

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

**CONSOLIDAÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR: O OLHAR
DO SURDO UNIVERSITÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR**

José Ildon Gonçalves da Cruz

Ribeirão Preto
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOSÉ ILDON GONÇALVES DA CRUZ

**CONSOLIDAÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR: O OLHAR
DO SURDO UNIVERSITÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar
Orientadora: Prof^a Dr^a Tárzia Regina da Silveira Dias

Ribeirão Preto
2007

JOSÉ ILDON GONÇALVES DA CRUZ

**CONSOLIDAÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR: O OLHAR
DO SURDO UNIVERSITÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar

Comissão Julgadora:

Orientadora – Prof^ª Dr^ª Tércia Regina da Silveira Dias – (CUML, Ribeirão Preto)

2^a examinadora – Prof^ª Dr^ª Cristina Cinto Araujo Pedroso – (CEUCLAR, Batatais)

3^o examinador – Prof. Dr. Julio César Torres – (CUML, Ribeirão Preto)

Ribeirão Preto, 21 de agosto de 2007.

A minha Esposa, Adalgisa Borsato,
cúmplice, exigente e amorosa, meu Oásis,
que me revela caminhos e possibilidades,
além de cobrar responsabilidades, estudos e dedicação.

A meus pais, Eva e Vicente.

A minha tia, Gina Gonçalves da Cruz, surda.

In memoriam:

A Rita (bisavó)
A Senhorim (bisavô)
A José Maria de Oliveira (vovô materno)
A Emidia (bisavó)
A José Ferminio dos Santos (bisavô)
A Anoura Maria de Jesus (vovó materna)

A Virgina (bisavó)
A Antonio (bisavô)
A Vitor Pereira de Souza (vovô paterno)
A Joana (bisavó)
A Domingos (bisavô)
A Arozina Gonçalves da Cruz (vovó paterna)

Ao Pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz (filósofo)
A Maria Roque (parteira)
A Dom Alberto Johannes Steeger (monge)

AGRADECIMENTOS

Onde há vida, existe alegria, tem história, há vontade, cumplicidade. Tem agradecimentos. Agradeço a meus pais, Vicente Gonçalves da Cruz e Eva Maria da Cruz, aos meus irmãos, com a sua família, Juscelino, José dos Reis, Maria Lucinete, Maria Lucimara, João Paulo, minha família, meu princípio, esconderijo e poder.

Agradeço aos meus avós, tias e tios, primos e primas e à minha prima, Ricarlene.

Agradeço à minha primeira professora, dona Zinha, à minha catequista, dona Mocinha.

Agradeço à co-Autora deste estudo, minha orientadora, Tércia Regina da Silveira Dias, que apontou novas condições de possibilidades à minha história profissional e acadêmica.

Agradeço aos professores da banca de defesa, Cristina Pedroso e Julio Torres.

Agradeço a Adriana Tonato Camarotti, amiga de trajetória acadêmica, de debates sobre a comunidade surda, a família dos surdos, sobre a escola e a vida docente.

Agradeço aos pesquisadores que referenciam este estudo.

Agradeço a Wilma Aparecida do Nascimento e Rosana Bittencourt e às demais auxiliares da biblioteca do Centro Universitário Moura Lacerda.

Agradeço aos meus alunos, Ali, Aline Barros, Ana Carolina, Ana Claudia, Andrieli, Any, Barbara, Bruna Cristina, Bruno Aurelio, Bruno Garcia, Cintia, Daiane, Dayene, Evandro, Fábio, Guilherme, Jefferson, Jessica Cristine, Jessica Martins, Jéssica Silva, Jonathan Cesar, Juliana Borges, Juliana Saggin, Karina, Keila, Larissa Anne, Larissa Fernanda, Leticia, Livia, Lucas Cabreira, Lucas Danilo, Marcelo, Marcos, Maria Ermida, Nathanael, Rafael Ângelo, Rafael Mattos, Victor, Zilanda, aos demais alunos e aos professores das escolas Almeida Pinto e Antonio Olympio, de Barretos-SP.

Agradeço aos surdos da associação de surdos de Barretos.

Agradeço aos professores do PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda.

Agradeço a Eliana e Heloiza.

Agradeço a Dona Ângela e a Crislaine.

Agradeço aos frades carmelitas, na pessoa de Frei Gabriel Haamberg.

Agradeço a Juliana Rocha, Helena Hachimine, Sueli.

Agradeço às pessoas anônimas, que, em silêncio, me suscitam para a vida.

Agradeço a Eda Pereira de Amorim Ribeiro, tradutora do resumo para o SignWriting.

Agradeço a minha esposa, Adalgisa,

E, de soslaio, agradeço a mim mesmo, esta felicidade contraditória e contingente que sou.

Para venir a gustarlo todo
no quieras tener gusto en nada.
Para venir a saberlo todo
no quieras saber algo en nada.
Para venir a poseerlo todo
no quieras poseer algo en nada.
Para venir a serlo todo
no quieras ser algo en nada.
(CRUZ, 1584/1990, p. 88).

Das coisas que mais detesto é que alguém me defina. Quanta gente se perde na vida por causa de uma definição! Chega um sujeito qualquer, sem responsabilidade nenhuma, e inventa os limites, descreve o universo numa frase, bota uma camisa de força num cavalo selvagem. Pronto, fode tudo! Dali para frente a personagem assume seu pálido papel e quebra a cara na tentativa de um bom desempenho. Nem chega a perguntar se era aquilo mesmo o seu texto (BRAFF, 2000, p. 17).

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. **Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

A considerar o número relativamente pequeno de alunos surdos que freqüentam o ensino superior, este estudo objetiva conhecer as experiências destes alunos e as suas condições nesse nível de ensino, em três municípios da região norte do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa sete surdos universitários, na faixa etária entre 22 e 39 anos, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino. Um não conseguiu concluir os três cursos que iniciara. Os dados foram obtidos, em um período de 6 meses, por meio de entrevistas individuais sucessivas, presenciais ou à distância, via internet, empregando o português falado, escrito ou a língua de sinais, com a mediação de intérprete. Realizaram-se dez entrevistas presenciais, que foram gravadas e transcritas e onze à distância, mediante e-mail e *Messenger*®. Os relatos foram analisados sob o referencial sócio-antropológico, que entende a surdez como experiências e inter-relações visuais e os surdos como diferentes, lingüística e culturalmente. Sob esse referencial, os surdos são vistos como bilíngües, biculturais, pertencentes aos grupos minoritários e que freqüentam, na maioria das vezes, uma escola oral-auditiva, monocultural e padronizada. Os resultados apontam que as condições dos surdos no ensino superior são de dificuldades, de impedimentos, de abandono e de rejeição. Os surdos são obrigados a se responsabilizarem por sua aprendizagem, priorizando o trabalho extraclasse para recuperação de notas de provas. A escola se organiza de acordo com interesses e necessidades dos ouvintes, isto é: não há uma língua compartilhada para os alunos surdos, não há intérprete português-Libras, não há professor de português como segunda língua, não há contexto bicultural, não há interlocução na escola. Concluiu-se que os surdos são capazes, produtivos, solidários e interessados em avançar no seu processo de escolarização, apesar dos empecilhos encontrados, dia após dia, no interior do espaço escolar. Uma das principais dificuldades para os surdos é o fato de, em uma escola organizada para os ouvintes, os surdos serem vistos como os únicos responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem. A reorganização da escola exigida pelo movimento de inclusão, pela nova legislação e pela perspectiva sócio-antropológica prevê a presença, na escola, de professores fluentes em Libras, de intérpretes português-Libras, de professores de Libras (prioritariamente surdos capacitados), e da comunidade e cultura surdas. Entre esses novos agentes, é imprescindível a presença do educador surdo para possibilitar que a escola vá além da presença da língua de sinais e possa avançar o processo em direção a favorecer a construção da identidade surda e a presença da cultura surda.

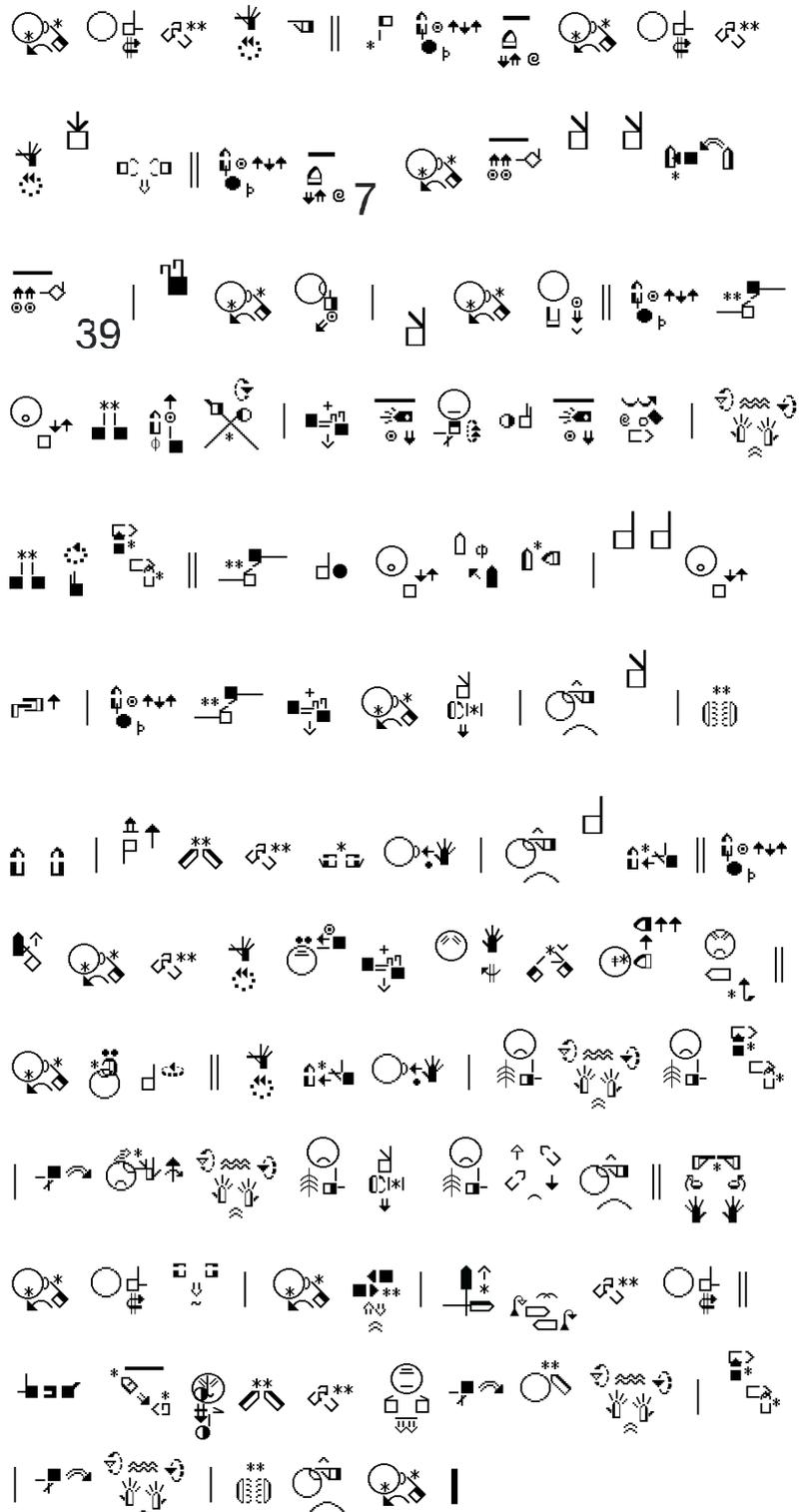
Palavras-chaves: comunidade lingüística, surdez, ensino superior, classe bilíngüe.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. **Consolidation of a school history: the vision of the deaf college student over higher education**. Ribeirão Preto, SP, Brazil: CUML, 2007. 178 p. Dissertation (Master Degree in Education) - Centro Universitário Moura Lacerda.

ABSTRACT

Considering the relatively small number of deaf students attending higher education courses, this study aims at learning the experiences by those students and their condition in such a level of teaching in three municipalities of the northern region of the Sao Paulo state. Seven deaf college students, ages 22-39, have participated in the research, five female and two male students. One of them has not managed to conclude the three started courses. Data have been collected along a 6-month period, through successive individual interviews, in person or via internet, using Portuguese language in spoken or written way or through the sign language with the help of an interpreter. Ten in-person interviews have been conducted, which were recorded and transcribed, and eleven have been accomplished using e-mail and *Messenger*®. The reports were analyzed under the socio-anthropological reference which understands deafness as visual experiences and inter-relations, and the deaf as different people, linguistically and culturally. Under such a referential, deaf people are seen as bilingual, bi-cultural individuals, belonging to minority groups and who, most times, attend an oral-hearing, mono-cultural, standard school. The results show that deaf people suffer from difficulties, impairment, abandonment and rejection in higher education. They are required to become the responsible for their own learning performance, prioritizing after-class works to help them offset poor exam grades. The school is organized according to the interests and needs of hearing students, that is: there is not a shared language for deaf students; there is no interpreter for Portuguese-LIBRAS (Brazilian Sign Language); there is no professor of Portuguese as a second language; there is no bi-cultural context; there is no interlocution at school. The conclusion is that deaf people are capable, productive, characterized by solidarity and interested in advancing in the school processes, in spite of the impairments that are daily faced in the school environment. One of their main difficulties is that, in a school organized for hearing students, the deaf students are seen as the responsible for their own teaching-learning process. The school reorganization as determined by the inclusion movement, by the new legislation and by the socio-anthropological perspective requires the presence in school of a LIBRAS-fluent teacher, of Portuguese-LIBRAS interpreters, of LIBRAS teachers (with priority to a qualified deaf person), and of representatives of the deaf community and culture. Among such new agents, it is indispensable the presence of a deaf educator for the school to go beyond the language of signals and advance the process towards favoring the building of an identity and presence of the deaf culture.

Keywords: linguistic community, deafness, higher education, bilingual classroom.



Tradução do resumo em SignWriting, escrita da língua de sinais.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
	9
I - APRESENTAÇÃO	12
II - INTRODUÇÃO	17
III - JUSTIFICATIVA	35
IV - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	43
V - MÉTODO	59
5.1 - Participantes	59
5.2 - Procedimentos de coleta de dados	63
5.3 - Procedimentos de análise de dados	64
5.4 - Plano da pré-compreensão da surdez	65
5.5 - Plano da compreensão explicativa da surdez	66
VI – RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
6.1 - A origem da surdez	68
6.2 - A primeira escolarização	70
6.3 - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa	81
6.4 - Modalidades de trabalho na educação: voluntário e remunerado	94
6.5 - Escolha do curso	98
6.6 - Vestibular	104
6.7 - Dificuldades	107
6.8 - Ajudas	130
6.9 - Trabalhos escolares	136
6.10 - Intérprete	145
VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
VIII - REFERÊNCIAS	160
IX - APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO	176
X – APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO	177
XI - ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Instituição de ensino superior (IES), Unidade da Federação, cidade, número e porcentagem de alunos presentes na graduação no Brasil	36
Tabela 2:	Instituição de ensino superior (IES), cidade, número e porcentagem de alunos presentes na graduação no estado de São Paulo	37
Tabela 3:	Instituição de ensino superior (IES), Unidade da Federação, cidade e quantidade de alunos presentes na pós-graduação	38
Tabela 4:	Instituição de ensino superior (IES), Unidade da Federação, cidade e quantidade de alunos presentes no mestrado	38
Tabela 5:	Instituição de ensino superior (IES), unidade da federação, cidade e quantidade de alunos presentes no doutorado	39
Tabela 6:	Número de matrículas de alunos com surdez leve e moderada no ensino superior brasileiro nos anos de 2003 e 2004, em instituições públicas e privadas	40
Tabela 7:	Caracterização dos participantes do estudo por sexo, idade, surdez, estado civil, curso, número de filhos, aparelho, comunicação, entrevista	62

I - APRESENTAÇÃO

Saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo.
Diverjo de todo o mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. [...]
Concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre [...]
Solte em minha frente uma idéia ligeira,
e eu rastreio essa por fundo de todos os matos
(ROSA, 1984, p. 13)

Certo dia, em um certo ano, em uma certa instituição de ensino superior, em uma determinada cidade, no norte do estado de São Paulo, no período noturno, após um semestre, soube que havia um aluno surdo, em minha sala de aula, no curso de pedagogia.

Foi assim: a coordenadora do curso se aproximou, no mês de agosto daquele ano, e me perguntou como estava o trabalho com o aluno surdo, em minha sala. Respondi-lhe que não conhecia nenhum surdo, que todos os alunos escutavam, eram atenciosos e entendiam tudo o que eu falava. Mas, ela me reafirmou que era um aluno que se sentava à frente, na primeira carteira.

A princípio me desnorteei muito preocupado. Fui à sala e descobri que ele era surdo, deveras, após perguntar para as alunas e conversar às suas costas. Era o único aluno da sala, com aproximadamente umas sessenta alunas.

No primeiro semestre, fora uma pessoa interessada, me acompanhava os movimentos com os olhos, às vezes olhava para trás, para os lados, sempre quieto e não incomodava as colegas da sala. Com olhares compenetrados, parecia entender tudo o que eu falava, de assuntos práticos e teóricos de introdução à filosofia. Os seus olhos me acompanhavam constantemente e o considerava um aluno de ponta, o ideal. Sempre à frente, sentado, lado a lado com uma aluna. Pensava que fossem namorados, sempre se olhavam na face, ela falava, ele ria. Escrevia.

Mas, ao descobrir que era surdo e que não ouvia a minha voz e, nesta condição, nunca poderia saber do que eu e suas colegas falávamos, filosoficamente, me retornei a mim, desorientado. Considerava-me um professor muito bem preparado, interativo, democrático, paciente, atencioso e multicultural. Lecionava para pessoas pertencentes a várias culturas. Lembro-me que havia alunas descendentes de japoneses, italianos, afros-descendentes. Pessoas jovens e idosas, algumas casadas, solteiras, divorciadas, amamentando. Muitas não

tinham tempo suficiente para um banho ou para um jantar antes do início das aulas. Outras moravam em cidades vizinhas. Tudo isso eu sabia. Mas, não sabia da existência do aluno surdo.

O presente estudo se originou do encontro com esse aluno, agora para mim, surdo universitário, depois de alguns meses, diariamente, ocupando os mesmos espaços escolares com ele. Também proveio do retorno à minha formação educacional, aos meus trabalhos pedagógicos, às minhas reflexões filosóficas, éticas e antropológicas-culturais e da descoberta, na literatura científica, de que as instituições escolares são monoculturais, direcionadas para as idiossincrasias dos ouvintes e que negam as singularidades das demais comunidades lingüísticas e minoritárias. Foi um descobrimento surpreendente e angustiante!

Desse momento, direcionei-me para conhecer as atuais condições dos alunos surdos no ensino superior. O interesse e a opção por acolher as suas condições lingüísticas, sociais, culturais e escolares tornaram-se um sentido e uma preocupação em minhas atividades acadêmicas, epistêmicas e pedagógicas, mesmo que de maneira provisória e inconstante, fragmentária e incerta.

Descobri, após perplexidades e desconfortos, conforme Resende (1993), em suas crônicas, que “era um bom dia para nascer. Bom dia para começar. Ou recomeçar” (p. 13). Assim, até o término do segundo semestre daquele ano, procurei, de todas as maneiras, me preparar e conviver mais, ser mais atencioso com esse aluno e oferecer-lhe, ao menos, o que me era possível, a cada aula. Descobri que o currículo do referido curso e a própria instituição de ensino não previam a presença do aluno diferente do ouvinte e dificultavam o trabalho educacional com o mesmo.

Assim, esse presente estudo é parte de uma auto-reflexão. Tudo o que aprendera ainda não me possibilitava perceber as singularidades de cada pessoa com as quais eu, diariamente, me relacionava.

Após conhecer este aluno e, conseqüentemente, conhecer a minha tia surda¹ (depois de quatro décadas convivendo com ela, como se a própria fosse uma ouvinte que não tinha uma língua, a não ser as mímicas), rompi com as minhas certezas acadêmicas.

¹ O encontro com este aluno surdo possibilitou-me despertar para as condições de minha tia, hoje, com 73 anos, surda de nascença e que nunca fora reconhecida como uma pessoa, realmente, surda. Exerce o trabalho de tecelã, fiandeira e cozinheira. Conseguiu apenas dois direitos: ser registrada, civilmente, e aposentada, por idade. Atualmente, está aprendendo a língua de sinais.

Ao conhecer este meu aluno surdo e re-conhecer a minha tia, novamente, encontrei uma surda em sala de aula, agora não como aluna e, sim, como minha professora de Libras. Foi um acontecimento impactante, um evento desnorteador, uma epifania.

A este respeito, encontro, na literatura científica, uma experiência semelhante relatada pela pesquisadora Gesueli (2006) de que a presença do professor surdo tem um papel de destaque na sala de aula para surdos e ouvintes porque é o criador de novos sinais e renovador dos antigos.

Até então, nunca poderia imaginar que uma surda fosse capaz de ser professora e de lecionar para alunos ouvintes durante quatro horas, concomitante, aos sábados de manhã, com intervalo de vinte minutos para um cafezinho e para falarmos sobre as singularidades, conhecimentos, práticas pedagógicas e didáticas da nossa professora de sinais.

Ela corrigia os meus (os nossos) gestos, que eu pensava fossem sinais, mostrando os mais adequados para aquele determinado contexto, com as configurações das mãos, da face, da boca e lábios, dos olhos, o posicionamento do corpo, como me movimentar corretamente no espaço exigido pela língua de sinais e como pedir ao surdo para ensinar os sinais correspondentes a cada nova exigência e de como olhar e ver à maneira surda. Foi um aprendizado difícil para mim porque penso com as estruturas de minha Língua Portuguesa. Até hoje, tenho dificuldades em sinalizar. Assim, aprendi que “o professor surdo é considerado *um expert*, um locutor privilegiado, cabendo a ele julgar o *certo* ou o *errado* no uso dos sinais” (GESUELI, 2006, p. 285), porquanto, o “ouvinte tem dificuldades para articular a polissemia da língua que domina – o português – e as possibilidades de ‘tradução’ para a língua que utiliza com menor fluência – a de sinais (para uma discussão mais aprofundada)” (Idem, p. 285), a não ser que permita ser sociabilizado por surdos e sua comunidade lingüística e cultural, para que “possa ser fluente na língua de sinais, podendo também contribuir para esse processo” (Idem, p. 288).

