primeira Língua". Entrevista concedida a Heloísa Alvarenga, publicada em 08/11/2005. Disponível em http://www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas, acessada em 24/08/2006.

CAVALCANTI, M.C. "Estudos sobre Educação Bilingüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil". In: *DELTA*, vol. 15, no. Especial, 1999: 385-417.

CAVALCANTI, M. "Contribuições da Lingüística para o Ensino de Português – a Pesquisa na Sala de Aula I: metodologia de investigação científica e a formação do professor". PUC Minas Virtual – Educação sem Distância, 2000: 27-40.

CAVALCANTI, M. C. e SILVA, I. R. " 'Já que ele não fala, podia ao menos escrever... ' O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo." In: A. B. Kleiman e M. C. Cavalcanti (orgs.) *Lingüística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2007: 219-242.

CERTEAU, M. de *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÉSAR, A. L e CAVALCANTI, M.C. "Do Singular ao Multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio". In: M.C. Cavalcanti e S. M. Bortoni-Ricardo (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007: 45-66.

CRESWELL, J. W. *Research Design – qualitative and quantitative approaches*. Londres: Sage, 1994.

DA SILVA, T. T. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (2ª edição).

DA SILVA, T. T. "A Produção Social da Identidade e da Diferença". In: T. T. Silva (org.). *Identidade e Diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2000: 73-102.

DIZEU, L.C.T.B. e CAPORALI, S.A. "A Língua de Sinais constituindo o Surdo como Sujeito". In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 91, 2005: 583-597.

DORZIAT, A. "Bilingüismo e Surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica". In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*, vol. 1. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

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

ERICKSON, F. "Some Approaches to Inquiry in School Community Ethnography" In: H.T. Trueba (org.) *Culture and the Bilingual Classroom: studies in classroom ethnography*. Massachusetts: Newbury House, 1981:17-35.

ERICKSON, F. "What makes ethnography 'ethnographic'?" In: *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, nº 1, Primavera, 1984: 51-66.

ERICKSON, F. 1986. "Qualitative Methods in Research on Teaching" In M.C. WITTRICK, (org.) *Handbook of Research on Teaching*. N.Y.: Macmillan, 1986:119-161.

ERICKSON, F. "Prefácio". In: M. I. P. Cox e A. A. Assis-Peterson (orgs.) *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2001: 9-17.

FARIA, S. P. "O Fortalecimento da Identidade Surda: efeitos da adequação metodológica na educação surda". In: *Arqueiro*, 13, INES, 2006: 19-29.

FAVORITO, W. *O Difícil são as Palavras: representações de / sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese de doutoramento. Campinas, S.P.: IEL / Unicamp, 2006.

FELIPE, T. A. "Políticas Públicas para inserção da LIBRAS na Educação de Surdos". In: *Informativo Técnico-Científico Espaço*. Rio de Janeiro: INES, nº 25/26, 2006:33-47

FERNANDES, E. "Surdez e Bilingüismo – leitura de mundo e mundo da leitura". Disponível em http://www.ines.org.br/ines_livros13/13_PRINCIPAL.HTM, acessado em 24/08/2006.

FLEURI, R. M. "Intercultura e Educação". In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, A. M. F. "Aquisição do Português como Segunda Língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos". In: C. Skliar, (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*, vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999:25-34 (2ª edição).

FREIRE, P. *Professora, sim, Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2002 (12ª edição).

FREITAS, S. N. e CASTRO, S.F. "Representação Social e Educação Especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na classe comum do ensino regular". Publicado em 2004. Disponível em http://educacaoonline.pro.br/art_rs_e_educacao_especial.asp, acessado em 31/05/2004.

FRITZEN, M. P. *'Ich Kann mein Name mit Letra Junta und Letra Solta Schreiben' - bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil*. Tese de doutoramento. Campinas, S.P.: IEL/ Unicamp, 2007.

GADOTTI, M. "Educação Multicultural e Pedagogia Crítica". In: P. McLaren, (org.) *Multiculturalismo Crítico*, 2000:13-17 (3ª edição).

GESSER, A. *'Um Olho no Professor Surdo e outro na Caneta': ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais*. Tese de doutoramento. Campinas, S.P.: IEL/ Unicamp, 2006.

GESUELI, Z. M. "A Leitura como Fenômeno Visual nas Práticas Discursivas de Alunos Surdos". In: A. C. B. Lodi, K. M. P. Harrison e R. L. Campos (orgs.) *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004: 39-49.

GESUELI, Z. M. "Linguagem e Identidade: a surdez em questão". In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, nº 94, 2006:277-292.

GIORDANI, L. F. *Quero escrever o que está escrito nas ruas*. Tese de doutoramento. Porto Alegre: UFRS, 2003.

GÓES, M. C. R. "Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais?" In C. B. F. Lacerda e M. C. R. Góes (orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000:29-49.