Conforme explicitado, anteriormente, o encontro com este aluno surdo e com a minha professora surda, permitiu, também, a este estudo ser uma espécie de noviciado, de preparação para a maturidade, um divórcio com as certezas, com as idéias claras e precisas (DESCARTES, 1637/2002) adquiridas ao longo de minha formação acadêmica. Houve um certo rompimento com esta minha formação, solidamente conquistada e me abriram outras “condições de possibilidades” (KANT, 1781/2003). Similar a este aspecto, Kundera (2000) descreve que, ao sair de um hotel, o filósofo Nietzsche deparou-se com um carroceiro que espancava um cavalo com chicotes. Determinado, aproximou-se do cavalo, abraçou-lhe o pescoço e diante de todos, explodiu em soluços e choro. Neste momento, esse filósofo se distanciou das pessoas. Em outras palavras: foi neste átimo, precisamente, que Nietzsche foi

tanciou das pessoas. Em outras palavras: foi neste átimo, precisamente, que Nietzsche foi declarado um insano. Mas, foi neste instante, ao chorar e pedir perdão ao cavalo, que iniciou o seu divórcio da humanidade e de suas certezas. Ele se tornara outro Nietzsche, “humano, demasiadamente humano”. É a este que amo. Esse episódio foi semelhante ao que aconteceu comigo, após entrar em contato com as singularidades surdas.

Estando em processo de formação, os surdos me ensinando e eu querendo aprender, este estudo se torna uma referência para mim, em meu processo de ensino-aprendizagem e de profissão docente.

A narração de Kundera (2000), a respeito de Nietzsche, me conduziu a ver que, na inter-relação com o aluno surdo, no interesse em conhecê-lo e saber do que precisava para aprender, percebi, como Veiga-Neto (2001), que é

preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho (p. 113).

Dois estrangeiros tentando se comunicar, cada um a seu jeito. Mas nada adiantou, não sabia o que fazer com o aluno surdo. Desconhecia a sua realidade e descobria que era incompreensível para mim. Havia um abismo, existia um processo que mantinha o aluno aprisionado a algo que não lhe era pertinente. Percebi que se continuasse estabelecido neste referencial, o meu papel consistiria em adequar o aluno à minha sala de aula, às minhas práticas pedagógicas, a conduzi-lo a um abismo educacional.

Era necessário mudar para apoiar o aluno, oferecer-lhe o que precisava para a sua aprendizagem e processo escolar, humano e social. Tornara-se um imperativo perceber e trazer o discurso do aluno para a minha sala de aula e, igualmente, “trazer para a sala de aula a história da comunidade surda, de suas lutas e vitórias”, a parafrasear Gesueli (2006, p. 288).

A presença do aluno me incomodava, me desestabilizava. Era um desafio. Esta experiência foi também considerada por Skliar (2003a) ao afirmar que o outro é diferente e que não se prende a representações discursivas a seu respeito, gerando insegurança e desestabilizando certezas:

A presença do outro já não se estabelece em um território exótico, distante e diferente, a não ser aqui mesmo, em meio à produção do discurso colonial. Sua irrupção se torna desconcertante e atormentadora [...] Mas o outro volta permanentemente, não se fixa (SKLIAR, 2003a, p. 51).

Neste processo de descoberta, foi preciso aceitar outra atitude: reconheci a existência do aluno surdo, assumi que não o compreendia, busquei despir-me de minhas certezas e

escolhi me dedicar, estudar e pesquisar o *lócus* reservado aos surdos que chegam ao ensino superior para conhecer as suas atuais condições, neste nível de ensino, e o que têm a dizer sobre as mesmas. Essa nova atitude, provavelmente, possibilitaria, como considerado por Souza e Fleuri (2003), “ir além e despertar o desejo de outro lugar e de outra coisa que, nesse caso, poderia ser identificado como novas possibilidades de relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por uma política de diferenças” (p. 62).

Nesse referencial, depara-se com a arquê² surda: a comunidade lingüística, minoritária, cultural, simbólica, filosófica, política, ou, em outras palavras, como considerado, doravante.

² Vocábulo grego que significa: poder, autoridade, origem, primazia, dignidade, principado, alicerce, fundamento, identidade, princípio primeiro (TAYLOR, 1986, p. 34). Princípio permanente em todos os momentos da existência de tudo, no seu início, no desenvolvimento e no seu término.

II - INTRODUÇÃO

No mesmo rio entramos e não entramos, somos e não somos [...]
Pois uma só é a coisa sábia, possuir o conhecimento que tudo dirige através de tudo [...]
A todas as pessoas é compartilhado o conhecer-se a si mesmo e pensar sensatamente

(HERÁCLITO, DK 41, 49a, 116)

Os surdos são compreendidos hoje como pessoas que se comunicam, interagem e se posicionam na “experiência visual”³⁻⁴ (SKLIAR, 1999, p. 11; FRANCO, 1998, p. 74). São reconhecidos “em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” (PERLIN, 1998, p. 54). Graças à dimensão dessa experiência visual devem ser compreendidos como sujeitos culturais e, por isso, diferentes da “condição de deficiente” (IPUF, 2005, p. 2). Para Lunardi e Skliar (2000), os surdos apresentam “uma diferença política e uma experiência visual” (p. 20), que valorizam o “olhar no lugar do ouvir” (LULKIN, 1998, p. 47), porque “não são pessoas que não ouvem, são pessoas que vêem” (SÁ, 1998, p. 176), cuja língua “traduz a experiência visual” (QUADROS, 2004, p. 55). Para o surdo, o acesso ao conhecimento está “intimamente ligado ao uso comum de um código lingüístico prioritariamente visual, uma vez que, de outra forma, [...] poderá apenas ter acesso às características físicas do objeto e não as conceituais” (BRASIL, 2005b, p. 83). Segundo Gesueli (2006), a identidade do surdo “se constrói dentro de uma cultura visual” (p. 284), porque a sua língua é vista no corpo do outro. A esse respeito, Quadros (2006b) explica que “os surdos vêem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro” (p. 2), compreendendo que “os olhos são testemunhas mais precisas que os ouvidos” (HERÁCLITO, DK 101a).

³ Aqui é importante compreender o significado de experiência visual. Segundo Skliar (1999), o visual constitui e especifica a surdez, contudo não é possível restringir “o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente lingüística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.” (p. 11) e, igualmente, científico, poético e filosófico.

⁴ Há as pessoas surdas-cegas que não se comunicam visualmente como os demais surdos. A experiência delas é, predominantemente, tátil. Segundo Costa e Cader-Nascimento (2005), “o tato constitui-se a via mais promissora no desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva da criança surda-cega com o ambiente” (p. 57).

A atual legislação também destaca que o surdo “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, sobretudo, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais⁵ – Libras” (BRASIL, 2005a, art 2º).

O olhar passa a ser fundamental. Ele colabora para o descentramento do sujeito moderno, obrigando o uso do corpo de forma diferente dos nossos códigos cotidianos. Implica uma mobilidade dos olhos, da cabeça, do rosto, das mãos, dos braços, organizados de forma diferente. Solicita uma agilidade de percepção, uma plasticidade do cérebro (LULKIN, 1998, p. 44).

A experiência visual dos surdos se inicia desde a infância quando são filhos de surdos. Nesses casos, inicia-se com a comunicação entre pais surdos e filhos surdos e se estende ao longo da vida, a perpassar as produções lingüísticas, artísticas, científicas e as demais. A este respeito, Quadros (2003) escreve que

As experiências visuais são as que perpassam a visão. O que é importante é ver, estabelecer as relações de olhar (que começam na relação que os pais surdos estabelecem com os seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais, ou seja, as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias...). Como consequência é possível dizer que a cultura é visual. As produções lingüísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda (p. 11).

A vivência da surdez passa pelas vivências visuais. A visão para a pessoa surda é parte constitutiva de sua diferença lingüística e território no qual trafegam as descobertas e acontecem os diálogos e as inter-relações com os surdos, com os ouvintes e com os demais grupos humanos. Condição de possibilidades para viver a surdez em sua dimensão bilíngüe e bicultural.

De acordo com o referencial bilíngüe, o surdo tem a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda, na modalidade escrita (BRASIL, 2005a, art. 13). Quem se situa neste referencial, utiliza a expressão surdo, isto é, um conhecimento privilegiado e favorável para compreender a surdez e a sua história, e perceber e saber como a comunidade surda do Brasil utiliza esta expressão para se autodenominar como surda e a legislação

⁵ As línguas de sinais não são universais. Como as pessoas ouvintes, países diferentes falam diferentes línguas de sinais. As pessoas surdas, por toda parte do mundo, que estão inseridos em ‘Culturas Surdas’ possuem suas próprias línguas, existindo portanto muitas línguas de sinais diferentes, como: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Argentina, Venezuelana, Peruana, Inglesa, Italiana, Japonesa, Chinesa, Uruguiaia, Russa, Urubus-Kaapor, citando apenas algumas. Estas línguas são diferentes uma das outras e independem das línguas oral-auditivas utilizadas nesses e em outros países, por exemplo: o Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o português, mas as línguas de sinais destes países são diferentes. O mesmo acontece com os Estados Unidos e a Inglaterra, entre outros. Também pode acontecer que uma mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais americana que é usada pelos surdos dos Estados Unidos e do Canadá (BRASIL, 200-, p. 1).

brasileira atual entendê-la como tal. Os surdos são visuais, mas a surdez não é visível. A surdez se torna visível nos surdos quando, por exemplo, utilizam aparelho e/ou sinalizam, permitindo-lhes serem reconhecidos. O surdo pode ser estigmatizado se for reconhecido como surdo e visto como tal, ao não se manifestar, quando interpelado, oralmente. Para Goffman (1988) é “através de nossa visão que o estigma dos outros se torna evidente” (p. 58). O estigma vai depender do conhecimento visual de que o sujeito é surdo (GOFFMAN, 1988). Em si, a surdez é uma condição sensorial não visível (SANTOS, LIMA, ROSSI, 2003).

A respeito do processo de estigmatização, o filósofo Nietzsche (1882/2003a) escreve que a maneira como as coisas são vistas, primeiramente, pode tornar-se a sua essência e a perpetuar-se como tal. O corpo do outro, para quem o vê, passa a ser percebido a partir do primeiro olhar, da primeira experiência visual e as relações com o mesmo, doravante, passam a ser sempre relativas a este primeiro contato visual. Esta experiência, para o filósofo, acaba se tornando fixa e abrangendo, também, o nome e a reputação pessoal:

A maneira como é vista uma coisa, seu nome, sua aparência, sua reputação, seu usual peso e medida – muitas vezes, um erro inicial e um julgamento despótico atirados sobre eles como se fosse uma roupa estranha à sua natureza e à sua pele – juntamente com a crença nisto, que foi aumentando de geração em geração, paulatinamente se enraizaram e se fixaram, e tornou-se, por assim dizer, seu próprio corpo: assim a aparência inicial se extingue, acaba por tornar-se, frequentemente, a essência e atuar como tal (NIETZSCHE, 1882/2003a, II, § 58).

No presente estudo, a surdez não é vista como deficiência. Os surdos não são deficientes auditivos. Não se comunicam pelo mundo auditivo das diferenças da oralidade, mas pelo mundo visual das diferenças da surdez. A este aspecto, Moura (2000) afirma que “o Surdo não é mudo, não é deficiente, não é alienado mental e também não é uma cópia mal feita do ouvinte. Ele é *Surdo*” (p. 144).

O Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras, denomina os alunos de surdos (BRASIL, 2005a, art 19, inciso III; art. 21, par 2º; art 22, inciso I; art 23; art 23, par. 1º-2º; art 25, par 2º). Além de referir-se a docentes surdos (BRASIL, 2005a, art 8º, par 3º) e profissional surdo (BRASIL, 2005a, art 19, inciso III).

Outras passagens do Decreto mencionam pessoas surdas, como aconteceu ao Código Civil Brasileiro (BRASIL, 2002a, art. 1º) que substituiu a expressão homem (BRASIL, 1916, art. 2º) por pessoa.

A legislação brasileira distingue surdez de deficiência auditiva (BRASIL, 2005a). O Decreto citado define: “pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005a, art 2º). E, nesse mesmo Decreto, “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de

quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005a, art. 2º; parágrafo único; 2004, art. 5º § 1º, b).

Alguns pesquisadores, por exemplo, Ferreira (2003) considera a surdez própria da pessoa que não escuta a voz humana, e “não ouve com nitidez” (p. 74). Por sua vez, a deficiência auditiva, para Stelling (1999), é compreendida como uma singularidade pessoal e referenciada no modelo clínico, como explicado na transcrição apresentada em seguida:

Dentro dessa concepção (“deficiência auditiva/patologia”), é “medicalizada”, ou seja, se orienta toda a atenção para a cura do problema auditivo (o Surdo é uma “orelha”) com ênfase nos mecanismos de: amplificação acústica; oralização (articulação e emissão dos fonemas da língua Oral); treinamento da leitura labial e estimulação dos resíduos auditivos (STELLING, 1999, p. 45).

Os surdos foram denominados como “deficientes auditivos” (MOURA, 2000, p. 51), “pessoas com deficiências” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 32), pessoas “portadoras de necessidades especiais” (BRASIL, 1996a, art 58), “portadores de deficiência” (BRASIL, 1988, art. 7, inciso XXXI; FLEURI, 2003, p. 9) ou “portador de deficiência auditiva [...] deficientes, como incapazes” (DORZIAT, 2004, p. 80; CONADE, 2006, p. 1).

O vocábulo deficiente traz em sua raiz latina o significado de “fadiga, esgotamento, defecção, defeito, incompletude, desertor, traidor, diminuído, abandono, revolta, abalar, desanimar, perder as forças, transgredir” (DICIONÁRIO LATIM PORTUGUÊS, 2000, p. 814) e em sua raiz grega, deficiente é “falta, imperfeição numa obra, insuficiência” (PEREIRA, 1990, p. 129). Necessidade, etimologicamente, é “obrigação, situação embaraçosa, indignância” (Dicionário Latim Português, 2000, p. 315). “O vocábulo ‘necessidades’ tem várias significações o que o torna polissêmico, incluindo as idéias de carência, de precisar de algo, do que é inevitável, imprescindível e de exigências mínimas: generalizadas ou específicas” (CARVALHO, 2004, p. 169). Portar é trazer algo em si, que não lhe é próprio e nem constitui a sua diferença. Algo estranho à pessoa.

Grande parte da legislação brasileira (BRASIL, 2005a; 2004; 1999a; 1996a; 1991) também compreende a surdez como deficiência. Por exemplo, a Lei 8213, de 24 de julho de 1991, estabeleceu cotas para as “pessoas com deficiência” trabalharem, isto é: “a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1991, art. 93). O Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999, caracteriza a deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla (BRASIL, 1999a, art 3º- art. 4º). E o Decreto 5296, de 2 de dezembro de 2004, re-classifica as deficiências, excluindo, por exemplo, da deficiência auditiva os déficits leves, moderados, acentuados, profundos e anacusia (BRASIL, 2004), acrescentando bilateral, parcial ou total e entendendo como

sia (BRASIL, 2004), acrescentando bilateral, parcial ou total e entendendo como “deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004, art. 5º § 1º, b).

O Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, embora mantenha a expressão deficiência auditiva do Decreto 5296 (BRASIL, 2004), está afinado com o referencial sócio-antropológico, porque caracteriza a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005a, art. 2º).

Os vocábulos pertinentes à deficiência são históricos e envolvem conceitos clínicos, “medicalização, correção, caridade e beneficência” (SKLIAR, 2003a, p. 167), a pressupor uma busca de ajuda, de restauração à normalidade e de cura.

Compreender o surdo neste referencial, além de permanecer no modelo “clínico-terapêutico” (SKLIAR, 1997, p. 10), “que relaciona surdez com patologia e déficit biológico [...] a processo de reabilitação e correção da fala” (PEDROSO, 2001, p. 15), tem como finalidade recuperar a expressão oral, tentar de todas as formas que a pessoa surda adquira a possibilidade de ouvir e falar e se torne semelhante a uma pessoa ouvinte. Parafraseando Dorziat (2004) “na vida dos surdos o ser sempre foi relacionado ao ouvir, ao falar e, em consequência, a tudo que estas habilidades representavam” (p. 83).

A negação da surdez como constituição do ser e da diferença surda é, em consequência, um empecilho para a compreensão da mesma. Significa afirmar que o surdo não é pessoa completa porque não ouve e que possui uma perda que carece ser sanada. Esta política é um “conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15). É, segundo Dorziat (2004), um “transplante linear dos modos de elaboração e produção dos conhecimentos dos ouvintes para os surdos” (p. 81).

Tal política é uma ideologia, uma realidade que conta, conforme Skliar (1998), com

o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores, e inclusive, daqueles próprios surdos que representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta (p. 16-17).

Falar em deficiência auditiva dificulta o conhecimento do mundo do surdo, de sua comunidade lingüística que tem uma realidade própria. Para Góes (1996), por exemplo, ao se considerar o “contexto de uso da língua de sinais, a pessoa surda não é deficiente, nem precisa assumir uma ilusória identidade social do ouvinte” (p. 46).

As pessoas surdas, de acordo com Cruz (2005a), acabam se ressentindo dessa visão parcial e deformada delas mesmas, isto é, “se sentem como incapazes porque são estrangeiras em seu próprio país, porque a sua língua não é utilizada e têm que falar a Língua Portuguesa” (p. 1), em um esforço que em nada beneficia e oferece possibilidades aos surdos.

A língua dos surdos é a de sinais, que no Brasil, é a Libras, Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002b). Ela é visual-espacial, isto é, configura-se em um espaço, em movimentos e, é visualizada. A língua de sinais, conforme Skliar (1999), “anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (p. 142). Legalmente, é considerada a sua primeira língua. A segunda, é a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita (BRASIL, 2005a).

O surdo é uma pessoa que tem a própria língua e cultura própria (SKLIAR, 1998), isto é, possui a sua língua, a de sinais e tem a sua cultura, porquanto, além da primeira língua, o surdo constitui-se em um grupo cultural. A característica inicial deste grupo é estimular a criação cultural surda e possibilitar a existência. Criar envolve toda uma simbologia e criatividades humanas: “todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível sua existência” (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 67), sobretudo, na língua.

Essa cultura surda, para Quadros (2003),

é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. A escola a muito tem representado o lugar em que os surdos não possuem os seus espaços, pois banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais. Assim, a coletividade surda garantiu-se através de movimentos de resistência com a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos. Em muitas dessas organizações, ouvintes não são permitidos no corpo administrativos. O que acontece aqui é o clamor pela coletividade surda com a constituição de suas regras e de seus princípios e um confronto de poderes. Nesse espaço com fronteiras delimitadas por surdos é que se constitui a cultura surda. Em alguns casos, até admite-se a existência dessa cultura, mas enquanto cultura subalterna ou minoritária, jamais como cultura diferente (p. 4-5).

A cultura é uma tradição que se renova e que está em contínuo movimento. Busca sempre o novo, acrescentando valores, descobertas, signos e significados.

Cultura é a ordem simbólica por cujo intermédio homens determinados exprimem, de maneira determinada, suas relações com a natureza, entre si e com o poder, bem como a maneira pela qual interpretam essas relações, sendo que a própria noção de cultura é adversa à unificação (TESKE, 1998, p. 146).

Ela norteia as manifestações humanas nos vários campos de ações e interações. Mas não permanece absoluta e acabada: é expressa por pessoas determinadas, cuja participação

não permite a estagnação. A vida se faz e se refaz nas relações com o poder e na maneira como estas relações se constroem e se consolidam em

um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nesta concepção, um campo contestado de significação (SILVA, 2002, p. 143).

Portanto, os grupos humanos são produtores de significados e de sinais que o diferenciam dos demais grupos e os tornam únicos. Cada qual luta para sobrepor os seus referentes culturais à sociedade.

A cultura é um direito do surdo e o situa na comunidade surda, no grupo que o recebe e, ao mesmo tempo, em uma sociedade ampla, porque vive, igualmente, na cultura majoritária, a cultura ouvinte. Nesta compreensão, o surdo é bilíngüe, usuário da língua de sinais e da Língua Portuguesa escrita e bicultural, isto é, vive na cultura surda e na cultura ouvinte (GESUELI, 2006; SKLIAR, 1999; 1998; 1997). A esta questão, também, Gesueli (2006) afirma que a “língua de sinais, portanto, está intimamente relacionada à cultura surda. Esta, por sua vez, remete à identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte)” (p. 280).

A língua de sinais nega o discurso da deficiência do surdo e o discurso sobre ela (SKLIAR, 1999) e quaisquer referências aos surdos como deficientes auditivos. Ademais, denominar os alunos, com perda auditiva, de surdos, e não de deficientes auditivos, é uma escolha teórica, a referenciar-se na maneira da comunidade surda se autodenominar, como por exemplo, na mensagem de e-mail, entre dois surdos, sobre o termo deficiente auditivo (PABLO e MARCOS, 2007) e na substituição do termo deficiência auditiva por surdez, no Parecer Técnico solicitado pelo Senado Federal, para as alterações necessárias à Lei da Libras (BRASIL, 2002b), conforme Ferreira (2003):

Eu não sei se tu és tão inteligente para escrever essa a palavra " deficiente auditivo" que eu odeio essa a palavra mas não escreve mais com isso!!! Eu prefiro da palavra é SURDO tá pronto!!! [...] Esse termo é o que os ouvintes usam para se referir a nós... É difícil mudar esse termo, e todos jornais sempre colocam isso "deficiente auditivo". Nos informativos sobre educação normalmente colocam "Portadores de Necessidades Especiais = PPD" porque acham que nós somos pessoas muito especiais, hehehehe!!!! Mas os médicos sempre usam o termo "deficiente auditivo". Nós surdos, na comunidade, usamos o termo Surdo que é sinônimo de "pessoa", da mesma forma que os índios urubu-kaapor⁶ usam o termo kaapor = habitante da floresta (PABLO e MARCOS, 2007).

Em todos os locais em que apareceu o termo “Deficiência Auditiva”, propusemos o termo “Surdez” para abolir, de textos recentes, os preconceitos que o primeiro

⁶ São indígenas, habitantes da floresta amazônica, que utilizam a língua oral e a língua de sinais para comunicação entre aldeias e com os surdos da aldeia. Encontraram uma saída bastante sábia para lidar com as dificuldades relacionadas à comunicação entre ouvintes e surdos (FERREIRA, 2003).

veicula e para assumirmos a denominação que os próprios surdos se atribuem (FERREIRA, 2003, p. 24).

É importante observar, conforme Moura (2000, p. 73), que a comunidade surda “pede a utilização do termo ‘surdo’, não especificando a forma de sua redação”, isto é, maiúscula ou minúscula, “pois não deseja que seus membros sejam chamados de deficientes auditivos”.

Tal postura permite contemplar o aluno surdo como pessoa surda e não como deficiente, isto é, um ser em falta, comparado aos ouvintes, quando estes são considerados o modelo ideal. Equiparado aos ouvintes, o surdo está sujeito à discriminação e é reconhecido em desvantagem social e escolar. Um outro olhar sobre a surdez considera o surdo como uma pessoa que apresenta uma diferença lingüística e não uma deficiência de comunicação. Como é possível ser deficiente em se comunicar se tem uma língua, a Língua Brasileira de Sinais, na “qual se manifesta e se interage com o mundo” (BRASIL, 2005a, art 2º)?

A surdez, ainda esclarece Ferreira (2003), permite ao surdo ouvir ruídos altos, danças e até mesmo tocar algum instrumento. Mas, para a pesquisadora, contudo, o cerne da questão é que o surdo “não ouve com nitidez [...]. O som de uma língua não vale por si só. Vale apenas enquanto transmissor de significado” (p.74).

A pessoa surda tem uma alteração no sistema auditivo, “um impedimento de ordem fisiológica” (FERREIRA, 2003, p. 3) que lhe impossibilita ouvir a voz humana (TARTUCI, 2005, p. 3). Tal alteração, socialmente, envolve dois aspectos: a incapacidade e a desvantagem (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 23-34).

A incapacidade pode ser entendida como um limite imposto por uma lesão, não sendo algo que a pessoa possua, que lhe é peculiar ou que porte, simplesmente. A desvantagem, por sua vez, pressupõem produção e processos socioculturais que envolvem discriminação, construção de estereótipos e de estigmas. Os dois conceitos são discutidos por Amaral (1996). Para a autora, a incapacidade é entendida como condição primária que engloba os conceitos de deficiência, dano no corpo ou função, como lesão, amputação, ouvido lesado, braço amputado, perna paralisada, desequilíbrio motor, e a desvantagem como condição secundária, de especificidade social, e também escolar, que presumem os estigmas e os estereótipos. Acrescentando a estas definições, ainda, conforme Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p. 47), “as marcas da deficiência encontram-se presentes no corpo. É o corpo que, por sua imobilidade, tipo de mobilidade, assimetria, rigidez, tremor, controlo, descontrolo, integridade, amputação, forma, expressão não verbal, etc. anuncia o que podíamos designar como uma deficiência”. O surdo, contudo, pode se ver distante do processo escolar e social que define a deficiência porque tem a sua “língua de sinais, com o mesmo status lingüístico de uma língua

oral-auditiva” (FERREIRA, 2003, p. 47) e que prescindia da oralidade e de tudo que lhe é pertinente e a ela faz referências. A língua de sinais era vista como tabu, pois não havia sido atribuída à mesma “o status de língua. Essa era apenas considerada como 'Linguagem' e não 'Língua'" (MONTEIRO, 2006, p. 281). A linguagem é imprecisa, indeterminada, comum aos animais como um todo, sendo

utilizada num sentido mais abstrato do que língua, ou seja, refere-se ao conhecimento interno dos falantes-ouvintes de uma língua. Também pode ser entendida num sentido mais amplo, ou seja, incluindo qualquer tipo de manifestação de intenção comunicativa, como por exemplo, a linguagem animal e todas as formas que o próprio ser humano utiliza para comunicar e expressar idéias e sentimentos além da expressão lingüística (expressões corporais, mímica, gestos, etc.) (QUADROS, 2002, p. 8).

Enquanto que a língua é precisa, situada, além de instaurar a identidade lingüística, cultural, política e social de comunidades determinadas, sendo, portanto,

um sistema de signos compartilhados por uma comunidade lingüística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é um fato social, ou seja, um sistema coletivo de uma determinada comunidade lingüística. A língua é a expressão lingüística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas. As línguas naturais apresentam propriedades específicas da espécie humana: são recursivas (a partir de um número reduzido de regras, produz-se um número infinito de frases possíveis), são criativas (ou seja, independentes de estímulo), dispõem de uma multiplicidade de funções (função argumentativa, função poética, função conotativa, função informativa, função persuasiva, função emotiva, etc.) e apresentam dupla articulação (as unidades são decomponíveis e apresentam forma e significado) (QUADROS, 2002, p. 7-8).

Neste aspecto, para Favorito (2006), a Língua Brasileira de Sinais dá ao surdo “acesso a mecanismos de construção e produção de sentidos abrindo-lhes a possibilidade de significarem a si mesmos e ao mundo” (p. 231).

Esta língua é espacial por ser configurada e descrita no espaço. Este espaço é visualizado e experienciado, a depender da articulação ou da configuração das mãos, do movimento, do local de articulação, da orientação da mão, tudo isto associado às expressões faciais (COSTA E CADER-NASCIMENTO, 2005, p. 59).

A língua de sinais, para Skliar (1997), constitui um elemento identificatório da comunidade surda e o fato de se constituir em comunidade lingüística, significa que os surdos compartilham e conhecem as normas e os costumes de uso desta mesma língua e a utilizam, no cotidiano. À medida que os surdos interagem em um processo comunicativo eficaz e eficiente, desenvolvem as competências lingüísticas e comunicativas e, igualmente, cognitivas, mediante a língua de sinais.

A pessoa surda traz a identificação do grupo, da comunidade lingüística, movimento civilmente organizado, a qual pertence, porque, de acordo com Sá (1998),

argumenta com base em sua legitimidade enquanto membro de sua comunidade pela qual fala sem constrangimento. Esta polifonia, legitimada pela condição de membro do grupo, faz com que seu discurso seja dotado de maior poder de persuasão, pois não fala apenas em seu nome (p. 179).

Esta comunidade tem uma língua que “é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo” (SKLIAR, 1998, p. 27).

Importante considerar que a Libras é uma “língua viva” (DIAS et al. 2001, p. 4), densa, “completa [...] a qual não oferece nenhuma dificuldade para ser adquirida” (PEREIRA, 2004, p. 45), com seus códigos, gramática, morfologia, léxicos e símbolos que se renovam, tal como considerado por Lima et al (2003). A Libras é

composta de movimentos e formatos específicos de mãos, braços, olhos, face, cabeça e postura corporal, que combinados fornecem as características gramaticais necessárias para a formação de uma língua (fonológica, sintáticas, semânticas e pragmáticas) (LIMA et al., 2003, p. 46).

Esta é a única língua que possibilita à pessoa surda entrar em contato com todas as características lingüísticas. O Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Especial, afirma que

as línguas de sinais devem ter o mesmo status das línguas orais, uma vez que se prestam às mesmas funções: podem expressar os pensamentos mais complexos, as idéias mais abstratas e as emoções mais profundas, sendo adequadas para transmitir informações e para ensinar. São tão completas quanto as línguas orais e estão sendo estudadas cientificamente em todo o mundo. Coexistem com as línguas orais, mas são independentes e possuem estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas (BRASIL, 2005b, p. 76).

Torna-se para a pessoa surda o meio mais favorável de comunicação e inter-relações humanas (LIMA, 2003), baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários (SKLIAR, 1998), que carrega em si uma singularidade que deve ser compreendida como uma diferença na multiplicidade⁷ humana. Nesta compreensão, Quadros (2006b) afirma que tal língua

apresenta a possibilidade efetiva de troca com o outro. [...] é uma língua que possibilita aos surdos falar sobre o mundo, sobre significados de forma mais

⁷ Neste trabalho, fez-se a escolha por multiplicidade ao invés de diversidade porque: “a diversidade é estática, é estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças — diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado — da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 12). A diversidade pára no direito da pessoa, na tolerância, no respeito. A multiplicidade permite a interlocução com a pessoa em suas contradições e diferenças. Pressupõe diálogo, uma inter-relação dialógica, democracia (SILVA, 2002a).

completa e acessível, uma vez que se organiza visualmente. Também se percebe o quanto é prazeroso o uso desta língua (p. 2).

Se os surdos tiverem contato com a língua de sinais desde crianças, adquirem os sinais como as crianças ouvintes aprendem a falar, sinalizam como as crianças falam (LACERDA, 2000). Quando as crianças surdas, filhas de ouvintes, não têm contato com a língua de sinais, apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem (COLL, PALACIOS E MARCHESI, 1995). Por essa razão, isto é, para evitar um atraso imposto pela falta de experiência com uma língua, Silva (2005a) considera

primordial que a família, ao constatar a surdez na criança, procure, o mais rápido possível, estudar e ter contatos com falantes da língua de sinais, para que a criança possa adquiri-la naturalmente e a família, por sua vez, também possa aprendê-la (p. 188).

Nestas condições, é necessária “a presença de surdos mais velhos com os quais possam interagir e aprender” (PEDROSO, 2001, p. 21) e tê-los como exemplo e incentivo, em seu processo de diferença e de identificação com o ser surdo e com a comunidade surda (NICOLUCCI, 2006, p. 25; SKLIAR, 1998, p. 26; UNESCO, 1997, art. 40).

A mesma Lei que oficializou a Libras como língua da comunidade surda brasileira especifica que ela não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2002b). A Libras, tão importante para o Brasil, após o movimento de lutas dos surdos (FERREIRA, 2003), foi reconhecida como língua oficial brasileira (BRASIL, 2005a). A primeira língua é a Portuguesa (BRASIL, 1988, art. 13), que “foi declarada a oficial do Brasil, aos 15 de outubro de 1946, após decisão de uma comissão de escritores, professores e jornalista designada para se pronunciar sobre a questão, em cumprimento ao art. 46 das disposições transitórias da Constituição Brasileira de 1946” (CARBONI e MAESTRI, 2005, p. 38).

Até ao processo de oficialização da Libras, há uma história. Necessário compreender que para haver a história da língua de sinais, é preciso existir os usuários desta língua. Uma história de luta dos surdos, de sua comunidade lingüística e cultural. A questão social e escolar do surdo não emerge do nada, mas de eventos que se historicizam e determinam a vida em comum dos surdos. Relacionado a esta historicidade, no livro *Crátilo*, onde Platão (CRÁTILLO, 422e), mediante os diálogos de Sócrates e Hermógenes, filosofa sobre a questão dos nomes, de nomear, se seria uma convenção ou se expressaria a natureza do que é nomeado, ele trata da oralidade e quando esta não é possível aos ouvintes, ele se refere à língua de sinais que utiliza as mãos, a cabeça e o corpo para nomear e interlocucionar:

¿De qué manera nos revelarán lo mejor posible a los seres, si es que han de ser nombres? Contéstame a esto: si no tuviéramos voz ni lengua y nos quisiéramos manifestar recíprocamente las cosas, ¿acaso no intentaríamos, como ahora los

sordos, mani-festarlas con las manos, la cabeza y el resto del cuerpo? (PLATÃO, CRÁTILLO, 422e)⁸.

Quanto à educação dos surdos, mediante a língua de sinais, Ens_lombardia (2007), em seu site oficial, apresenta que São Jerônimo (347 dC – 420 dC), nos *Commentarius in epistulam Pauli ad Galatas*, I, 3, afirmava que os surdos podem aprender o evangelho por meios dos sinais: "*I sordi possono apprendere il Vangelo per mezzo dei segni*". Sendo, portanto, um dos mais antigos documentos conhecidos que cita os sinais como primeira e verdadeira língua de comunicação para a educação e instrução das pessoas surdas.

Estas duas referências históricas indicam que a língua de sinais sempre foi a língua dos surdos. Conforme Platão (CRÁTILLO, 422e), a língua de sinais, por ser corporal, isto é, envolver todo o corpo, sobretudo, as mãos e a cabeça, oferecendo possibilidades que a língua oral não contempla, porque prescinde da audição. Para este filósofo, termina sendo a última possibilidade de interlocução humana, quando não há voz ou a mesma é impedida de se manifestar. Ademais, São Jerônimo pressupõe que o surdo aprende e ensina em língua de sinais. Na obra, *Legislação e a Língua Brasileira de Sinais*, Ferreira (2003, p. 8-9) apresenta um histórico da Libras. Para a autora, durante muito tempo, essa língua foi muito discriminada, no Brasil, correndo o risco até de desaparecimento. Diante disso, a pesquisadora pergunta: e como é que isto não aconteceu?

Para responder essa pergunta, apresenta que as associações de surdos, com sabedoria, preservaram a língua de sinais, mediante uso contínuo durante as atividades que promoviam para os seus associados. Sendo possível a surdos adultos e crianças, idosos e jovens se beneficiarem desse meio de comunicação e, concomitantemente, impedirem que a língua de sinais desaparecesse.

Para esta pesquisadora (FERREIRA, 2003), foi fundamental o papel das associações brasileiras de surdos no processo de preservação e renovação da Língua Brasileira de Sinais e na transmissão desta língua de geração para geração. Considera, também, que as atividades festivas e de cunho social, bem como atividades esportivas, foram as principais responsáveis pelas interações entre surdos e para a preservação da língua de sinais. Jogando voleibol, *futsal* e outros jogos, os surdos mantiveram viva a sua língua.

Outros pesquisadores, Skliar (1998) e Quadros (2006b), também confirmam que

⁸ Tadução livre: “De que maneira seremos revelados aos seres, o melhor possível, a não ser mediante nomes? Contesta-me: se não tivéssemos voz, nem língua e quiséssemos manifestar as coisas, uns aos outros, não faríamos agora, como os surdos, sinalizando com as mãos, com a cabeça e com todo o corpo?”

O surgimento das associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte [...], os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo, etc., constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante (SKLIAR, 1998, p. 17).

No Brasil, as associações de surdos sempre mantiveram intercâmbios por meio de redes possibilitando contatos entre surdos do país inteiro. As festas, os jogos, os campeonatos, as sedes organizadas por surdos são formas de interação social e lingüística que não aparecem nas escolas de surdos (muito menos nas escolas regulares) por representarem movimentos de resistência a um sistema que poda, que determina, que lesa a formação da comunidade surda brasileira [...]. Os surdos sempre se organizaram em verdadeiras caravanas para se deslocarem até à instituição que sediava e sedia o ato cultural, esportivo e social. Por meio destes contatos, os amigos e líderes se encontravam e encontram para trocarem idéias e contarem as novidades. Atualmente, estas redes estão potencializadas por meio do uso de celulares e Internet (QUADROS, 2006b, p. 2; 10).

A escola construída para ouvintes não é um espaço favorável para o surdo festejar, jogar, se organizar e interagir. Na história da educação do surdo, a escola tem sido um espaço que, além de negar as especificidades lingüísticas e comunitárias dos surdos, lesa a formação da comunidade surda brasileira e não aceita as manifestações surdas por representarem movimento de resistência e de denúncia.

Ademais, é necessário lembrar que as línguas de sinais e a cultura surda de “vários países foram preservadas e passadas de geração em geração por meio das associações de surdos e famílias de surdos” (QUADROS, 2006b, p. 2), sendo, portanto, uma singularidade surda de contexto internacional.

Como criticar essas associações e adjetivá-las de apolíticas e de não lutarem contra os preconceitos e a condição de marginalização em que os surdos foram colocados, por muito tempo no Brasil (FERREIRA, 2003), se foram, justamente, essas associações que possibilitaram aos surdos resistirem e cultivarem a sua língua? Parafraseando Perlin (1998), as Associações de Surdos são um movimento político e lingüístico, responsável por desencadear uma nova política educacional e social pertinente aos surdos. Neste sentido,

vale ressaltar a importância do trabalho de preservação das associações de surdos que são seu maior tesouro, pois foram essas as principais responsáveis pela resistência e a sobrevivência da língua de sinais. Graças a elas, os Surdos⁹ usuários da língua de sinais continuam garantindo o uso da língua de sinais em sua forma natural e pura. A “preservação” da língua de sinais e da identidade cultural surda são condições necessárias para a garantia da estima e para a manutenção da energia pela luta por direitos em uma sociedade preconceituosa e excludente. Por isso, os surdos brasileiros não param de lutar pela divulgação do status de língua finalmente reconhecido para a língua de sinais e pelos seus direitos e metas (MONTEIRO, 2006, p. 281-282).

⁹ Alguns pesquisadores utilizam o termo Surdo (maiúsculo) para se referir ao indivíduo que, tendo uma perda auditiva, não está sendo caracterizado pela “deficiência”, mas pela sua condição de pertencer a um grupo minoritário com uma cultura própria (MOURA, 2000).

Desta resistência dos surdos brasileiros e de sua comunidade lingüística resultaram duas leis até ao Decreto que regulamentou a lei da Libras. A primeira foi a lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas e de atendimento na educação.

A outra lei é a 10.436, de 24 de abril de 2002, que “reconheceu o ‘status’ lingüístico da Língua Brasileira de Sinais” (FERREIRA, 2003, p. 19). Este processo de legalização, conforme Ferreira (2003), iniciou-se em 1997, com o projeto de lei 131, apresentado ao Senado, cujo

texto era pobre de conteúdo, limitado e deformado [...] além de demonstrar um enorme desconhecimento do que, realmente, viesse a contemplar, de fato, os anseios daqueles que pretendem ver a Língua Brasileira de Sinais incluída no sistema educacional dos surdos, no Brasil (FERREIRA, 2003, p. 28-29).

Entretanto, este projeto de lei 131, após várias revisões, foi transformado na lei 10.436 que assume uma importância para a comunidade surda porque reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos e a educação bilíngüe dos mesmos.

Ainda, Ferreira (2003, p. 32-59) discute vários eventos que contribuíram para que a legislação brasileira fosse alterada em favor dos surdos, sobretudo, em favor do “status” lingüísticos da Libras. Encontros educacionais e acadêmicos foram realizados com o propósito de estudar e divulgar a Libras e discutir estratégias educacionais de interesse do surdo brasileiro. Todo este movimento, dos surdos e de pesquisadores, conduziu os surdos e a sua comunidade lingüística a uma vitória, que culminou na regulamentação da lei 10.436 mediante o Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, tornando oficial, do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, que funda um processo de desestabilização na educação relacionada aos surdos brasileiros, como apresentado por Quadros (2006c):

Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como uma de suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais nos últimos 15 anos. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre elas, citamos os projetos lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais e a formação de instrutores de língua de sinais em vários estados brasileiros. Instaurou-se em várias unidades da Federação a discussão sobre a “língua de sinais dos surdos”, determinando o reconhecimento, por meio da legislação, dessa língua como meio de comunicação legítimo dos surdos. Esse movimento foi bastante eficiente, pois gerou uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira, culminando na lei federal 10.436, 24/04/2002, que a reconhece no país. O impacto dessa legitimação, a sua repercussão e significado fundam um processo de desestabilização na educação em relação aos surdos no Brasil (p. 141).

Na década de 80, na cidade de São Paulo, fundou-se a COPADIS (Comissão Paulista para Defesa dos Direitos dos Surdos), para discutir direitos e deveres dos surdos. Logo, em

seguida, no Rio de Janeiro, foi fundada a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), sendo hoje, a “Federação de máxima representatividade dos surdos, no país” (FERREIRA, 2003, p. 34).

O INES (Instituto Nacional do Surdo), com sede no Rio de Janeiro, é outra instituição importante na história dos surdos, "pois de lá partiram os líderes Surdos que vêm divulgando durante muitos anos a língua de sinais em todo o país" (MONTEIRO, 2006, p. 283).

Mas, nesse processo de organização e conquistas, mediante associações de surdos e instituições afins, para Ferreira (2003, p. 35), “foi uma lástima para os surdos o texto de 1988 da Constituição [...]. As questões e as discussões suscitadas durante as reuniões levaram a conclusões que colocavam os surdos e os índios em situação lingüístico-educacional bastante similar”. Assim,

foi de consenso geral que tanto a Língua Brasileira de Sinais quanto as línguas indígenas são línguas autóctones, línguas nacionais, portanto, e que, enquanto tal, deveriam ser recomendadas no texto da Constituição como línguas maternas da comunidade de surdos brasileiros e das comunidades indígenas, respectivamente. A abordagem educacional, tanto para os surdos quanto para as comunidades indígenas seria o bilingüismo, posto que não podem prescindir do aprendizado e uso da Língua Portuguesa, para uma maior integração no contexto nacional [...] Infelizmente, a redação final da Constituição de 1988 negligencia a questão lingüístico-educacional dos surdos, fechando a questão apenas em torno das comunidades indígenas (FERREIRA, 2003, p. 35-36).

Para esta pesquisadora, Ferreira (2003), desde então, a legislação favorece e recomenda uma educação para os índios e não contempla as singularidades educacionais dos surdos. O esquecimento da língua de sinais, na Constituição, retardou, em muito, o processo educacional bilíngüe dos surdos, no Brasil. Ademais, “o texto da Constituição de 1988 aboliu, da Constituição anterior, o artigo 172 ‘O amparo à cultura é dever do Estado’, o qual permitia entrever a língua de sinais dos surdos como uma das riquezas culturais de nosso país” (p. 39).