GOLDFELD, M. *A Criança Surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages - An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GUIMARÃES, A. "Inclusão: uma educação mais do que especial". Publicado em 2002. Disponível em http://novaescola.abril.com.br/noticias/set_02_13/index_1.htm, acessado em 31/05/2004.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.

HALL, S. "A Questão Multicultural". In: I. Sovik (org.) *Da Diáspora – identidades e mediações culturais*. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/ Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003: 51-99.

HAMEL, R. E. "Direitos Lingüísticos como Direitos Humanos: Debates e Perspectivas". In: G. M. de Oliveira (org.) *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – Novas Perspectivas em Política Lingüística*. São Paulo: Mercado de Letras/ALB; Florianópolis: IPOL, 2003: 47-80.

HOFFMEISTER, R. J. "Famílias, Crianças Surdas, o Mundo dos Surdos e os Profissionais da Audiologia". In: C. Skliar (org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*, vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999: 113-130.

JACOB, E. e JORDAN, C. "Understanding Minority Education: framing the issues". In: *Minority Education: Anthropological Perspectives*, 1996:3-24.

KELMAN, C. A. "Os Diferentes Papéis do Professor Intérprete". In: *Informativo Técnico-Científico Espaço*. Rio de Janeiro, INES, nº 24, 2005: 25-30.

KLEIN, M. e LUNARDI, M. L. "Surdez: um território de fronteiras". In: *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, nº 2, 2006:14-23.

KUBOTA, R. "Critical Multiculturalism and Second Language Education". In B. Norton e K. Toohey (orgs.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004: 30-52.

LACERDA, C. B. F. "Um Pouco da História das Diferentes Abordagens na Educação dos Surdos. In: *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>, acesso em: 24/08/2006.

LACERDA, C. B. F. "O Intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes: problematizando a questão". In C. B. F. Lacerda e M.C.R. Góes, (orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000a: 51-84.

LACERDA, C. B. F. "A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos". In: *Caderno CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, 2000b . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>, acessado em 24/08/2006.

LANE, H. *A Máscara da Benevolência: a comunidade surda ameaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LAPLANE, A. L. F. de "Contribuições para o Debate sobre a Política de Inclusão". In: A. C. B. Lodi, K. M. P. Harrison e R. L. Campos (orgs.) *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. São Paulo: Mediação, 2004: 27-32.

LIMA, M. S. C. *Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese de doutoramento. Campinas, S.P.: IEL/Unicamp, 2004.

LOUREIRO, V. R. "A política de Inclusão Escolar no Brasil: pensando no caso dos surdos". In: *Espaço*, nº 25/26, 2006:12-18.

McLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1996/2000.

MAHER, T. M. *Ser Professor sendo Índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese de doutoramento. Campinas, S.P.: IEL/Unicamp, 1996.

MAHER, T. M. "O Dizer do Sujeito Bilingüe: Aportes da Sociolingüística". In: *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*. Rio de Janeiro: MEC / INES, 1997: 20-26.

MAHER, T. M. (2007a) "Do casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural". In: M. Cavalcanti e S.M. Bortoni-Ricardo (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2007:67-94.

MAHER, T. M. "A Educação do Entorno para Interculturalidade e o Plurilingüismo". In: A. B. Kleiman e M. C. Cavalcanti (orgs.). *Lingüística Aplicada – suas Faces e Interfaces*, 2007b: 255-270.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, M. T. Entrevista disponível em http://novaescola.abril.com.br/noticias/set_02_13/maria_teresa.htm, acessada em 18/04/2006.

MARTINS, V. R. O. "Implicações e Conquistas da Atuação do Intérprete de Língua de Sinais no Ensino Superior". In: *Educação Temática Digital*, v. 7, nº 2, 2006:157-166.

MARTINS, V. R. O. "Intérprete de Língua de Sinais, Legislação e Educação: o que temos, ainda, a escutar sobre isso?" In: *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, nº 2, 2007:171-191.

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

MERRIAM, S. B. *Case Study in Education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MONTEIRO, M. S. "História dos Movimentos dos Surdos e o Reconhecimento da LIBRAS no Brasil". In: *Educação Temática Digital*, v. 7, nº 2, 2006: 279-289.

MOREIRA, A. F. B. "Currículo, Diferença Cultural e Diálogo". In: *Educação e Sociedade – Dossiê Diferenças*, nº79, 2002: 15-38.

NICOLUCCI, D. e DIAS, T. "Educação de Surdos - análise de uma intervenção em escola pública". In: *Informativo Técnico Científico Espaço*. Rio de Janeiro: INES, nº 25/26, 2006: 115-134.

PARDO, J. L. "El Sujeto Inventable". In M. Cruz (org.) *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós, 1996: 133-154.

PÊCHEAX, M. *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod, 1969.

PEREIRA, M. C. C. e NAKASATO, R. Q. "A Expressão de Referência aos Personagens em Relatos de Crianças através da Língua de Sinais Brasileira". In: VI Congresso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, 2001, Santiago, Chile.

PEREIRA, C. E. K. "Estrangeiros em sua própria Cultura" In: *Informativo Técnico Científico Espaço*. Rio de Janeiro: INES, nº22, 2004: 3-19.