Apesar da Constituição atual do Brasil não reconhecer, conforme Ferreira (2003), o surdo se reconhece como cidadão brasileiro, pertencente a “uma comunidade considerada uma minoria lingüística” (FERREIRA, 2003, p. 40), semelhante a outros grupos minoritários (KAUCHAKJE, 2003), como os indígenas, os afros-descendentes, as profissionais do sexo, os homossexuais, as mulheres, os idosos, que são “vistos, não raro com reserva e distância” (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 69).

Aqui é necessário saber que há uma parcela humana que pode ser denominada de minoria miserável, desprovida de tudo e de todos, que não tem direito e tampouco tem condições de criá-lo, que nada foi pensado ou é pensado em prol dela. São os chamados miseráveis.

Tais etapas da modernidade, chegando hoje ao que poderíamos chamar de pós-modernidade, foram se sucedendo sem resolver os problemas: mudamos os que se acham nas condições de receber direitos e criar novos direitos, mas não solucionamos as questões de falta de direitos daqueles que no passado, talvez, nunca tenham conseguido qualquer possibilidade de reivindicar algum tipo de política pública. Afinal, com o ‘homem’ ou o ‘trabalhador’ e, agora, com o ‘ser corporal’, nunca cobrimos as necessidades (GHIRALDELLI, 2005, p. 1).

Este estudo, no entanto, considera os surdos como um grupo de minoria lingüística, no ensino superior, que tem direitos e poderes e são plenamente capazes de criar e instaurar estes direitos e poderes, tanto por sua resistência (FERREIRA, 2003) e, reciprocamente, pela legislação brasileira (BRASIL, 2005a; 2002b).

Referente a estes aspectos, Skliar (1998) chama a atenção para a semelhança entre as comunidades de homens e mulheres, idosos e crianças, brancos, afros-descendentes, de classe média, de classes populares, as quais podem ser comparadas às situações de “outras comunidades, definidas como subalternas, como por exemplo, os indígenas, os negros, as mulheres, os loucos” (p. 16) .

São minorias identificadas por “fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem ‘o outro’, ‘o diferente’, ‘o inferior’” (MOREIRA, 2002, p. 18).

As minorias na sociedade são definidas envolvendo mecanismos sutis (e às vezes violentos) de poder (SKLIAR, 2003b). Não se liga a uma simples questão numérica, mas, e isto é o que define, está relacionada às relações de poder, “à uma posição na hierarquia educacional” (GHIRALDELLI, 2007), política e social. Sobre a definição do termo minoria, Skliar (2003b) considera que

o termo “minoria” nunca se refere a uma medida numérica de um grupo. Às vezes, inclusive, alguns grupos representam quantitativamente uma maioria numa população determinada – os negros na África do Sul, por exemplo. Não é então o quantitativo o que demarca o território minoritário e majoritário, é sim, um certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados (SKLIAR, 2003b, p. 9).

Assentindo com Skliar (2003b), outros pesquisadores, Celestino e Benevides (2005), afirmam que grupos minoritários são entendidos não em proporção à quantidade de pessoas que a ele pertence, mas como grupos que, ao longo do tempo, foram colocados à parte do processo político-social e da vivência da cidadania. Para esses pesquisadores, as “minorias são tomadas [...] não como grupos minoritários da população, em relação à quantidade de representantes, mas como grupos constrangidos em favor de outros, independente de suas

dimensões” (CELESTINO e BENEVIDES, 2005, p. 1). Para eles, portanto, são as relações de poder que prevalecem, que nem sempre coincidem com quantidade.

Dessas condições, decorrem algumas impressões e sentimentos, que afetam a vida das pessoas pertencentes aos grupos minoritários, tais como: “extermínio, marginalização, confinamento, veneração, temores profundos, omissão, pessimismo, paternalismo exacerbado e explícito, paternalismo camuflado, descrédito, segregação” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 33).

Os grupos minoritários, nesse caso, estão em estado de "não poder" econômico, educacional, político, jurídico, social e ideológico (KAUCHAKJE, 2003, p. 64). Sá (1998) confirma que os grupos minoritários “em sua maioria, não têm poder econômico, não têm ‘sucesso’ escolar que se traduza em cursos de nível superior” (p. 177). Mas, informa, posteriormente, que hoje há, após contínua resistência destes grupos, uma “consideração, no mesmo grau de importância, tanto de discursos elaborados por eminentes teóricos como daqueles de qualquer pessoa, de qualquer cultura” (SÁ, 1998, p. 177), o que denota, também, a importância e a necessidade das inter-relações entre os grupos minoritários, para saber o que querem e o que revelam sobre suas condições humana e social.

Retomando as questões das diferenças entre o grupo de surdos e outras minorias, conforme Skliar (1998), os surdos não passam pelos mesmos problemas e impedimentos vivenciados, diariamente, por todos os demais grupos obscuros, colonizados, subalternos e dominados. A diferença nos grupos surdos é lingüística: vivem em uma sociedade oral-auditiva, sendo visual-espaciais, isto é, pessoas forçadas a se comunicarem em sua segunda língua e, não na primeira, a língua de sinais (BRASIL, 2005a). Devido a isso, na escola e nos outros espaços de relações humanas, torna-se necessário instaurar “uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica” (SKLIAR, 1998, p. 14). E, complementando: no processo de transformação social, política, trabalhista, econômica, poética e filosófica.

A considerar que os grupos surdos se distinguem pela língua, aqui, vale a pena retomar que, conforme Teske (1998), a língua de sinais é um complexo de relações e interligações sociais que a difere de outras comunidades onde há possibilidade de comunicação oral, sobretudo porque as pessoas surdas precisam da língua de sinais e das experiências visuais para efetivarem, satisfatoriamente, uma comunicação com as outras pessoas.

É importante saber, também, que os grupos não são homogêneos. Nos demais grupos minoritários, há pessoas surdas (SKLIAR, 1998), assim como nos grupos dos surdos há mulheres, afros-descendentes, cegos, indígenas, idosos, gays, lésbicas.

Entre esses grupos, está a comunidade das pessoas surdas, que, “aliás, é bastante numerosa em nosso país” (FERREIRA, 2003, p. 78) e que será apresentada em seguida.

III - JUSTIFICATIVA

Formiga é um ser tão pequeno que não agüenta nem neblina. Bernardo me ensinou:
Para infantilizar formigas é só pingar um pouquinho de água no coração delas.
Achei fácil

(BARROS, 1996, p. 29)

Há poucos dados oficiais sobre a presença de pessoas surdas e de suas condições nas instituições de ensino superior no Brasil. O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 apresenta que no Brasil havia 166.400 surdos até o ano 2000, correspondendo a 0,10% da população brasileira e um total geral de 5.750.809 pessoas com algum tipo de perda auditiva, correspondentes a 3,39% desta mesma população (IBGE, 2000b, p. 3; 2000a, p. 1).

Os primeiros dados sobre a quantidade de pessoas surdas inscritas em instituições superiores de ensino são os da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), com sede no Rio de Janeiro, que apresenta, em seu relatório anual de atividades de 2001, o resultado de uma pesquisa feita na área da educação sobre a presença de surdos nessa modalidade educacional (FENEIS, 2001), abrangendo alguns estados brasileiros e várias instituições de ensino superior no Brasil.

Neste relatório da FENEIS, a Universidade Luterana Brasileira (ULBRA), com sede em Porto Alegre, foi pioneira, em 1995, ao iniciar um trabalho de inclusão do surdo no ensino superior, baseado em experiências realizadas nos Estados Unidos. Em 2001, essa universidade detinha 32,98% dos 188 alunos surdos matriculados na graduação, no Brasil. Os demais 67,02% eram distribuídos entre outras 39 instituições. Em 2004, a ULBRA do Rio Grande do Sul continuava a ser uma das instituições de ensino superior com o maior número de alunos surdos no Brasil.

Nas aulas, na ULBRA, há a presença de intérpretes e a própria universidade conta com um núcleo de ensino de Libras, em parceria com a FENEIS, direcionado aos estudos surdos:

A ULBRA firmou um convênio com a FENEIS/RS, que contrata os intérpretes. Esta seleção é realizada junto com os surdos do NES/ULBRA, em última análise são os surdos que escolhem seus intérpretes. A maioria dos intérpretes que trabalha na ULBRA já tem formação de ensino superior ou estão cursando este nível. Mas existem alguns que só têm o nível médio, mas possuem uma boa formação técnica, o que não compromete seu trabalho (STUMPF, 2006, p. 1).

Os intérpretes da ULBRA são profissionais capacitados, com formação superior e os que ainda não têm esta formação, possuem uma formação técnica. Os alunos surdos, nesta instituição de ensino superior têm a liberdade de escolherem o seu próprio intérprete. Outro aspecto determinante é a parceria firmada com as instituições de surdos, como a FENEIS, que se responsabiliza pela contratação dos intérpretes. Em outras palavras, na ULBRA, os surdos encontram liberdade para organizarem e interferirem em seu processo de ensino-aprendizagem.

Os dados sobre a presença do surdo no ensino superior, elaborados com informações da FENEIS (2001), são apresentados nas tabelas 1, 2, 3, 4 e 5, e contemplam a graduação, a pós-graduação, o mestrado e o doutorado.

TABELA 1: Instituição de ensino superior (IES), Unidade da Federação, cidade, número e porcentagem de alunos presentes na graduação no Brasil

IES	ESTADO	CIDADE	ALUNOS	PORCENTAGEM
ULBRA	RS	Canoas	62	32,98%
FAI E UNIFAI	SP	São Paulo	09	4,79%
UFG	GO	Goiânia	08	4,26%
PUC-SP	SP	São Paulo	07	3,72%
DOMUS	SP	São Paulo	07	3,72%
La Salle	RS	Canoas	06	3,19%
UNESA	SP	São Paulo	06	3,19%
UNI	PR	Curitiba	06	3,19%
Anhembi Morumbi	SP	São Paulo	05	2,66%
UCGO	GO	Goiânia	05	2,66%
Estácio de Sá	RJ	Rio de Janeiro	05	2,66%
UNIUBE	MG	Uberaba	05	2,66%
UNIVERS	RS	Passo Fundo	04	2,13%
UNIVERS	RS	Santa Cruz	04	2,13%
Belas Artes	SP	São Paulo	04	2,13%
Universidade do RJ	RJ	Rio de Janeiro	04	2,13%
UBA	BA	Salvador	03	1,60%
FACEL	PR	Curitiba	03	1,60%
UCDB	MS	Campo Grande	03	1,60%
UNIT	MG	Uberlândia	03	1,60%
PUC-RS	RS	Porto Alegre	02	1,06%
UCPEL	RS	Pelotas	02	1,06%
UFSM	RS	Santa Maria	02	1,06%

FMU	SP	São Paulo	02	1,06%
USD	GO	Goiânia	02	1,06%
UNAMA	PA	Belém	02	1,06%
UFSC	SC	Florianópolis	02	1,06%
PUC-RJ	RJ	Rio de Janeiro	02	1,06%
UPE	PE	Nazaré da Mata	02	1,06%
FEEVALE	RS	Novo Hamburgo	01	0,53%
Santa Marcelina	SP	São Paulo	01	0,53%
UNINOVE	SP	São Paulo	01	0,53%
T. Neves	SP	São Paulo	01	0,53%
Radial	SP	São Paulo	01	0,53%
UESA	RJ	Nova Friburgo	01	0,53%
PUC-MG	MG	Belo Horizonte	01	0,53%
UNIFENAS	MG	Alfenas	01	0,53%
UFPE	PE	Recife	01	0,53%
FACHO	PE	Olinda	01	0,53%
FASH	PE	Recife	01	0,53%
Total			188	100%

Reproduzida de FENEIS (2001, p. 10)

TABELA 2: Instituição de ensino superior (IES), cidade, número e porcentagem de alunos presentes na graduação no estado de São Paulo

IES	CIDADE	ALUNOS	PORCENTAGEM
FAI E UNIFAI	São Paulo	09	20,45%
PUC-SP	São Paulo	07	15,91%
DOMUS	São Paulo	07	15,91%
UNESA	São Paulo	06	13,64%
Anhembi Morumbi	São Paulo	05	11,36%
Belas Artes	São Paulo	04	9,09%
FMU	São Paulo	02	4,55%
Santa Marcelina	São Paulo	01	2,27%
UNINOVE	São Paulo	01	2,27%
T. Neves	São Paulo	01	2,27%
Radial	São Paulo	01	2,27%
Total		44	100%

Elaborada com dados de FENEIS (2001, p. 10)

As tabelas indicam que, no Brasil, de um total de 166.400 surdos (IBGE, 2000b, p. 3), apenas 188 eram matriculados no ensino superior, em 2001. Esse número corresponde, segundo os dados da FENEIS, a 0,11% da população surda brasileira, o que é relativamente pouco.

Cabe notar, nessas tabelas, que dos 188 alunos surdos matriculados na graduação no Brasil, apenas 44 freqüentavam instituições do Estado de São Paulo, das quais, todas estavam concentradas na capital. Nenhuma no interior do estado.

Sobre as condições do processo seletivo de algumas universidades brasileiras, a FENEIS (2001) chama a atenção sobre a ausência de um vestibular adequado aos surdos. Todos ingressaram pelo mesmo processo que os ouvintes. Considera, também, o pequeno número de surdos em universidades governamentais.

O relatório da FENEIS informa, adicionalmente, que há surdos em especializações e em programas de pós-graduação. Apenas oito deles freqüentam cursos de pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado (Tabelas 3, 4 e 5). O maior número, cinco deles, estão em uma instituição do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Tabela 3), e em outra do Rio Grande de Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tabela 5), cursando o doutorado. No mestrado, há um surdo em instituições do Paraná, UFI, outro na PUC de Minas Gerais e um terceiro na Universidade de Brasília (Distrito Federal) (Tabela 4).

TABELA 3 : Instituição de ensino superior (IES), Unidade da Federação, cidade e quantidade de alunos presentes na pós-graduação

IES	ESTADO	CIDADE	ALUNOS
UFRJ	RJ	Rio de Janeiro	02
Total			02

Reproduzida de FENEIS (2001, p. 10)

TABELA 4 : Instituição de ensino superior (IES), Unidade da Federação, cidade e quantidade de alunos presentes no mestrado.

IES	ESTADO	CIDADE	ALUNOS
UFI	PR	Curitiba	01
PUC-MG	MG	Belo Horizonte	01
UnB	DF	Brasília	01
Total			03

Reproduzida da FENEIS (2001, p. 10)

TABELA 5 : Instituição de ensino superior (IES), unidade da federação, cidade e quantidade de alunos presentes no doutorado

IES	ESTADO	CIDADE	ALUNOS
UFRS	RS	Porto Alegre	03
Total			03

Reproduzida de FENEIS (2001, p. 10)

O parecer nº 50/2005 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) em resposta ao ofício da Assembléia do Ceará sobre a manifestação de alunos surdos quanto às condições de trabalho dos intérpretes e instrutores do Estado do Ceará, traz os seguintes dados oficiais:

Segundo o Censo 2000 (IBGE), há no país 5.750.809 pessoas com problemas relacionados à surdez, sendo que 519.460 na faixa de 0 a 17 anos, e 276.884 na faixa de 18 a 24 anos. Estudos do UNICEF indicam que 55% das crianças e adolescentes surdos são pobres, e que a taxa de analfabetismo entre crianças e adolescentes surdos (7 a 14 anos) é de 28,2%. Em 2004, segundo o Censo Escolar MEC/INEP, havia 62.325 alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados na Educação Básica, e desses, somente 2.791 no ensino Médio: ou seja, apenas 3,6 % dos jovens surdos brasileiros que ingressam no sistema educacional conseguem chegar ao final da Educação Básica. Os dados do Censo da Educação superior de 2003 MEC/INEP indicam que havia aproximadamente 600 alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados em Instituições de ensino superior no Brasil. As causas do reduzido número de alunos e a evasão escolar refletida nos dados estatísticos são indicativos de problemas socioeconômicos, de vulnerabilidade social e de barreiras na comunicação entre professores e alunos surdos e entre os colegas (CONADE, 2005, p. 1-2).

Estes dados apresentam que de um total de 5.750.809 pessoas com impedimentos relacionados à surdez e um pequeno número destas pessoas conseguem avançar em seu processo educacional. Primeiramente, a UNICEF indica que 55% das crianças e adolescentes surdos são pobres e que a taxa de analfabetismo entre estas crianças e adolescentes é muito alta. O Censo Escolar do MEC/INEP apresenta uma realidade ainda mais dramática em relação à escolaridade do surdo. Em 2004, de um total de 62.325 alunos surdos matriculados na Educação Básica, apenas 2.791 conseguem chegar ao Ensino Médio, e completar a Educação Básica.

Em 2001, a FENEIS computou 188 pessoas surdas inscritas no ensino superior no Brasil. Em 2003, o censo da educação superior indicava que havia aproximadamente 600 surdos neste nível de ensino. Essa diferença numérica entre os dados de 2001 e 2003 revela ou metodologias de pesquisas diferentes para o levantamento dos dados ou um aumento considerável de surdos cursando o ensino superior.

Em janeiro de 2006, o censo da educação superior apresentou dados atualizados sobre o número de surdos no ensino superior, nos anos de 2003 e 2004, nas instituições públicas e privadas.

TABELA 6: Número de matrículas de alunos com surdez leve e moderada no ensino superior brasileiro nos anos de 2003 e 2004, em instituições públicas e privadas

2003			2004			Crescimento (2003-2004)		
Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total
41	624	665	95	879	974	131%	40,8%	47,3%

Reproduzida de Censo Superior (MEC/INEP, 2006, p.17)

Em 2006, aproximadamente, 900 alunos surdos ingressaram no ensino superior brasileiro (LORENZONI, 2006, p. 1), número que continua sendo relativamente muito pequeno, embora maior do que a quantidade de surdos nessa modalidade de ensino indicada pela FENEIS, no ano de 2001.

De acordo com a FENEIS (2001), o número de alunos com surdez nas instituições de ensino superior, é muito pequeno em virtude da ausência de interlocução na língua de sinais, primeira língua dos surdos e que deve se constituir em língua de instrução educacional desses alunos.

No mesmo ano, em sua dissertação, Pedroso (2001, p. 70-75) mostra que a imensa evasão escolar destes alunos acontece ainda nas séries iniciais e ocorre em razão do surdo ser ensinado em Língua Portuguesa. Para ela, as dificuldades de aprendizagem dos surdos, frente aos componentes curriculares, estão relacionadas muito mais à impossibilidade de domínio da Língua Portuguesa do que aos conteúdos específicos. Considera que apenas “a Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita, presentes nas escolas comuns, é responsável, em grande parte, pelo fracasso do aluno surdo” (PEDROSO, 2001, p. 10). Depois da 4ª série, o processo de escolarização dos surdos fica mais difícil, pelo fato de precisarem ler e escrever somente em sua segunda língua, pois não têm a Libras como língua de instrução. Devido às suas experiências escolares serem construídas na ausência da Libras, apresentam dificuldades com o significado das palavras em português.

As semelhanças entre as considerações de FENEIS (2001) e de Pedroso (2001) indicam que a predominância da língua hegemônica e a ausência da Libras provocam a evasão escolar dos surdos. Na mesma direção, Skliar (1998) acrescenta que a evasão escolar

dos surdos ocorre, em conseqüência, sobretudo, de “uma questão ligada à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos” (p. 19).

Tal realidade permite concluir que a escola cria as dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos. A esse respeito, Pedroso comenta: “sabe-se que o fracasso escolar, em muitos casos, é determinado pela própria escola, como conseqüência de um quadro social específico” (2001, p. 64). A ausência de comunicação em língua de sinais (FENEIS, 2001), a ausência de identificação com outros surdos (SKLIAR, 1998, p. 19), os problemas socioeconômicos, vulnerabilidade social e barreiras de comunicação entre docentes e alunos surdos e entre colegas (CONADE, 2005, p. 1-2) podem provocar a evasão dos alunos surdos de seu processo de escolarização.

Contudo, outros fatores, além destes, influem para que o surdo interrompa a sua escolaridade e sofra exclusão escolar. Para superar esses fatores, a escola deve se reorganizar em torno de novos objetivos. Parafraseando Fleuri (2003),

educar para uma cidadania plural, pensar a educação levando em conta a pluralidade de culturas de nossas sociedades complexas, inverter prioridades e democratizar o acesso e a permanência na escola das crianças e jovens das classes populares. [...] Possibilidade da construção cotidiana de espaço de exercício de uma cidadania plural. [...] propondo reinventar possibilidades de deixar emergir e interagir vozes e significados tradicionalmente reprimidos e excluídos (FLEURI, 2003, p. 12).

Uma escola que atenda à pluralidade, que seja democrática e preocupada com a construção da cidadania, parece estar sendo construída, mas ainda não atende às especificidades dos surdos. Em relação a eles, a escola atual é monocultural, centrada na cultura ouvinte, e tem como única língua, a majoritária, oral-auditiva, cuja prática, segundo Dorziat (2003), “tem sido, em geral, desenvolvida a partir da idéia de um aluno hipotético” (p. 4). Tal escola não foi construída para os alunos que divergem de seu padrão educacional e lingüístico, de sua grade curricular, de suas práticas pedagógicas. A respeito dessa escola, Candau (2006) se expressa:

A cultura escolar apresenta um caráter monocultural [...] padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos [...] está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal (p. 2).

Ou, nas palavras de Skliar (2003a), a escola atual se estabelece e se referencia sob a “mesmidade que proíbe a diferença. A diferença que torna a lei da mesmidade impossível. A imposição da realidade de nosso tempo” (p. 39).

A escola atual também se assenta na perspectiva clínico-terapêutica quando se trata de diferenças corporais. Considera que os alunos em suas diferenças devem ser curados,

buscando a tentativa de reabilitação ou de cura dos mesmos. Este referencial enfatiza a perda e a recuperação da perda com os meios que lhe são próprios, “medicalização, correção, caridade e beneficência” (SKLIAR, 2003a, p.167), de modo a levar o outro a se olhar de acordo com os olhares dos que detém o poder.

Na escola atual, as relações escolares são de poder. Não há um compromisso com os grupos minoritários, um compromisso com as diferentes culturas que se encontram e se inter-relacionam. Ou mesmo entram em conflito. Nessa escola atual, Candau (2006) acredita que as “relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo” (p. 1).

Tais relações, exercidas na escola, terminam mantendo a estabilidade e a pretensa sobrevivência da mesma que “não sabe trabalhar com a instabilidade. Necessita de referências fixas para descrever e educar/disciplinar os sujeitos desiguais” (LOPES, 1998, p. 107).

Neste contexto escolar, as condições da surdez são, necessariamente, de dificuldades e impedimentos (SOUZA e FLEURI, 2003).

Como resultado dessa realidade, poucas pessoas surdas puderam ir além das primeiras séries do ensino fundamental e o ensino superior ainda permanece distante das reais possibilidades.

A considerar esse panorama nacional e a quase total ausência de estudos sobre surdos no ensino superior, a presente pesquisa buscou descrever e analisar as condições de ingresso, de permanência e de conclusão de curso de alunos surdos no ensino superior, no Estado de São Paulo e no Brasil, tendo por base as experiências por eles relatadas.

Além disso, este estudo vai considerar relatos de pessoas surdas matriculadas nas instituições de ensino superior em uma determinada região do interior de São Paulo, a complementar, portanto, os dados da FENEIS (2001) que não apresentam pessoa surda matriculada na graduação, em instituições de ensino, no interior desse Estado.

IV - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os patos prolongam meu olhar...
Quando passam levando a tarde para longe eu acompanho...
Fizeram seu caixão de costaneiras. Meu avô encostou no caixão.
Ué, eu que morri e quem está no caixão é o Lara! Meu avô enxergava mal.
A mãe disse que Bernardo é bocó. Uma pessoa sem pensa.
A voz de meu avô arfa. Estava com um livro debaixo dos olhos.
Vô! o livro está de cabeça pra baixo. Estou deslendo

(BARROS, 1996)

Este estudo procura analisar os relatos dos alunos surdos quanto às suas atuais condições no ensino superior, fundamentado sob o referencial sócio-antropológico, que entende a surdez como experiências e inter-relações visuais e os surdos como diferentes lingüisticamente, bilíngües e biculturais. Por esse referencial, os surdos pertencem aos grupos minoritários lingüísticos e estão em uma escola imprópria para eles, padronizada, ritualística e formal (CANDAUI, 2002, p. 136), monolíngüe e monocultural.

O referencial sócio-antropológico

trata-se de uma constelação que não pode se reduzir a uma escola nem a alguma tradição homogênea, mas que - composta por autores sumamente diferentes e de difícil classificação, e apesar de que muitos não consideraram pertinente colocá-los juntos [...] Dessa maneira, consideram que o mundo social que se faz, refaz e desfaz de modo constante a partir de construções que são inventadas, reproduzidas, apropriadas, deslocadas e transformadas nas práticas e interações cotidianas, é sempre heterogêneo, complexo e socialmente construído (SANTAMARÍA, 2001, p. 97).

Os diferentes são aqueles que

por suas características sociais e/ou étnicas por serem considerados ‘portadores de necessidades especiais’, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os ‘perdedores’, os ‘descartáveis’, que vêm a cada dia negado o seu ‘direito a ter direitos’ (CANDAUI, 2002, p. 127) e que hoje passaram “a lutar pelo reconhecimento e pela valorização justamente de suas diferenças [...]. O diferente fica cada vez mais comum” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 40-41).

A presença dos alunos surdos nas instituições de ensino superior, mesmo que pequena, tem alterado a ordem e provocado novas descobertas, novos conflitos e tensões na academia e aberto possibilidades de novas interlocuções, de novas necessidades, de apoios e de inter-relações humanas.

Sobre essas mudanças que a presença do aluno surdo tem produzido na escola, Góes (2003) acredita que venha a “eclodir o direito dos surdos e envolver a participação da comunidade de surdos” (p. 9) nas propostas de escolarização.

A formação escolar das pessoas surdas, sempre esteve ligada à tentativa de negação do ser surdo. Pessoas consideradas deficientes, incapazes e improdutivas (MARQUES, 2006; CONADE, 2006; BRASIL, 2005a, inciso III; DORZIAT, 2004; FERREIRA e GUIMARÃES, 2003; MOURA, 2000; e BRASIL, 1996a, art 58;) eram submetidas a um processo de negação de si mesmas, de sua história de sua identidade e de sua própria língua (SKLIAR, 1998).

Para a maioria de professores, de pedagogos, de psicólogos, de fonoaudiólogos, de pessoas ligadas à formação inicial e educacional, a surdez pode ser considerada, da maneira exposta por Skliar (2003a), como

uma perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessas representações, construídas quase sempre a partir da religiosidade, foram e continuam sendo praticadas as mais inconcebíveis formas de controle: a violenta obsessão por fazê-los falar; a localização na oralidade do eixo único e essencial do projeto pedagógico; a tendência a preparar os surdos jovens e adultos como mão-de-obra barata; a formação paramédica e religiosa dos professores; a proibição de utilizar a língua de sinais e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de boa parte das instituições especiais; a ausência da língua de sinais na escolaridade comum; o desmembramento, a dissociação, a separação, a fratura comunitária entre crianças e adultos surdos etc (p. 162).

Os teóricos que referenciam este estudo buscam, na educação, desestabilizar e desconstruir as relações de poder prevalentes, as narrativas hegemônicas pela crítica de suas origens e conseqüências. Procuram compreender as classificações das diferenças, de anormal e de normal e as relações de poder subjacentes a elas, das culturas, dos movimentos sociais, das ações afirmativas, do empoderamento das minorias, das práticas pedagógicas.

Esta compreensão, desestabilização e desconstrução das relações de poder, são possíveis porque os grupos humanos vivem hoje sob possibilidades múltiplas, ocasionadas pela pós-modernidade que é “uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação” (EAGLETON, 1998, p. 7). Essa linha de pensamento permite possibilidades como as de conhecer o mundo “como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades” (EAGLETON, 1998, p. 7). Percebe-se, a partir daí, que “este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas

formas de posicionamento” (WOODWARD, 2000, p. 25), de compreensão política da vida e das relações entre pessoas e entre nações, porquanto que estão em “um processo nunca completado – como algo sempre em ‘processo’” (HALL, 2000, p. 106).

Dos conceitos que se apresentam, ao longo deste processo, como alteridade, multiplicidade, subjetividade, interlocução, diálogo, significação, discurso, cultura e multiculturalismo, descontinuidade, porvir, interculturalismo, fluem novas inter-relações humanas que abrem o devir que desestabiliza discursos e práticas da modernidade, que se pretendiam consolidadas (CORAZZA e SILVA, 2003; CANDAU, 2002; SILVA, 2000; MOREIRA, 2002). Nesta compreensão,

a linguagem é entendida como instituidora da realidade, ou seja, a suposta realidade não é mais que representações que se estabelecem discursivamente. Ao considerar que os discursos instituem “regimes de verdade”, instauram a verdade, constroem a realidade, esta perspectiva ressalta o caráter ilusório de todos os discursos, entendendo que todos eles dependem da posição de seus emissores e são, portanto, parciais (SÁ, 1998, p. 170-171).

Para esses estudiosos, Skliar (2003a; 1998), Hall (2000), Eagleton (1998), pode-se afirmar que as primeiras providências se referem a descobrir, enfrentar e desestabilizar estes discursos da modernidade, as denominadas narrativas hegemônicas, que excluem as narrativas dos grupos minoritários. Não há um grupo único e universal. Há grupos (FAVORITO, 2006; SOUZA e FLEURI, 2003; KAUCHAKJE, 2003; SILVA, 2002).

As narrativas hegemônicas são discursos coerentes, seguros, fixos, estáveis, completos, normatizados, unificados, certos, essencialistas, consensuais, conhecidos, fechados, harmônicos, absolutos, adequados, passivos, formais, reguladores, ordenados, hierarquizados (HALL, 2005; AZIBEIRO, 2003; SKLIAR, 2003a; CANDAU, 2002; LUNARDI, 2001; DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001).

Estas narrativas caracterizam a modernidade, que em declínio (HALL, 2000), se baseava na idéia de

ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, sistemas únicos de leitura da realidade, grandes narrativas, teorias universalistas, fundamentos definitivos de explicação, fronteiras, barreiras, longo prazo, hierarquia, instituições sólidas, poder central, claras distinções entre público e privado (NICOLACI-DA-COSTA, 2004, p. 83).

Tais narrativas, feitas “de práticas discursivas marcadas por estereótipos” (PERLIN, 1998, p. 58), de categorias discursivas e não biológicas (HALL, 2005, p. 63), acabam direcionadas para o descrédito dos grupos diferentes do grupo hegemônico. Os grupos surdos (SKLIAR, 2003a), neste aspecto, terminam sendo os mais atingidos, cujos membros, desde pequenos, são conduzidos à aprendizagem da língua majoritária, a oral-auditiva, em uma

tentativa de negação e exclusão da língua de sinais (FERREIRA, 2003; SKLIAR, 1998), ou seja, os surdos nascem órfãos de sua primeira língua (BRASIL, 2005a).

Não consideram as possibilidades de “mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2000, p. 15). Tudo está pronto, inerte e a realidade atingiu o seu término. Os valores estão estabilizados, existindo apenas um poder, uma finalidade, apenas um modelo de pessoa e um “progresso que define precisamente esta idéia de perfectibilidade inquestionável do percurso humano, sob um processo de legitimação criado pelas práticas discursivas dominantes” (VILELA, 2001, p. 234). Alguns filósofos, como Nietzsche, já discutiam e questionavam a verdade como algo permanente. Para Nietzsche (1888/2003b), “tudo que até agora tinha o nome de ‘verdade’ foi reconhecido como a mais nefasta, a mais pérfida, a mais diabólica forma de balela” (NIETZSCHE, 1888/2003b, IV, § 8) e “olho à minha volta: não resta uma só palavra daquilo a que noutra tempo se chamava ‘verdade’” (NIETZSCHE, 1888/2003c, § 38). Tomando a verdade como instável, a parafrasear Hall (2000), sempre haverão “significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis” (p. 41) e, pretensões, os discursos e as diferenças surdas acontecem, singularmente, nos movimentos sociais. De acordo com Silva (2003), esses discursos assumem “várias faces e concepções através de processos, geralmente, demandados por lutas empreendidas por movimentos sociais ou grupos minoritários no interior das sociedades” (p. 27). Resultam “dos conflitos das mais diferentes ordens (etnia, religião, cultura, tradição, hábitos, movimentos migratórios etc.) e dos movimentos de transformação social que estamos vivendo em praticamente todas as sociedades” (p. 47). São discursos fragmentados, contingentes, descentralizados, cambiantes, inseguros, difusos, deslocados, ambíguos, impensados, abertos, instáveis, múltiplos, inexplorados, conflituosos, relativos, inadequados, confusos, constrangedores, dramáticos, inacabados, provisórios, deslocados (LUNARDI, 2001; CANDAU, 2000; HALL, 2000; WOODWARD, 2000) e, analogamente, claudicantes e restritos.

Estes discursos, além de desestabilizar e descentralizar as narrativas hegemônicas, possibilitam a perplexidade diante das mudanças, perplexidade que

irrompe para também nos desvanecer, para criar uma temporalidade outra. Perplexidade que permite desnudar os projetos arrogantes tecidos por esse tempo denominado modernidade: o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo que é vago, a certeza de toda palavra, o futuro certo e seguro de si mesmo, o passado nostálgico do que acreditamos ser e não fomos ou não pudemos ser (SKLIAR, 2003a, p. 39).

Tais características, apontadas por Skliar (2003a), são fragmentárias, isto é, não são fixas, acabadas, além de não serem naturais. Socialmente elaboradas, construídas e reconstruídas na história humana (VEIGA-NETO, 2001), apresentam um sentido estereotipado e mítico dos diferentes e dos grupos minoritários. Tais narrativas determinam as pessoas diferentes como portadoras de deficiências (FLEURI, 2003).

A diferença aparece primeiramente e, devido a isso, para Silva (2000), “seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo” (p. 76). Os mecanismos das narrativas hegemônicas têm que ser discutidos e desconstruídos. Precisam ser levados em conta no processo de inter-relacionamento com as pessoas, com os grupos majoritários e minoritários. Não são “inocentes” (SKLIAR, 1998, p. 21) e “ingênuos” (SKLIAR, 1997b, p. 37), porque buscam “apagar as diferenças (FLEURI, 2003, p. 25), diluir as identidades e apagar as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagem, religiões, grupos, etc. que segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências” (FLEURI, 2003, p. 9). Além de diluir e apagar, “segrega o diferente” (FLEURI, 2003, p.19) e absorve a sua cultura por considerar que não há qualquer contribuição para o enriquecimento da cultura hegemônica. O diferente deve aceitar e se conformar com os novos valores, culturas e tradições e tornar-se participante da cultura dominante com a sua cultura absorvida/assimilada (FLEURI, 2003).

Entretanto, devido às críticas às teorias assimilacionistas e a luta pela preservação das tradições culturais e línguas de origem empreendida pelos grupos minoritários, de acordo com Fleuri (2003), “as idéias do assimilacionismo passam a ser rejeitadas por pressuporem menosprezo e desvalorização do patrimônio cultural das populações minoritárias” (p. 24).

Os conflitos surgem quando os diferentes se organizam, em movimentos sociais, em grupos minoritários, acontecendo a reivindicação e a luta por lugares até então, negados a eles. E quando esses conflitos se manifestam na escola, são construídos “na tensão entre movimentos sociais e a academia” (CANDAUI, 2002, p. 158).

A academia “não sabe trabalhar com a instabilidade. Necessita de referências fixas para descrever e educar/disciplinar os sujeitos desiguais” (LOPES, 1998, p. 107). Quando o diferente se apresenta e se posiciona, as tensões aparecem e os conflitos, os embates acontecem. Não há possibilidade de o processo ser pacífico, cordial. É conflituoso, imprevisível porque o que esteve fixo, consolidado, perde sustentação, se desestabiliza com as lutas, reivindicações e conquistas das minorias, nos movimentos sociais.

Dentro desse movimento social, a cultura tem tido uma centralidade contínua e uma importância nos discursos, nas práticas e nas políticas curriculares (MOREIRA, 2002). Essa centralidade, contudo, não implica reduzir tudo à cultura e que nada exista além dela.

As pessoas, que não se moldam aos padrões culturais e escolares, são consideradas como deficientes, conhecidas e reconhecidas como incapazes e anormais “perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 32). A anormalidade é uma categoria criada pela modernidade para classificar, categorizar, estratificar, rotular, estereotipar e estigmatizar numerosos grupos: “sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os ‘outros’, os miseráveis, o refugio enfim. [...] Massa humana dos sem-emprego, dos sem-terra, dos sem-cidadania, dos sem-nada” (VEIGA-NETO, 2001, p. 105-107).

Tais pessoas não são deficientes porque escolheram ser ou porque são de fato deficientes, mas porque foram determinadas em um discurso, e denominadas como tais, “decorrentes de juízos equivocados sobre a capacidade e aptidões das pessoas com deficiências” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 24-25) a entender que a

deficiência está ligada às seqüelas que restringem a execução de uma atividade, e a "incapacidade" alude aos obstáculos encontrados pelas pessoas com deficiências, em sua interação com a sociedade, levando-se em conta a idade, o sexo, os fatores culturais, sociais e econômicos (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 26).

Sob a pessoa diferente “incidirá o estigma da incapacidade, do impedimento, da invalidez. Recairá sobre ela o fardo da opressão e da impotência” (idem, p. 26). Esta condição, segundo Ferreira e Guimarães (2003), conduz o diferente ao movimento de exclusão e segregação, sobretudo, nas práticas discursivas, que se realizam em palavras, que

podem gerar sentimentos os mais variados, como ânimo, desânimo, força, disposição, aceitação, discriminação, rejeição [...]. Detectam-se as seguintes atitudes, decorrentes das impressões e sentimentos causados pela deficiência: extermínio, marginalização, confinamento, veneração, temores profundos, omissão, pessimismo, paternalismo exarcebado e explícito, paternalismo camuflado, descrédito, segregação, credibilidade, investimento em educação e reabilitação, pseudo-integração, integração, luta pela cidadania (p. 33).

A pessoa reconhecida como deficiente é levada ao descrédito, à desvantagem, à perda, ao passo que reconhecida como diferente, abrem-se “condições de possibilidades” (KANT, 1781/2003) de interagir de outras maneiras.

Tais categorias carregam uma simbologia e uma contextura social. A anormalidade é “construída socialmente nos discursos e nas práticas discursivas” (VEIGA-NETO, 2001, p.

110). O discurso oferece condições de construir a anormalidade e normalidade, porque conforme Marques (2006),

a modernidade foi marcada pelo desejo do anormal, o que implicou na necessidade de se criar a categoria da anormalidade para se estabelecer o antagonismo normal versus anormal; ou seja era necessária a existência do anormal para se tomar o normal como referência (p. 1).

A criação da anormalidade foi algo interessante, bem elaborado, pensado: “primeiro, a formulação do que é o anormal; em seguida, a sua exclusão através do internamento; e, finalmente, a sua incorporação no nível da sua representação simbólica” (MARQUES, 2006, p. 1). Mas “a questão não é resolvida, nem negada, simplesmente trazendo para dentro aquilo que estava fora, isto é, incluindo o que estava excluído” (SKLIAR, 2003a, p. 2007).

Tal criação é uma imposição discursiva. Pressupõe uma relação de poder que extirpa o reconhecido, discursivamente, como anormal da sociedade. A “norma não está na natureza” (VEIGA-NETO, 2001, p. 116), nem se constitui da biologia (HALL, 2005, p. 63). É criação humana, do “grupo social que estabelece e valoriza o que é considerado ‘normal’ ou ‘anormal’” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 71) e

vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes, em sua linguagem etc (SKLIAR, 2003a, p. 158).

Falar em deficiência é estabelecer-se em relação contrária ao normal. Envolve analogias. Falar em diferenças pressupõem questões políticas, envolvimento dos grupos civilmente organizados, inter-relações humanas e culturais, porque

as pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referências às origens familiar e regional, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 37).

As diferenças culturais ou na cultura devem ser vistas e pensadas como diferenças políticas, ou seja, devem sobressair aos limites linguísticos, de cor, de raça, de gênero, etc. (LOPES, 1998, p. 110).

Jamais encontraremos sujeitos iguais por serem surdos. Eles possuem história, meio familiar, sexo, raça, cor, religião, língua, situação econômica, identidade, etc diferentes (LOPES, 1998, p. 112).

As pessoas vivem em sociedade, em grupos sociais (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003). Esta sociedade define quem são os anormais, quem são os normais. Uma audiência

social que define e classifica, estabelece padrões de normalidade e anormalidade. Os padrões são conhecidos com base no social, porque

vive-se numa sociedade de classe com papéis, funções, e status preestabelecidos, em que a valorização da figura humana passa por fatores relacionados à capacidade intelectual e a condições de produtividade. Valoriza-se sobremaneira o que culturalmente se convencionou como belo, sadio, forte eficiente, produtivo (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 71).

A força produtiva e a capacidade de trabalho são grandes diferenciadoras, porque “a pessoa com qualquer tipo de deficiência é considerada não-eficiente, não-produtiva e não adequada a essa sociedade” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.78). O diferente foi tornado anormal e este anormal foi impedido de avançar no mercado de trabalho e foi tornado improdutivo, porquanto “além do aspecto biológico da anormalidade, a deficiência passou a ser entendida também como um fator impeditivo para o trabalho” (MARQUES, 2006, p. 4).

A confirmação e a sustentação da normalidade exigem a confirmação da anormalidade de pessoas específicas. Tais pessoas são estigmatizadas, desacreditadas e estereotipadas. Neste contexto, o termo estigma

tem sido utilizado, de forma exclusiva, em referência a uma característica profundamente depreciativa, pois o atributo que estigmatiza alguém, confirma a normalidade de outrem. [...]. O Fardo da discriminação evidencia-se no estigma da invalidez e incapacidade que lhe é atribuído pela sociedade em geral; a concretização da desigualdade nasce, portanto, no conjunto das relações sociais. [...] É no contexto social que se manifestam as mais variadas e duras formas de pré-conceitos e/ou aceitação daquilo que se apresenta como "diferente" ou "indesejado" (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 73-74).

Ademais, o estereótipo é um “conhecimento e identificação que vacila entre aquilo que está sempre em um lugar já conhecido, ou melhor, esperado, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 121), reconhecimento do outro como origem do mal e uma figura atribuída a um grupo ou a uma pessoa e está relacionado com os processos de discriminação, de exclusão e de descrédito humano, social e escolar, tal como exemplo, surdo é inflexibilidade, mulher é fragilidade, idoso é prejuízo.

O estereótipo é uma forma de conhecimento, conforme Silva (2006), um processo pelo qual buscamos conhecer a outra pessoa. Ele funciona como um dispositivo de economia semiótica. No estereótipo, a complexidade da pessoa, reconhecida como deficiente e anormal, se reduz a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença desta pessoa sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, sutilezas e profundidades da alteridade. O estereótipo é, assim, o resultado de um complicado compromisso. De um lado, a existência da outra pessoa me impõe colocar em ação alguma forma de conhecê-la. De outro, esse conhecimento é restringido por uma

economia semiótica, na qual a lei é a minimização do investimento afetivo e epistemológico. Nessa economia, a outra pessoa, como objeto de conhecimento, é fixada, congelada, imobilizada.

Este conhecimento termina gerando nas pessoas, pertencentes aos grupos minoritários, a descoberta de rejeição e, conseqüentemente, a busca de isolamento. Referentes a esta epistemologia, Ferreira e Guimarães (2003) escreve que

os grupos que se constituem como minoria, os desviantes desvalorizados, experimentam a discriminação social e vocacional, carregando fortes sentimentos de rejeição. Por isso, recolhem-se e tentam se desenvolver em subculturas separadas, sendo excessivamente estereotipados, sujeitos aos efeitos dos processos de controle e discriminação exercidos por certos grupos sobre os demais (p. 74).