PEREIRA, P. M. S. "As Marcas do Intérprete de Língua de Sinais na Escola Inclusiva". In: *Educação Temática Digital*, v. 7, nº 2, 2006: 147-156.

PEREIRA, A. L. P. *Representações de Gêneros em Livros Didáticos de Língua Estrangeira: reflexões em discursos de sala de aula relação com discursos gendrados que circulam na sociedade*. Tese de Doutorado. Campinas, S.P.: IEL/Unicamp, 2007.

PERLIN, G. "Identidades Surdas". In: C. Skliar (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998: 51-73.

PERLIN, G. "Identidade Surda e Currículo". In: C. B. F. Lacerda e M. C. R. Góes (orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000: 23-28.

PERLIN, G. "A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais". In: *Educação Temática Digital*, v. 7, nº 2, 2006: 135-146.

POWELL, R. G. e CASEAU, D. *Classroom Communication and Diversity – enhancing instructional practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

PRIETO, R. G. P. "Políticas Públicas de Inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores". Publicado em 2004. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_publicas_de_inclusao.asp, acessado em 19/05/2005.

QUADROS, R. M. “O ‘bi’ em Bilingüismo na Educação de Surdos”. In: E. Fernandes (org.). *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005: 26-36.

QUADROS, R. M. “Políticas Lingüísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros”. In: *Informativo Técnico-Científico Espaço*. Rio de Janeiro: INES, nº 25/26, 2006a: 19-25.

QUADROS, R. M. “Efeitos de Modalidade de Línguas: as línguas de sinais”. In: *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, nº 2, 2006b: 167-177.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, S.M. “Tensões Atuais no Campo da Educação de Surdos: escola para todos ou escola para surdos – contribuições para um possível diálogo”. In: *Informativo Técnico-Científico Espaço*. Rio de Janeiro: INES, nº 24, 2005: 20-24.

ROSA, A. S. “A (Im)Possibilidade de Fidelidade na Interpretação da Língua Brasileira de Sinais”. In: *Educação Temática Digital*, v. 7, nº 2, 2006: 123-134.

SAMPAIO, C. S. “A Presença de uma Aluna Surda em uma Turma de Ouvintes: possibilidade de (re)pensar a mesmice e a diferença no cotidiano escolar”. In: *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, nº 2, 2006: 47-57.

SANTANA, A. P. e BÉRGAMO, A. “Cultura e Identidades Surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas”. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 91, 2005: 565-582.

SANTOS, B. S. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS, M. P. “Ressignificando a Escola na Proposta Inclusiva”. Publicado em 2004. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_reassignificando_a_escola.asp, acessado em 31/05/2004

SILVA, I. R. *As Representações do Surdo na Escola e na Família: entre a (in)visibilização da diferença e a da “deficiência”*. Tese de Doutorado. Campinas, S. P.: IEL/Unicamp, 2005.

SKLIAR, C. *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. *Um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. “A Localização Política da Educação Bilíngüe para Surdos”. In C. Skliar (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos – Processos e Projetos Pedagógicos*, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999: 7-14. (2ª edição).

SKLIAR, C. “Questões de Letramento e Minorias Lingüísticas: o caso dos alunos surdos”. Trabalho apresentado no Encontro Pilar Velasquez, Rio de Janeiro, 2001.

SKUTNABB-KANGAS, T. “Linguistic human rights: a prerequisite for bilingualism”. In: I. Ahlgren e K. Hyltesstam (org.), *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum Press. 1994.

SOARES, F. M. R. *Condições e Efeitos para/na Construção da Identidade por Sujeitos Surdos: focalizando um estudo de caso em escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, S.P.: UNIMEP, 2002.

SOUZA, R. M. e GÓES, M. C. R. "O Ensino para Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão". In: C. Skliar (org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999: 163-187.

SOUZA, R. M. "Língua de Sinais e Língua Majoritária como Produto de Trabalho Discursivo". In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, no. 46, 1998: 57-67.

SOUZA, R. M. "O professor Intérprete de Línguas de Sinais em Sala de Aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem". *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, nº especial, 2007: 154-170.

STRONG, M. *Language Learning and Deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

TERVOORT, R. T. "Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children". In: *American Annals of the Deaf*, 106, 1961: 436-80.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (2006). Mini curso apresentado na XXII Jornada de Estudos Lingüísticos (JELI), realizada em 26-27/05/2006, em Campinas.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner: ethnography and second language classroom*. Londres: Longman, 1990.

WERNECK, C. "Mundo melhor para quem?". Publicado em 2004. Disponível em http://educacaoonline.pro.br/mundo_melhor_para_quem.asp, acessado em 26/08/2005.

WILLINSKY, J. "The educational politics of identity and category". In: *Interchange*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. The University of Calgary, vol. 29, nº 4, 1998: 385-402.

WINKIN, Y. *A Nova Comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas, S.P.: Papirus, 1998.

WRINGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.