A legislação brasileira afirma que as pessoas diferentes têm direitos. Vivem sob os direitos humanos e educacionais (BRASIL, 1996a; 1988, art 5º). Porém, o mais importante é buscar o porquê das condições, como por exemplo, têm o direito de aprender, mas por que não aprendem? Têm o direito de ser cidadãs e por que são impedidas de sê-las?

As pessoas têm o direito de aprender. Procura-se saber quais as razões pelas quais estão sendo impedidas de exercerem seus direitos. Todo ser humano é,

portanto, por essência, educável: vem ao mundo com um lote de potencialidades que tomam forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis [...] A aprendizagem ao contrário do que muitos pensavam e ainda pensam, não depende só das condições internas, inerentes à pessoa que aprende: ela constitui o corolário do equilíbrio entre as condições internas, próprias do sujeito que aprende, e as condições externas, inerentes ao indivíduo que ensina (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 100-101).

É permitido concluir que para as pessoas aprenderem, é necessária a formação de professores, é necessário ir aos fundamentos da escola para mudar a própria escola e perceber o aluno. Formar professores é importante, imprescindível. Mas o sistema escolar não pode depender apenas dos professores e de sua formação. A “própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros” (VEIGA-NETO, 2001, p. 111). Nós somos os normais: “alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade. Os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós” (FERRE, 2001, p. 196).

Torna-se imprescindível desestabilizar tais certezas, tirar-lhes os fundamentos, a sua normalidade. Um processo de re-configuração de poderes entre os grupos hegemônicos e os grupos minoritários, no espaço e no tempo da escola, a saber que “todas as culturas possuem formas distintas de se relacionar com o tempo” (SIRWERDT e FLEURI, 2003, p. 142-143).

O conhecimento é histórico e se desenvolve de acordo com comunidades determinadas. Não faz sentido torná-lo universal às demais comunidades. Os “saberes universais constituem construções históricas a serem entendidas, repensadas e desafiadas” (MOREIRA, 2000, p. 45), porque contingentes.

Necessário se torna conhecer a escola para perceber que o “insucesso escolar revela que não apenas as crianças consideradas anormais e deficientes apresentam necessidades referentes ao ‘aprender a aprender’, ‘aprender a ser’ e ‘aprender a estar junto’” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 31) e além de tudo, aprender e descobrir a se inter-relacionar.

A escola tem que oferecer soluções nela mesma, sem se estabelecer nas dificuldades. Estas necessitam ser superadas. O papel da escola é, particularmente, social, “na condição de instituição social” (OROFINO, 2003, p. 111), como “instituição social específica” (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 71). Tem que levar em consideração as condições humanas. Mas, não está sabendo como enfrentar a instabilidade social e contemplar os grupos minoritários e as diferenças. Precisa ser mais humanizadora e não se centralizar apenas na tecnologia e nas práticas clínico-terapêuticas, que pretendem reabilitar os diferentes. Entretanto, precisa reconhecer que “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou” (ROSA, 1984, p. 19).

Pode-se concluir, nesta perspectiva, que a inter-relação com os alunos, pertencentes aos grupos minoritários lingüísticos, é enriquecedora, porque descentraliza o professor e pode favorecer um processo de reorganização da escola.

Se a escola se reorganiza para a interlocução em relação aos diferentes, não é necessário recorrer aos métodos ou práticas pedagógicas diferenciadas (SKLIAR, 2003a). As diferenças acontecem no corpo e para as quais não há cura. O primeiro instante necessita de uma referência que não inclua as pessoas pertencentes aos grupos minoritários como origem das dificuldades e dos problemas, porque “a deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à idéia mesma da normalidade e à sua historicidade” (SKLIAR, 2003a, p. 158).

Quando se recorre ao profissional da área da saúde para resolver dificuldades de aprendizagem do surdo, é porque o problema está neste aluno e não na escola que não atende às especificidades lingüísticas deste alunado, em seu processo de escolarização. Termina sendo o outro quem vai julgar o aluno e não o aluno quem se julga. Detém o poder, o aluno, não. O aluno, o errado, é o problema. Precisa de um sistema que o reconduza à normalidade. Retirado do sistema pedagógico e inserido no sistema clínico-terapêutico para ser reabilitado

e normalizado, porque vivemos “em um tempo marcado pela vontade de ordem, pela busca da ordem” (VEIGA-NETO, 2001, p. 112). Nesta compreensão,

o outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento, o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 124).

Esta questão foi tratada durante muito tempo, como problema somente do indivíduo, e não como questão relevante e de responsabilidade da sociedade e de suas instituições (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 84).

O aluno passa a ser o anormal, o deficiente, o promotor de erros e de problemas. Tal postura escolar define a exclusão. O excluído é forçado a fazer a coisa errada, para ser possível concretizar a sua exclusão (VEIGA-NETO, 2001), corroborando, assim, com o seu processo de exclusão e segregação. O “normal depende do anormal para a sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para a sua própria segurança e sobrevivência” (VEIGA-NETO, 2001, p. 113). Esta singularidade de pensamento social e escolar “supõe que a pobreza é do pobre, a violência é do violento” (SKLIAR, 2003a, p. 118). Tal procedimento leva à rotulação e esta conduz o aluno ao descrédito escolar. O aluno diferente, considerado anormal e desordenado, passa a ser reconhecido como incapaz e improdutivo. Este processo “cria com placidez seus monstros e que, ao mesmo tempo, produz os antídotos necessários para matá-los, para não vê-los, para ocultá-los” (SKLIAR, 2003a, p. 153).

O julgamento é a própria exclusão e discriminação. A discriminação não existe porque o aluno diferente está na escola, mas porque é preconcebida e normalizada. Foi criada, artificialmente, não sendo “difícil notar o quanto parece estar se ampliando o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação” (VEIGA-NETO, 2001, p. 107), porque a questão “não é o anormal, a anormalidade, e sim a norma, a normalidade e o normal” (SKLIAR, 2003a, p. 35).

Os diferentes têm a experiência da rotulação. Não o fato de serem afros-descendentes, surdos, cegos, cadeirantes. Todos têm a vivência de serem rotulados e recebidos como tais. Uma relação de poder. Quem tem poder, exclui e rotula os pertencentes aos grupos minoritários. Acontece também porque se fixa apenas no que é pré-concebido como negativo no outro. Não há um critério justo para tal consideração.

As transformações acontecem quando os alunos pertencentes aos grupos minoritários resistem (FERREIRA, 2003). São eles quem passa pelo sofrimento da exclusão, quem vai

mostrar os processos e meios para a mudança. Os diferentes ensinam. Uma descoberta da ação dos grupos minoritários e de sua busca de empoderamento e é revolucionária.

Os alunos diferentes precisam permanecer na escola, para participarem de sua reorganização, para discutir e viver estes procedimentos de mudanças. Sem a presença deles, nada muda (GESUELI, 2006, p. 288). Tal iniciativa é da escola e não do aluno, porque, a instituição escolar

deveria ser efetivamente mais orientada para as particularidades apresentadas pelos alunos do que para as necessidades da sociedade. Deveria conceder importância particular tanto à capacidade dos educandos de se exprimir oralmente ou por escrito, como também à habilidade para compreender as mensagens escritas ou orais. Deveria ensinar seus alunos a decifrar todas as linguagens sociais, desde as do urbanismo ou da ação administrativa até as da pesquisa e da tecnologia. Deveria de modo particular, ensinar a ler os meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, insistindo também na comunicação intercultural (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 133).

A escola é fundamental para os alunos dos grupos minoritários (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003). Muito importante para o aluno surdo: é nela que pode entrar em contato com a língua de sinais, se for filha ou filho de pais ouvintes, para aprofundar, analisar, estabelecer diálogo, entremear discursos e se descobrir como pessoa surda. Tornar-se-ia um posicionamento determinante da escola e permitiria aos alunos surdos vivenciar os signos da língua de sinais e, conseqüentemente, serem capazes de comunicarem nesta língua, porque conforme Carboni e Maestri (2005),

os signos lingüísticos forjam-se no contexto de práticas sociocomunicativas sempre pênhes de determinações ideológicas. Nesse processo, os signos lingüísticos arrastam consigo as determinações e os conteúdos de sua gênese e de seu devir, em geral mais ou menos desconhecidos dos locutores que deles se servem. Como não há linguagem neutra, não há igualmente linguagem única (p. 59-60)

A aprendizagem tem que ser significativa. Sair do aluno, do diferente e considerar a escola. O aluno não é desinteressado. A escola é desinteressante, imóvel, sempre a mesma, na mesmidade de sempre e, como tal, é “responsável pelo fracasso dos alunos e em especial do aluno surdo e não o contrário” (PEDROSO, 2001, p. 64). Não é a diferença promotora de erro ou de fracasso. Neste raciocínio, Skliar (1997) afirma que

a psicologia da surdez confunde a natureza biológica do déficit auditivo com a natureza social conseqüente ao déficit; este erro conduz à crença de que toda problemática social, cognitiva, comunicativa e lingüística dos surdos depende por completo da natureza e do tipo de déficit auditivo. Por isso se pode falar de uma atribuição natural à surdez e aos surdos, isto é, conferir à surdez e, sobretudo, aos surdos, toda a responsabilidade pelas dificuldades que podem encontrar em seu desenvolvimento e em sua educação (p. 116).

Em relação aos alunos surdos, a escola continua a se direcionar para “dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala” (SKLIAR, 1997, p. 113). Entretanto, isso não

é significativo para a pessoa surda. A escola significativa para ela inclui, sobretudo, a classe bilíngüe, a história dos surdos e a cultura de sua comunidade lingüística. Mas, qualquer “espaço escolar” (SIRWERDT e FLEURI, 2003, p. 143) que responda às reivindicações e necessidades dos alunos surdos, pressupõe que estejam presentes na escola (NICOLUCCI, 2006). Sem a sua presença no ambiente escolar, nas salas de aula, na elaboração de projetos pedagógicos, a mudança pretendida pela escola não pode acontecer. Quem pode dizer o que deve mudar e como mudar é o aluno surdo.

Mas, não se pode transformar a realidade educacional de um dia para o outro: “as mudanças não ocorrem de um dia para o outro nem, tampouco, se materializam somente com a boa vontade de alguns” (THOMA, 1998, p. 137). Muitas coisas dependem dos agentes da educação, outras, da sociedade, e outras, do Estado. Há relações fortes de poder político, social e educacional envolvidas. Nenhum deles pretende deixar escapar de si tal força. Mas, tudo é processo.

Os movimentos sociais forçaram e fizeram com que acontecessem mudanças que desestabilizam estas forças. Construídos mediante iniciativas das minorias, os grupos minoritários.

Este caminho parece irreversível, apesar dos conflitos, dos perigos, das tensões, das incertezas, das decepções, das conquistas. Não há um fim ao qual se almeja alcançar, mas um sentido de presença em grupos organizados, em se empoderar, em exercer poder, em se reconhecer como poder, em grupo, em inter-relação com os demais grupos minoritários, sabendo-se que a “educação pode assumir a intencionalidade desse esforço humano de significação [...] daqueles que são os Outros” (VILELA, 2001, p. 252).

Há “história de lutas sociais empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca de conquistas do exercício de seu direito ao acesso imediato, contínuo e constante ao espaço comum da vida em sociedade” (ARANHA, 2000, p. 5).

Para os surdos, o primeiro espaço comum da vida é o exercício de sua língua de sinais, em sala de aula e nos demais espaços de relações humanas. Isto a legislação brasileira atual pressupõe, após o movimentos de resistência dos surdos (FERREIRA, 2003), ao oferecer poderes às pessoas surdas, em suas instâncias da vida e, na instância escolar, a partir do ano de 2007, tornando obrigatório a professores e aos envolvidos com a formação de professores a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais ao rezar que

a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e 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. Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005a, art. 3º; parágrafo 1º).

A aprendizagem da língua de sinais, na escola, proporciona aos alunos e aos professores, no sistema educacional, em seus níveis de ensino (BRASIL, 1996a, art. 21), a serem descontínuos, em movimento permanente (GESUELI, 2006, p. 280). Isto é, “não tem a ver só com o transporte do próprio sujeito, com a criação do comum ou com a mediação do heterogêneo, mas com a possibilidade do outro e com o desdobramento da diferença” (LARROSA, 2001, p. 282).

Nesta compreensão, aparecem dois conceitos fundamentais, futuro e porvir (LARROSA, 2001). São dois eixos sobre os quais se pode compreender o processo educacional superior. Com a palavra

futuro nomearei a nossa relação com aquilo que se pode antecipar, que se pode projetar, predizer ou prescrever; com aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis; com aquilo que se pode fabricar [...] Com a palavra porvir nomearei nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo sobre o que não se pode ter expectativas, com aquilo que não se fabrica, mas que nasce (LARROSA, 2001, p. 286).

O futuro exige que o presente seja utilizado, seja aproveitado para a sua própria existência. Segundo Larrosa (2001, p. 286-287), quando se diz que um adolescente tem muito futuro, está-se afirmando que tem muito claro o que quer, que tem um projeto nítido sobre si e o futuro, e que toma o presente como um tempo utilitário, como um tempo que tem de aproveitar, que tem de tornar rentável, que tem de converter em meio ou instrumento e da forma mais eficaz, para a construção daquilo que se antecipou. Dizer que fabrica a si mesmo, de se fazer a si mesmo, de chegar a ser alguém, uma pessoa ambiciosa e ao mesmo tempo realista, o que se conforma, o que se resigna ao possível, às vezes tão estreito que margeia o necessário. Também uma pessoa, a qual a vida situou entre circunstâncias favoráveis pela condição, de que seja capaz de aproveitá-las de forma oportunista e calculadora.

O futuro está relacionado com o estreitamento do presente e com o cancelamento do porvir, isso porque o futuro, uma figura da continuidade do tempo e do caminho reto, ao passo que o porvir é uma figura da descontinuidade do tempo e do aberto.

O porvir não oferece certezas, mas possibilidades e acontecimentos.

O acontecimento é talvez a figura contemporânea do álteron, do que escapa a qualquer integração e a qualquer identidade: o que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto. Outras palavras que podem nomear também, ainda que de outro modo, o acontecimento são, por exemplo, interrupção,

novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação (LARROSA, 2001, p. 282).

O ensino superior tem uma história que não pode ser negada ou banida. Precisa ser transmitida. Esta transmissão, entendida neste estudo, é “especificamente na transmissão, do transporte, no tempo. No sentido de dar e receber, de dar e tomar, de dar a palavra e de receber a palavra e de tomar a palavra” (LARROSA, 2001, p. 282). Ou seja, transmitir é dar e receber, em movimento de inter-relação, um processo, tendo a

educação como figura da descontinuidade: pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir. Entendo por descontinuidade, por temporalidade descontínua, uma forma de temporalidade que não pode ser reconstruída como totalização ou integração ou síntese ou mediação ou comunicação, que não pode ser pensada a partir do ponto de vista da identidade, nem sequer a partir do ponto de vista da identidade na mudança. Entendo também por descontinuidade uma forma de temporalidade que nada tem a ver com a idéia de processo, ou com as idéias subordinadas de desenvolvimento ou de progresso, com todas essas idéias que pressupõem um tempo contínuo dotado de direção e de sentido, cronologicamente orientado (LARROSA, 2001, p. 285).

A prosseguir sob a concepção teórica de Larrosa (2001), a palavra descontinuidade, que não corresponde a negar ou a banir a tradição, mas sim a

nomear um pensamento da educação que perturbe e descentralize o esquema dessa totalização temporal de corte humanista, que subjaz às formas dominantes demasiado seguras e asseguradas da história e às figuras demasiado tradicionalista da tradição (LARROSA, 2001, p.285).

Possibilita a fluidez de um pensamento de escolarização que seja simultaneamente, “libertação do passado e abertura do porvir” (LARROSA, 2001, p. 285).

Outro conceito importante é a categoria talvez, porque leva

a pensar na interrupção, na descontinuidade, na possibilidade, talvez, do acontecimento, enquanto essa possibilidade se abre no interior do impossível [...]. O talvez leva a pensar a vinda do porvir, do que não se sabe e não se espera, do que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever, nem predizer, nem planificar, ou em outras palavras, do que não depende do nosso saber, nem do nosso poder, nem de nossa vontade (LARROSA, 2001, p. 288).

Adentrando o pensamento de Larrosa (2001), com a presença dos alunos diferentes, os surdos, o ensino superior se deparará com o porvir, com a abertura do porvir. Constituir-se-á numa figura de descontinuidade do tempo e de possibilidade de novos espaços.

O paradoxo está em que o tempo humano é um tempo ao mesmo tempo contínuo e descontínuo. Por isso, o paradoxo da educação é que ela tem a ver, simultaneamente, com a continuidade e com a descontinuidade. Porque a educação é uma figura da continuidade do futuro; mas, também, uma figura de descontinuidade do porvir. Quando a educação se faz capaz de ser acontecimento e quando ela aparece como uma figura do bem possível, do possível com porvir, e não desse possível sem porvir, meramente futuro (LARROSA, 2001, p. 288-289).

As relações humanas são de poder e na educação, não é diferente. Obedecem a uma naturalidade, discursivamente construída e que não se sustenta, em si mesma. Mas, outra possibilidade de educar e compreender a educação e o seu processo é entendê-los como porvir:

dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa a vida porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida do outro ou a vida por vir. Ou dar um tempo que não será o nosso tempo nem a continuação de nosso tempo, porque será um outro tempo, o tempo do outro, e porque será o porvir do tempo e o tempo por vir [...] Ou de uma humanidade que não será a nossa humanidade nem a continuação de nossa humanidade porque será uma outra humanidade. [...] A educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreendemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso pensamento, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade (LARROSA, 2001, p. 289).

O porvir impulsiona para a pesquisa, além de entusiasmar para o movimento, para a recepção das mudanças e para a percepção dos novos tempos. Neste aspecto, o surdo e a sua comunidade lingüística, impulsionados pela resistência e preservação de sua língua, de sua cultura, sob a legislação brasileira, podem ir além do que já foram (BRASIL, 2005a; 2002b; FERREIRA, 2003). Condições e poderes para isto, eles têm.

V - MÉTODO

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra
e o leitor entende uma terceira coisa...
E, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita
começa a desconfiar que não foi propriamente dita

(QUINTANA, 1973)

O método deste estudo será explicitado na seqüência: participantes, procedimentos de coleta de dados, procedimentos de análise de dados, plano da pré-compreensão da surdez e plano da compreensão explicativa da surdez.

5.1 – Participantes

Foram participantes desta pesquisa sete surdos adultos com faixa etária entre 22 a 37 anos, sendo dois do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

Para identificá-los ao longo do processo de análise, será utilizado o seguinte: S1.v, S2.v, (v = respondeu oralmente à entrevista); S3.i (i = a entrevista contou com a mediação de intérprete); S4.em, S5.em, S6.em, S7.em (em = a entrevista foi realizada via internet, mediante e-mail e *Messenger*®).

O primeiro participante (S1.v) tinha 25 anos na época das entrevistas, era divorciado e surdo profundo, nos dois ouvidos. Usava aparelhos para perceber sons altos, como o telefone. No seu depoimento esclarece: “quando uso aparelho, eu não consigo ouvir o que fala, eu só posso perceber a vibração, mas não consigo perceber o que fala, o que a pessoa fala eu não consigo”.

Estudou em classe especial do Instituto Educacional São Paulo – DERDIC, que foi importante para a sua vida e o ajudou. Foi nesta escola que aprendeu Libras. Depois, o treinamento para falar começou no atendimento fonoaudiológico.

Estudou em classe especial e depois, por questões familiares, teve que mudar de escola. Após a mudança, encontrou dificuldades, primeiro, por não saber falar direito, segundo, por não saber compreender a leitura. Terminou o curso de pedagogia em 2005.

A segunda participante (S2.v) tinha 37 anos, uma filha, era divorciada, avó e aposentada por invalidez, causada por lesão por esforço repetitivo. Ficou surda aos doze anos,

em consequência de meningite. Fez tratamento, mas teve seqüelas na fala. A surdez veio lentamente. Durante a realização das entrevistas, recebia os sons, mas demorava em interpretá-los. Não sabia qual o seu grau de perda auditiva. Comunicava-se com os ouvintes via leitura labial, mas enfrentava dificuldades, tal como aparece no depoimento:

porque muitas vezes a leitura labial tem que ficar de frente e de costa, a gente não consegue ler os lábios e era o que acontecia comigo na época. Muito esforço porque trabalha mais com as vistas e devido a visão, de olhar de frente, a pessoa anda de costa, então não tem como entender. Então, ocupa a visão, um pouco da audição e o labial. É muito cansativa mesmo porque além de, primeiro usar os olhos para a compreensão, depois o labial para a boca, e depois a interpretação do cérebro. A leitura labial dá dor de cabeça.

Terminou o curso de pedagogia em 2003.

A terceira participante (S3.i) tinha 33 anos, era separada, sem filhos, nasceu surda por causa hereditária. Tinha perda severa no ouvido direito e profunda no ouvido esquerdo. Ouviu com aparelho, mas ficou surda porque a medicação no tratamento de uma gripe afetou a sua audição. No começo aprendeu a fazer a leitura labial, mas foi difícil:

No começo, aprendi fazer leitura labial, porque era obrigado, na época oralista, a minha mãe exigia, a sociedade exigia que eu aprendesse, mas é muito difícil pra mim. É muito difícil, exige muito. Porque tem sons fortes, sons fracos que não dá para perceber quando a pessoa fala. Às vezes faz muito movimento com a boca e perco o sentido da palavra.

Está no último período do curso de pedagogia.

A quarta participante (S4.em) tinha 26 anos, solteira, sem filhos, surda desde o nascimento porque sua mãe teve rubéola. Escutava com aparelho: “só que sem aparelho eu escuto só vibrações como som de avião... barulho de porta batendo... apito... assobio...”

Usou aparelho desde pequena, que já foi trocado várias vezes, desde um ano e meio de idade. Afirmou que cada aparelho que usa, tem uma vida útil de cinco anos. Durante a época das entrevistas usava o quinto diferente. Com um ano foi levada a atendimento em grupo por fonoaudióloga. Mas não teve muito efeito porque não conseguia se concentrar no falar e ouvir.

Eu escuto bem de costa... e quando assim conversando como um papo de costa perco muita coisa. Sacou? Então, mas a [...] ajudou, mas quando ela pedia para fazer uma tarefa em casa, mas não fazia do jeito que pediu... e tinha muitas amigas, saía ao baile, festa, shopping, cinema e outros... contudo eu evolui sozinha. Ou seja, pela minha vontade. Tenho três irmãos que também ajudaram bastante, minha mãe e meu pai. Nunca usei sinais, leio labial. Quando você olha em frente da sua cara.. pelo seu rosto, leitura labial. Quer dizer ler com os lábios. Olhar de frente. Quer dizer olhar no seu rosto, no seus lábios. Às vezes olho nos seus olhos, depende da pessoa ler nos lábios. O meu não. Olho no rosto inteiro. Sacou?

Estudou fisioterapia por seis meses em 2000; ciência da computação por dois meses em 2001 e gestão em instituições financeiras por quatro meses em 2004 e três meses em 2005. Não terminou nenhum destes cursos.

A quinta participante (S5.em) tinha 24 anos, solteira, sem filhos, nasceu surda em virtude de rubéola congênita. Tinha perda profunda nos dois ouvidos.

Aos 3 anos eu descobri sozinha que era surda devido à comunicação diferente pois as pessoas abriam a boca demais, me cutucavam muito e não falavam no meu ouvido... Quando eu não queria saber o que falavam já fechava os olhos... Eu trabalhei com a fono através da filosofia da comunicação total, onde era usado sinais, desenhos, teatro, imagens etc... para desenvolver a linguagem...os sinais me ajudou muito a desenvolver a linguagem, graças a minha mãe que pediu à fono aprender sinais. Desde os 11 meses de idade... Aprendi na fono mesmo... Lá não era só para aprender a falar como todos pensam... Lá eu trabalhava com linguagem... para desenvolver a compreensão pela leitura, escrita, fala... mas, naquela época não existia a LIBRAS... Minha família usava os sinais básicos, mímica...

Concluiu a graduação em ciências da computação no ano de 2004.

A sexta participante (S6.em) tinha 24 anos, solteira, sem filhos, nasceu ouvinte, mas aos 3 anos de idade, em consequência de meningite, aos poucos perdeu a audição. Hoje, escuta com ajuda de aparelho. Tem 30% de perda auditiva no ouvido esquerdo e perda severa no ouvido direito. Consegue captar apenas os sons, os barulhos, as batidas. Faz uso da leitura labial.

Eu escuto os sons, as batidas, mas não consigo distinguir a melodia (o q está sendo falado), consigo identificar se a música é forró, dance, samba.. mas como? Sentindo a vibração!!!! Alguns sons já me acostumei, tais como latidos de cães, telefone tocando, crianças chorando.. É questão de convivência, entende? Alguns sons são novos p mim, daí pergunto p alguém para ir conhecendo os sons.. procuro ficar atenta... No começo foi difícil, pois era uma novidade, né... fiz mais de 10 anos de fonoaudióloga para me adaptar.. prá vc ter uma idéia, até hj q tenho 24 anos às vezes é difícil ler os lábios de alguém.. a pessoa tem q falar de frente p mim e falar devagar.. não pode ter bigode, muita barba pois dificulta a leitura labial.

Concluiu a graduação em ciências da computação no ano de 2004.

O sétimo participante (S7.em) tinha 22 anos, solteiro, sem filhos, nasceu surdo, mas não sabia quais foram as causas de sua surdez. Escutava com o uso de aparelho, aprendeu sinais com os amigos surdos e utilizava a leitura labial. Tinha 90% de perda auditiva, mas não sabia em qual ouvido ou se nos dois.

Fui na escola normal com ouvintes, fiquei com um pouco de medo porque foi a minha primeira vez, depois eu acostumei muito bem, todos os professores me conhecem, eles sabem que sou deficiente auditivo, consegui aprender com os professores porque sei ler os lábios e eles escrevem na lousa, quando eu estava no terceiro ano, a minha professora é minha prima, ela me ensinou muito, gostava muito dela porque ela é muito legal e ótima professora. Eu fiquei muito feliz porque passei no vestibular Graças à Deus!

Terminava o curso de processamento de dados no ano de 2006.

Entrevista	Comunicação	Aparelho	Filhos	Curso	E. Civil	Perda	Idade	Sexo	
Oral	Leitura labial e Libras	Sim	Não	pedagogia	Divorciado	Profundas nos dois ouvidos	25	M	S1.v
Oral	Leitura labial	Não	1	pedagogia	Divorciada	Desconhece o grau da surdez	37	F	S2.v
Mediação de Intérprete	Libras e leitura labial	Não	Não	pedagogia	Separada	Perda severa no ouvido direito e profunda, no esquerdo	33	F	S3.i
Internet: e-mail e <i>Messenger</i>	Leitura labial	Sim	Não	fisioterapia, ciência da computação, gestão em instituição financeira	Solteira	Desconhece o grau da surdez	26	F	S4.em
Internet: e-mail e <i>Messenger</i>	Leitura labial e Libras	Não	Não	Ciência da computação	Solteira	Perda profunda nos dois ouvidos	24	F	S5.em
Internet: e-mail e <i>Messenger</i>	Leitura labial e Libras	Sim	Não	Ciência da computação	Solteira	30 dB de perda no ouvido esquerdo e severa no direito	24	F	S6.em
Internet: e-mail e <i>Messenger</i>	Leitura labial e Libras	Sim	Não	Processamento de dados	Solteiro	90 dB de perda, não sabe em qual ouvido	22	M	S7.em

Tabela 7 Caracterização dos participantes do estudo por sexo, idade, surdez, estado civil, curso, número de filhos, aparelho, comunicação, entrevista

5.2 - Procedimentos de coleta de dados

Os relatos foram obtidos por meio de entrevistas individuais sucessivas, presenciais ou a distância, via internet, empregando o português falado, escrito ou a língua de sinais, com a intermediação de intérprete português-Libras, em um período aproximado de seis meses.

Para a realização das entrevistas, obedeceram-se às orientações da Resolução 196/96, do Ministério da Saúde (BRASIL, 1996b). Ou seja, o projeto de pesquisa foi analisado e aprovado sem restrições pelo Comitê de Ética da Universidade de Ribeirão Preto, UNAERP, sob o Comét: 070/05 (Anexo), com o termo de consentimento (Apêndice 1).

Para garantir a ética na pesquisa, envolvendo pessoas, a referida Resolução apresenta exigências, dentre as quais destacam-se:

contar com o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal; prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico - financeiro; assegurar aos sujeitos da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa (BRASIL, 1996b, inciso III 3, alíneas g, i, p).

Nas entrevistas presenciais utilizaram-se gravador portátil, microfone sem fio e fita cassete para gravá-las e nas via internet, foram gravadas em forma de arquivo de textos.

Realizaram-se dez entrevistas presenciais. Após cada transcrição, eram lidas e relidas e elaboradas questões para servir de base à próxima sessão. Realizaram-se onze entrevistas via Internet. Estas entrevistas se processaram do seguinte modo: em conversa via *Messenger*® ou via e-mail, e depois o conteúdo escrito era gravado em arquivos do *Microsoft Word*®.

O *Messenger*®, um programa de mensagens instantâneas criado pela *Microsoft Corporation*®. O programa permite que um usuário da internet converse com outro que tenha o mesmo programa, em tempo real. As mensagens são trocadas, simultaneamente, com outras pessoas pela internet. A maioria das conversas acontece por meio de textos, mas pode ser também por voz e vídeo.

E-mail é conhecido por correio eletrônico. Um dos serviços mais utilizados na internet e permite enviar e receber mensagens. As mensagens não são enviadas ao mesmo tempo pelo emissor-receptor. Não é necessário que ambos estejam on-line, ao mesmo tempo. Para enviar uma mensagem, basta saber qual o endereço de e-mail do receptor. A resposta à mensagem enviada pode ser feita depois. Não é comunicação instantânea, ao contrário de *Messenger*®.

Na primeira entrevista, com o primeiro participante, foi sugerido que contasse a sua trajetória educacional. Falou, espontaneamente, por aproximados 26 minutos. As demais entrevistas foram preparadas antes, elaborando-se as questões perguntadas, como aparecem no Apêndice 2.

A primeira entrevista realizada com S1.v, em sua residência, aconteceu às 16h10min. O participante ficou sozinho, sentado no sofá durante todo o tempo que discorria. No início, pareceu envergonhado em ser entrevistado na residência e se encaminhou para a sala. Quando o pesquisador chegou à sua casa, ele estava tranquilo. Assistia à televisão, com a sua mãe.

Para a transcrição desta entrevista foram repetidos muitas vezes alguns trechos, para compreender. Toda a entrevista foi realizada em vinte e seis minutos. A sua transcrição foi finalizada num tempo aproximado de duas horas e trinta minutos.

Com S2.v, foram realizadas duas entrevistas presenciais de uma hora cada. E aconteceram na sede da Associação de surdos. A segunda foi feita para complementar a primeira a esclarecer questões não respondidas.

Com S3.i, foi realizada uma entrevista, com o apoio de intérprete português-Libras. Aconteceu em uma sala de aula de recurso, numa escola estadual, onde a entrevistada era estagiária do curso de pedagogia. A duração foi de 46 minutos.

O pesquisador perguntava para a intérprete e olhava para a entrevistada. A intérprete perguntava em sinais. A entrevistada respondia em sinais e a intérprete passava para o português oral. As transcrições da fita tiveram a duração de três horas e meia.

As entrevistas com S4.em, S5.em, S6.em, S7.em foram realizadas à distância por meios on-line, mediante e-mail e *Messenger*® e gravadas em arquivos de textos.

5.3 - Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados se fundamentou nos estudos de Vaz (1992; 2000) que considera as relações humanas como intersubjetivas e que se expressam na linguagem:

O aparecimento do outro no horizonte da intencionalidade do Eu tem lugar, por conseguinte, no médium da linguagem entendida em seu sentido mais amplo como estrutura significante que se diferencia em múltiplas formas, desde a postura corporal e o gesto até a prolação da palavra e a articulação do discurso, em particular do discurso de interlocução [...] sendo, por conseguinte, a linguagem o médium no qual a relação intersubjetiva ou no qual o Outro faz face ao Eu em situação de reciprocidade, serão as diversas modalidades do anunciar-se do sujeito, interpelando e respondendo, que irão dar origem aos infinitos fios com os quais se tece o encontro do outro, dos outros (VAZ, 1992, p. 50; 53).

Os métodos utilizados neste estudo são qualitativos. Os métodos qualitativos “tendem a suscitar uma linguagem metafórica e, conjuntamente, produzem um conhecimento científico de perfil diferente daquele que se obtém com métodos quantitativos e linguagem técnica” (SANTOS, 1989, p. 116).

Os relatos foram lidos e relidos, identificando-se temas, conforme Santos (1988): “os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (p. 65).

Os procedimentos para a explicação e a compreensão das entrevistas se processaram de acordo com o seguinte: apresentação dos dados como obtidos nas entrevistas, sem inferências sobre eles; e em outro momento, os mesmos foram analisados sob o referencial sócio-antropológico da surdez (SKLIAR, 1997), seguindo o caminho elaborado por Vaz (2000, p. 157-159) para apresentar as suas reflexões.

Vaz (2000) propõe três níveis de conhecimento em seu método: plano da pré-compreensão, plano da compreensão explicativa, e plano da compreensão filosófica ou transcendental. Neste estudo, serão empregados apenas os dois primeiros níveis de conhecimentos¹⁰.

5.4 - Plano da pré-compreensão da surdez

Neste plano, o predominante é o relato do participante da entrevista, a sua compreensão de seu processo de escolarização, de instituição de ensino superior, de autoridade e de percepção de si e das outras pessoas que o rodeiam.

Essa tem lugar num determinado contexto histórico-cultural, no qual é predominante uma certa imagem do homem, que modela uma forma de experiência natural que o homem faz de si mesmo e que exprime intelectualmente em representações, símbolos, crenças, etc (VAZ, 2000, p. 159).

Os relatos foram verbais (ou sinais vertidos para o português), procuraram expressar a pronúncia dos participantes entrevistados e a sua espontaneidade. Foram transcritos e apresentados para cada tema de análise. Cada tema foi antecedido por uma introdução, considerando que cada pessoa tem uma experiência de si e fala desta experiência, de acordo com a idade, com a família, com a sua personalidade, religião, família, amigos, sonhos, medos, dificuldades e frustrações, idéias de si e dos outros, de vida e de mundo.

¹⁰ O plano da compreensão filosófica ou transcendental não será considerado neste estudo porque “transcende os limites metodológicos postos pela explicação científica [...]” (VAZ, 2000, p. 159).

5.5 - Plano da compreensão explicativa da surdez

Neste plano, procurou proceder com o rigor do método para a análise dos dados, sob o referencial teórico que qualifica, sustenta e oferece sentido a este estudo, isto é, o referencial sócio-antropológico da surdez. Conforme Vaz (2000), a compreensão explicativa “é o plano no qual se situam as ciências do homem, que pretendem compreendê-lo por meio da explicação científica, obedecendo a cânones metodológicos próprios de cada ciência” (p. 159). A compreensão explicativa da surdez envolve explicitar as relações de poder presentes na escola, compreender a escola como padronizada, monolíngüe e ritualista (CANDAU, 2006, p. 2). Ou, em outras palavras, uma escola orientada para o ouvinte e referenciada sob os ditames dos ouvintes, porque “a diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y” (SILVA, 2002a, p. 66). Para esse referencial, esta “escola acentua o caráter de uma cultura didatizada, referida aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normatizados e constituem o objeto de uma transmissão deliberada do contexto escolar” (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 71).

Permite, ainda, perceber que a escola não é uma instituição isolada. Pertence a um contexto amplo e utiliza a mesma compreensão e os métodos deste contexto, porque as “instituições educacionais não estão soltas, mas sim inseridas em um processo mais amplo de uma sociedade” (SOUZA, 2006, p. 4). O problema é o sistema educacional e as demais instituições sociais e não somente, a escola. Mas, a escola não tem aceitado mudanças, não se deixa transformar, prefere a “mesmidade que proíbe a diferença. A diferença que torna a lei da mesmidade impossível. A imposição da realidade de nosso tempo” (SKLIAR, 2003a, p. 39). A escola sob essa ótica se fixa no mono, na diversidade e não aceita o fato de que “a realidade é feita de laços e interações” (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 74) múltiplas.

Não aceitando que a “multiplicidade nada tem a ver com a variedade ou a diversidade” (SILVA, 2002a, p. 66), termina por não escolher a multiplicidade

que é a capacidade que a diferença tem de se multiplicar [...] porque é da ordem da proliferação, ele repete, ela replica: x e y e z ...[...] A diferença é experimental: o que fazer com x. [...] A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro [...] A questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela [...] A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei [...] Quando falamos de diferença, não estamos perguntando sobre uma relação entre x e y, mas, antes, sobre como x devém outra coisa [...] A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere. A identidade tem

negócios com o artigo definido: o, a. A diferença, em troca, está amasiada com o artigo indefinido: um, uma (SILVA, 2002a, p. 66).

A multiplicidade permite a generalização e a pressupõe: “toda vez que escrevemos algo fazemos uma generalização, querendo ou não. Mesmo o caso mais particular tem um nível de generalização” (GHIRALDELLI, 2006, p. 1). Não somente quando se escreve, também quando se especula, imagina, raciocina e escolhe.

O “interior do espaço escolar” (SIRWERDT e FLEURI, 2003, p. 143) de ensino superior não é inclusivo e significativo (NICOLUCCI, 2006, p. 30; PEREIRA, 2004, p. 45). Pode se tornar um empecilho aos alunos pertencentes aos grupos minoritários, e os compreender como causadores de problemas e dificuldades no “espaço escolar” (LIMA, 2004, p. 117), “complexo e dinâmico” (GONÇALVES, 2003, p. 13) para os ouvintes. De acordo com Favorito (2006), comumente os surdos são descritos como incapazes pela maioria dos professores. Esses alunos terminam por incorporar os estereótipos correntes nos discursos hegemônicos, assumindo-se como agentes de seu fracasso escolar. Nessas condições, os professores acreditam que o surdo é preguiçoso, desinteressado, demora a aprender (FAVORITO, 2006, p. 244). Os estereótipos, o referencial supõe que a escola tem sido a responsável pelo fracasso dos alunos e em especial do aluno surdo, como discutido por Nicolucci (2006, p. 75). Não é a diferença promotora de erro ou de fracasso. É impossível “conferir à surdez, e sobretudo aos surdos, toda a responsabilidade pelas dificuldades que podem encontrar em seu desenvolvimento e em sua educação” (SKLIAR, 1997, p. 116).

É preciso que os processos de ensino-aprendizagem sejam significativos, preparados e diferenciados para o aluno, na escola, tal como no comentário de Souza (2006):

As instituições educacionais não estão soltas, mas sim inseridas em um processo mais amplo de uma sociedade que a ela fornece subsídios e demandas e dela espera coerência e significância como retorno. A Escola que queremos é a Escola que seja significativa para o aluno, a Escola através da qual esse aluno possa acessar o mundo de forma crítica e possa, subsidiado por informação qualitativa, tomar decisões (p. 4).

Nesse referencial há a consciência de que as instâncias sociais não estão isoladas, mas compõem um espaço maior no processo de organização da sociedade. A escola é uma dessas instâncias, a principal, porque é “o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber” (VEIGA-NETO, 2001, p. 109). A escola é território de contradições e tensões.

VI - RESULTADOS E DISCUSSÃO

O discurso não trata de algo sem importância,
mas do modo segundo o qual convém viver

(Platão, Rep. I, 352d.)

Os dados obtidos pelas entrevistas foram analisados sob o referencial sócio-antropológico da surdez e apresentados, conforme a seqüência: a origem da surdez, a primeira escolarização dos participantes, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, modalidades de trabalho na educação: voluntário e remunerado, escolha do curso, vestibular, dificuldades, ajudas, trabalhos escolares e intérprete.

Esta sucessão de temas foi assim organizada para possibilitar conhecer as principais condições dos surdos denotadas pelos relatos, no ensino superior, cujo processo de ensino-aprendizagem se baseou em apenas uma modalidade de comunicação, a oral-auditiva.

6.1 - A origem da surdez

Neste tema, foram considerados os depoimentos de quatro participantes, porque os demais não explicitaram a etiologia da sua surdez. As principais causas apontadas da surdez foram a rubéola e meningite, como nos relatos apresentados a seguir:

Fiz¹¹ a audiometria e constatou que teve problema de deficiência auditiva por causa da meningite, com doze anos. Fiz tratamento e depois teve seqüela na fala e surdez. E aí quando eu fui ver o grau já estava bem alto da meningite. E devido a meningite, eu tive de dois a três anos de atraso, por isso que não dava conta mesmo. A idéia que eu tinha de oito anos, era a idéia que eu tinha de quatro, seis. A idéia que eu tinha de doze, era de oito, nove (S2.v).

Nasci ouvinte, mas quando tive três aninhos peguei meningite, e aos poucos fui perdendo a audição (S6.em).

Tenho uma deficiência auditiva desde que nasci, porque minha mãe teve rubéola (S4.em).

Nasci surda devido à rubéola congênita; perda profunda (S5.em).

¹¹ Estes relatos dos entrevistados são compreendidos como plano da pré-compreensão da surdez.

Os¹² relatos mostraram que, dos sete participantes entrevistados, quatro ficaram surdos ou nasceram surdos por enfermidade adquirida por eles ou pelas suas mães.

A meningite e a rubéola, como causadoras da surdez, já vêm sendo apontadas na literatura científica. Por exemplo, Côrtes (2003) considera as principais causas da surdez no Brasil, a rubéola e a meningite.

Para Dias et al. (1999), “a maior parte das etiologias da surdez é proveniente de infecções congênitas, como a rubéola. As infecções congênitas ainda são as principais responsáveis pela incidência de surdez” (p. 31). Conforme os resultados de Dias et al. (1999), de um grupo de 67 crianças surdas, 29,85% decorriam de rubéola, 13,79%, de ototoxidade, 6,90% de meningite, 6,90% de causas combinadas (infecção de ouvido e ototoxidade), 3,45% de hereditariedade, 3,45% de síndrome de Wanderburg, 3,45% de anóxia e 10,34% não souberam informar. Essas pesquisadoras consideram que a “metade dos casos de surdez poderia ser evitada por um programa de orientação em serviços educacionais e de saúde, por meio de campanhas de vacinação e de informação à comunidade” (p. 33).

Outras pesquisadoras (CAMAROTTI e DIAS, 2006) obtiveram resultados similares, apresentando como causas da surdez: a rubéola, 29%, hereditária, 29%, medicamentosa, 21%, meningite, 14%, e causa desconhecida, 7%. Para essas pesquisadoras, “o uso de remédios em decorrência de enfermidades é apontado em alta porcentagem como causa da surdez, se forem considerados em conjunto a administração de remédios e de antibióticos, na meningite, e seus efeitos ototóxicos” (p. 5). As conclusões desse estudo também consideram a importância dos programas de prevenção, uma vez que foi obtida grande incidência de surdez por contágio de doenças, como a rubéola e a meningite – 43% (CAMAROTTI e DIAS, 2006).

A respeito dos programas de prevenção, o Ministério da Saúde esclarece que a imunização contra a rubéola é obrigatória desde 1997, em mulheres que ainda podem procriar. Sobre a prevenção infantil, desde 1999, há vacinação contra a meningite tipo B para crianças de até dois anos (CÔRTEZ, 2003, p. 1). Considerando os resultados dos estudos apresentados, essas medidas podem reduzir, em médio prazo, a incidência de surdez na população brasileira.

Os resultados deste estudo e de outros estudos atuais indicam que as principais origens da surdez estão relacionadas a questões de saúde pública e a uma política direcionada ao atendimento à gestante, na gravidez e após o nascimento, e durante toda a infância, adolescência e juventude. Ou seja, é necessário atuar conforme o Estatuto da Criança e do

¹² Aqui, inicia-se o momento da análise dos relatos, entendido como plano da compreensão explicativa da surdez.

Adolescente que propõe o acompanhamento da saúde humana desde a concepção (BRASIL, 1990) e conforme o Estatuto do Idoso que reza sobre esse mesmo acompanhamento perdurar até o definhamento da vida (BRASIL, 2003).

6.2 - A primeira escolarização

Este tema tem como referência os relatos dos surdos participantes deste estudo. Alude-se à experiência do surdo nos anos iniciais de sua escolarização. Os dados obtidos mostram que muitos ingressaram na escola com medo e, lá, perceberam que as pessoas pensam que o surdo não tem sentimentos. Foi na escola que alguns surdos aprenderam sinais com os outros surdos. Nos relatos revelam-se dificuldades encontradas no ambiente escolar, o sofrimento, e a capacidade desse aluno em persistir. Os relatos apresentados a seguir se referem a esses pontos.

Desde pequeno, tive muita dificuldade porque eu tava na classe especial, eu estudava numa escola DERDIC. Nesta escola, DERDIC, pra surdo, [...], me ajudou muito porque tinha toda área de especialização como a área de fonoaudiólogo, psicólogo, muitas outras áreas [...] também muito importante para mim esta escola, também me ajudou muito [...] Eu comecei a estudar com quatro anos de idade até nove anos, mas nesta escola em que estudei, de quatro a nove anos, estudei numa escola DERDIC. Tinha professores capacitados com Libras. Eu fui fazer a inscrição, não teve intérprete (S1.v).

[...] era a minha área da escola de primeira a quarta série, foi bem difícil mesmo porque, primeiro, no parquinho já entrei atrasada. Todos os alunos tinham sete anos, eu entrei com oito, oito e meio mais ou menos. Então, como minha mãe não sabia que tinha problema devido a esta área da escola, eu na época, era assim, bem devagar, não conseguia compreender mesmo, tirava nota baixa, nota baixa, só nota baixa. Ai depois que eu comecei a repetir a quarta série, foi que minha mãe me levou ao médico para poder ver o que estava acontecendo porque a professora chegou e conversou com a minha mãe (S2.v).

[...] na escola, eu sofri muito. As pessoas pensam que os surdos não têm sentimento. Não é assim. O surdo é diferente. Ele tem uma escolaridade própria. Eu continuei o estudo, fui persistente, eu me realizei, mas sei que a maioria dos surdos parou porque a maioria dos surdos não conseguia se oralizar. [...] Eu aprendi Libras na escola, me comunicando com os amigos surdos, no tempo de infância. Faz muitos anos. Mesmo assim, naquela época, era uma época oralista, era proibido fazer Libras, mas na hora do intervalo, comunicávamos só por sinais. Às vezes, o professor estava chegando, parávamos de fazer sinais. Mas é um sentimento próprio dos surdos, essa comunicação é própria do surdo. É muito mais fácil para quem está se comunicando (S3.i).

Fui na escola normal com ouvintes, fiquei com um pouco de medo porque foi a minha primeira vez, depois eu acostumei muito bem, todos os professores me conhecem, eles sabiam que sou deficiente auditivo, consegui aprender com os professores porque sei ler os lábios¹³ e eles escrevem na lousa (S7.em).

¹³ Nas entrevistas realizadas mediante e-mail e *Messenger*®, o surdo escreveu e a sua redação não foi alterada. Por este motivo, justifica-se a ausência de sinais diacríticos nos relatos e erros ortográficos, por exemplo.

Desde o início da primeira escolarização do surdo, o que aparece sempre são as dificuldades. Todos os participantes deste estudo relatam transtornos e sofrimentos na primeira etapa de escolarização.

Um participante (S1.v), desde pequeno, foi colocado em *classe especial de uma escola para surdos, a DERDIC*. Os demais participantes estudaram em *escolas comuns*.

Na escola para surdos, o aluno foi ajudado porque *havia professores capacitados em Libras. Havia, também, outros profissionais da saúde, como fonoaudiólogos e psicólogos. Foi no ambiente desta escola que aprendeu a sinalizar*¹⁴. Apesar desse ambiente propício para a educação dos surdos, relata a falta de intérprete português-Libras em alguns momentos importantes de interlocução na escola, por exemplo, durante a inscrição.

Todos os participantes, mesmo esse que estudou em escola para surdos, contam que os seus primeiros anos escolares, *da primeira à quarta série, foram difíceis. Ingressaram tarde na escola, que era oralista e proibia os sinais*. Proibindo os sinais, a escola proíbe as diferenças e “supõe unicamente afirmar a mesmidade. Instalar-se um tempo em que só acontece o mesmo” (SKLIAR, 2003b, p. 43). A mesmidade é necessidade de ser igual, de pertencer ao mundo homogêneo.

Um deles (S3.i) *falava por sinais apenas escondido* e outro (S2.v) *repetiu várias vezes a mesma série, não conseguia compreender e tirava somente notas baixas*. Esses depoimentos mostram o quanto a escola desconhecia a condição de surdez: a primeira língua dos surdos e os caminhos para possibilitar-lhe o processo de ensino-aprendizagem. Concordando com essa reflexão, Carboni e Maestri (2005) escreveram que

Ao estigmatizar variantes lingüísticas [...] valorizadas e utilizadas majoritariamente por comunidades populares, a escola enseja dificuldades de aprendizagem e contribui para perda de auto-estima e insegurança lingüística dos alunos. A repressão lingüística é igualmente caminho para a repressão social e cidadã. Ela contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Um locutor que é levado a desprezar o seu falar e de sua comunidade, tende a se desprezar e à sua comunidade (p. 145).

O participante (S2.v) relata que *a professora percebeu que ele era surdo apenas depois de ficar retido na quarta série*. Este dado mostra o isolamento ao qual o aluno surdo é submetido no contexto educacional. Esse mesmo participante expressa que *sua mãe, até então, não sabia que era surdo*, confirmando que as suas interações, na família, eram precárias e superficiais. *Sua mãe procurou o médico, após ser interpelada pela professora,*

¹⁴ As expressões utilizadas pelos participantes, ou paráfrases de suas falas, serão, doravante, transcritas em itálico.

para solucionar as dificuldades do filho, ocasionado por notas baixas. A professora, nesse caso, não buscou conhecer o seu aluno e criar contextos de ensino-aprendizagem para ele por meio de ação pedagógica. Recorreu à família e ao médico porque as suas notas estavam abaixo da média, deixando visíveis ações de acordo com o modelo clínico-reabilitacional no interior da escola. Estes dados também mostram outra questão: a ausência de compromisso da escola com os alunos que não se enquadram em seu padrão institucional. Estes hábitos e discursos escolares pautados no modelo médico, para Lopes (1998), “passam a ser fonte de conformidade para a escola que se vê prestando serviço a ‘anormais’” (p. 111).

A medicalização, conforme Skliar (2003a),

não é, em princípio, uma prática da medicina e um discurso que derivam diretamente da medicina e que se relacionam com o progresso inevitável de sua ciência. Ela se infiltrou de uma forma muito grosseira, mas também muito sutil, em outras disciplinas do conhecimento, governando-as, debilitando-as, descaracterizando-as até produzir sua autojustificação (p. 161).

Ambas, a professora e a mãe, não perceberam que as dificuldades do aluno advinham, sobretudo, da ausência de uma língua compartilhada que impedia a interlocução e não de suas condições físicas. Esses achados estão de acordo com a posição de Favorito (2006). Para essa pesquisadora,

como nas relações familiares, a falta de uma língua comum entre professores ouvintes e alunos surdos torna a interação bastante penosa. Nesse caso, além de impossibilitar, como na família, a convivência social do ponto de vista afetivo, inviabiliza a aprendizagem formal. O ensino regular, primeiro contato da maioria desses alunos com a escola, é rememorado pelo sofrimento que esta situação de comunicação gerou. Numa sala de aula em que alunos e professores são ouvintes e a língua de instrução e de interação é o português oral, o aluno surdo se vê excluído do processo de construção de conhecimento (FAVORITO, 2006, p. 211).

A professora, quando percebeu que seu aluno era surdo, comunicou à mãe, que buscou ajuda médica. O relato do participante S2.v sobre a posição de sua professora frente à surdez revela, adicionalmente, que as soluções educacionais da escola têm sido limitadas para os alunos surdos. Essa professora recorreu à família e ao médico na busca de soluções, sem apresentar caminhos pedagógicos que pudessem permitir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos surdos, demonstrando “uma medicalização de sua vida cotidiana, da pedagogia, da escolarização” (SKLIAR, 2003a, p. 161). Delegou a outros a busca de soluções para dificuldades apresentadas pelo aluno, em sala de aula. Isso, provavelmente, tenha ocorrido em razão das condições da escola, apontadas por Camarotti e Dias (2006). Para essas pesquisadoras, “a permanência do(a) aluno(a) na mesma série por mais de um ano indica que a escola não deve ter utilizado recursos para a pluralidade de seus alunos e nem procedido a

reorganizações para atender às especificidades educacionais do(a) surdo(a)” (CAMAROTTI e DIAS, 2006, p. 4), como deveria acontecer em uma escola bilíngüe e bicultural.

Um outro aspecto importante a ser considerado, baseando-se nos relatos, é que o profissional da saúde pode detectar os graus de surdez, mas esse, de um modo geral, não tem contribuído para superar as dificuldades educacionais da pessoa surda (HOFFMEISTER, 1999). O conhecimento do grau de perda é necessário, mas não evita a exclusão, o estigma e o estereótipo. Algumas ciências, como a Psicologia e a Fonoaudiologia, na verdade, têm “atribuído aos surdos representações relacionadas à incapacidade intelectual, imaturidade emocional, inadaptação à sociedade, deficiência na comunicação” (FAVORITO, 2006, p. 58).

Parece que conhecer a perda auditiva, decorrente da lesão, pode gerar esperanças de que a pessoa surda voltará a ouvir com a acuidade de quem nasceu ouvinte. Entretanto, as reações podem ser diversas e a perda auditiva pode levar “o aluno surdo a caminhos diferentes, posturas e expectativas também diferentes a depender de como os atores vivem a cena no seu cotidiano” (SILVA, 2005, p. 260).

Portanto, conhecer o grau de perda pode ter uma importância relativa e não fundamental, o que pode ser percebido nos relatos de participantes quando mostraram desinteresse em saber o seu grau de perda. Os participantes, na verdade, defendiam a possibilidade da língua de sinais substituir a leitura labial e os elementos da comunicação total, pela presença do intérprete português-Libras. Para eles, a língua de sinais deixa a pessoa mais calma, conforme o relato: *estou me sentindo mais calma, não estou mais agitada como era antes* (S2.v) e “constitui um instrumento de comunicação destinado a cobrir uma grande diversidade de necessidades humanas – comunicação racional, afetiva, argumentativa, informativa, etc.” (CARBONI e MAESTRI, 2005, p. 143).

Esses resultados sugerem que os graus de perda auditiva não preocupam os surdos. Quem se preocupa com eles são os ouvintes. São importantes porque revelam uma prática contrária à comunidade surda, que rotula o surdo, possibilitando considerá-lo deficiente auditivo, estratificando-o em ser com perda bilateral, ser com perda parcial ou ser com perda total, “de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma” (BRASIL, 2005a). Para esta aferição, novamente, como explicitado anteriormente, necessita-se da presença de profissionais para decretarem a anormalidade e a incapacidade dos surdos e de sua comunidade nos contextos da escola e das relações humanas, incluindo-os em um processo de estereótipos e estigmas. Nestas condições, a língua de sinais não é considerada. Considerar o surdo como deficiente, significa determinar que a sua língua é a oral-auditiva. O surdo, no entanto, tem a sua Língua Brasileira de Sinais e a cultura da sua comunidade lingüística.

Entretanto, para romper esta prática estigmatizante, na educação dos surdos, pesquisadores, Nicolucci (2006), Gesueli (2006), Dias, Rocha, Pedroso e Caporali (2001), mostram como fundamental no processo de escolarização dos surdos a presença da língua de sinais, acompanhada pela presença do surdo adulto capacitado, professor de Libras, do intérprete português-Libras e da participação efetiva da comunidade surda no ambiente escolar, como expresso em alguns estudos:

O surdo adulto sinalizador e capacitado para o ensino de Libras é um elemento fundamental da equipe de apoio para a educação de surdos porque ele que é o usuário fluente da língua, pertence à comunidade e detém a cultura surda (NICOLUCCI, 2006, p. 25).

O contato com o adulto surdo de forma sistematizada tem propiciado novas atitudes dos alunos com relação à imagem e ao papel de cada participante do grupo (GESUELI, 2006, p. 284).

A presença de educadores surdos é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação lingüísticocultural e exercendo funções e papéis significativos (BRASIL, 2005b, p. 71).

Somente o acesso à Língua de Sinais, por meio de interações sociais com as pessoas surdas, pode garantir práticas comunicativas apropriadas ao desenvolvimento pleno, cognitivo e lingüístico, das crianças surdas, ou seja, em um atendimento com perspectiva bilíngüe (DIAS et al, 2001, p. 5).

Na decorrência educacional do bilingüismo, para garantir o acesso dos surdos aos conteúdos acadêmicos é necessário, no mínimo, que a escola disponha de intérpretes de Libras em classes comuns e que o professor conheça Libras para se comunicar com os seus alunos [...] As reestruturações necessárias para o ensino de qualidade aos surdos na escola de ouvintes exigem: preparação da comunidade escolar, oferta de recursos de formação continuada (aprendizagem de língua de sinais) para os professores, supervisão e acompanhamento do processo, mudanças na proposta curricular para o atendimento do aluno surdo e a presença de intérpretes e educadores surdos em sala de aula (NICOLUCCI, 2006, p. 8; 10).

Tal pedagogia permite uma reorganização nos espaços escolares e das relações humanas, referentes aos surdos e à surdez e, depoimentos como os seguintes não ocorreriam: S2.v e S3.i mostram que *houve dificuldade da escola em conhecê-los e se comunicar com eles, sobretudo, quanto à relação professor e aluno*. As dificuldades na relação professor ouvinte e alunos surdos, conforme relatos, também são salientadas por Silva (2005), ao afirmar que a escola,

pelo fato de o surdo não ouvir, pois parece não perceber ou compreender, de fato, as conseqüências da surdez, ou seja, novamente a idéia de que os outsiders é que devem se adaptar ao espaço escolar e não a escola se modificar para recebê-los. O fato de a aluna surda olhar para a lousa ou para o professor é dado como garantia de que ela está compreendendo tudo o que está sendo dito e o fato de a aluna copiar no caderno o exercício correto dá ao professor a sensação de compreensão do que foi feito e o jogo se completa desta forma: o aluno pode entender que aprender é sinônimo de copiar e o professor tem a ilusão de que ensinou (SILVA, 2005, p. 135).

A escola está organizada para os alunos que falam e ouvem. Como observado também por Silva (2005, p. 19), “a escola estava toda preparada para receber alunos ouvintes e não alunos que destoavam daquele ideal de aluno”. Os demais, pertencentes aos grupos minoritários lingüísticos, por não serem ideais, nem conseguem resultados igualmente ideais, acabaram esquecidos em sala de aula, levados ao fracasso educacional e até à evasão. Neste aspecto, “toda vez que, de um ideal, esperamos um ‘progresso’: o triunfo de um ideal foi sempre, até o presente, um movimento retrógrado” (NIETZSCHE, 2000, p. 125), e, complementando, estigmatizante e excludente.

A maioria dos alunos surdos desistiu de seu processo de escolarização *porque não conseguia se oralizar* (S3.i). Entretanto, não é própria da pessoa surda a capacidade de se oralizar e de ouvir. Essas e outras dificuldades dos surdos, em uma escola de ouvintes, são consideradas por Lima (2004), ao discorrer que

muitas coisas foram, são e continuam sendo ditas na educação de surdos. As histórias de evasão, de repetência, de defasagem idade/seriação, de copismo, de promoção automática, enfim, uma série de questões que se relacionam a história de fracasso escolar dos alunos surdos, apesar de um longo período de escolarização. Problemas de comunicação entre ouvintes e surdos, a não aquisição da língua de sinais em tenra idade, a escrita distorcida do português, a necessidade de o surdo ser inserido em uma comunidade surda, a convivência com dois mundos (ouvinte e surdo), a identidade do surdo, também são tidos como pontos críticos quando se discute sobre o surdo e a surdez (p. 212).

A escola permitiu que entrasse em suas salas, mas não dialoga com esse aluno. O participante para descobrir o que se passava em sala de aula, para a comunicação entre professores e alunos ouvintes, *era obrigado a se oralizar e aprender a leitura labial* (S3.i). Sobre a exigência de oralização e de normalização na escola e suas conseqüências, Favorito (2006) considera que “a oralização como dispositivo de normalização e a representação da escola comum como o ambiente normal de aprendizagem se estabelecem gerando dilemas, muitas vezes, irremediáveis” (FAVORITO, 2006, p. 210).

A hegemonia do ouvinte é também analisada por Lima (2004), Klein (1998), Lopes (1998), Moreira (1998), Skliar (1997b) e Perlin (1998), ao escreverem que a história social e educacional do surdo não foi narrada pelo surdo, e sim, pelos ouvintes, que o consideram anormal e patológico, a destacarem-se os profissionais da ciência e, que sem este aparato científico, as teorias políticas e educacionais não encontrariam adeptos, como apresentado em seguida:

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

ora se interessaram por essa educação em particular [...] não existe uma história da educação de surdos plenamente registrada. E menos ainda, uma história escrita por surdos e, sobretudo fatos que ocorreram com surdos sendo pensados, refletidos e narrados por eles mesmos. Há, na verdade, uma visão de surdo, surdez, língua e educação de surdos concebida por ouvintes, desde épocas remotas até os dias de hoje (LIMA, 2004, p. 14; 51).

O tema da surdez vem, ao longo da história, sendo explicado, fundamentalmente, por médicos, linguistas, psicólogos, a partir de uma lógica que o enquadra numa questão médica e terapêutica: a surdez enquanto falta e deficiência (KLEIN, 1998, p. 90).

As grandes teorias sociológicas, psicológicas, políticas e outras, possuem a imensa responsabilidade de “tratar” e explicar as diversas transgressões sociais, bem como os fracassos escolares de sujeitos que são considerados, pela escola moderna, como desajustados, revoltados, incapazes, deficientes, carentes, famintos, com problemas emocionais, etc (LOPES, 1998, p. 107-108).

A espera pelo dia da normalização (ou seja, o dia que o surdo “falar”) produz sobre os surdos o olhar vigilante da família e dos profissionais [...] Tão logo seja diagnosticada a surdez, é uma constante entrada e saída de salas de aula e de atendimentos médico-fonoaudiológicos [...] Assim, o corpo do surdo é representado e se institui como um “órgão patológico” e esse corpo doente, deficiente, incapacitado, não deve ser pensado, celebrado, antes de sua normalização (MOREIRA, 1998, p. 102).

A intenção de que as crianças surdas fossem em um hipotético futuro adultos ouvintes, originou um doloroso jogo de ficção de identidades. Neste jogo, os Surdos levam a pior parte, porque acabam sofrendo e sentindo-se forasteiros, porque são catalogados, não só como não ouvintes, mas também, como autistas, psicóticos, deficientes mentais, afásicos e esquizofrênicos. Estes estereótipos não são inocentes nem ingênuos (SKLIAR, 1997b, p. 37).

Na família a desinformação sobre o surdo é total e geralmente predomina a opinião do médico, e as clínicas de fonoaudiologia reproduzem uma ideologia contra a diferença. Estes são todos mecanismos de poder construído pelos ouvintes sob representações clínicas da surdez. O mito de que a norma para os seres humanos consiste em falar e ouvir leva a olhar para o surdo e dizer que ele é um selvagem (PERLIN, 1998, p. 68).

Os primeiros anos escolares de outro participante (S7.em) foram iniciados *na escola comum, com alunos e professores ouvintes*. O seu primeiro sentimento em relação à *escola e aos alunos da sala foi de medo*, como pode acontecer com qualquer aluno, porque era a sua primeira vez em um ambiente escolar. A expectativa de ingresso na escola, o não saber qual seria o comportamento dos demais alunos em relação a si, acabou por desencadear nele um sentimento de medo.

Para esse participante, a escola se apresentava, a princípio, como espaço de medo. No decorrer do tempo, acostumou-se com a escola, porque todos *os professores o conheciam e sabiam que era um deficiente auditivo* (S7.em).

Aqui é importante lembrar que a surdez como deficiência auditiva pressupõe desvantagem, descrédito social e comparação com o ouvinte, modelo ideal (FERREIRA e

GUIMARÃES, 2003, p. 23-34; SKLIAR, 1998). Denominar-se *deficiente auditivo*, como o fez este participante, pode significar, de alguma maneira, afirmar-se como desacreditado e um ser em falta, sobretudo, de língua e linguagem (FAVORITO, 2006, p. 239).

Além disso, o uso de deficiência auditiva pode indicar a inconformidade do surdo com a identidade surda e uma busca para ser ouvinte, que se processa por meio da leitura labial. A leitura labial pode proporcionar a sensação de ser um ouvinte que não ouve, mas que se comunica com os demais ouvintes.

A maioria dos alunos surdos que prossegue na escolarização, na verdade se obstina em seguir, tenta ser teimoso e persistir e termina o ensino fundamental e médio sem saber ler e escrever. A esse respeito, Lima (2004) considera que os surdos “demonstravam dificuldades no trato com a leitura e a escrita da Língua Portuguesa, mostrando com isto, pouco ou nenhum conhecimento desta língua, apesar dos longos anos de escolarização de alguns deles” (p. 153).

Parece que a escola, organizada e direcionada para os ouvintes, ensina o surdo a copiar da lousa ou de outro material impresso, incorporando ao mesmo, rituais de aula pela imitação (PEDROSO, 2001). Há muitas atividades de escrever na lousa que possibilitam cópias. Para Favorito (2006), o aluno surdo “parece estar constatando que não lhe resta alternativa a não ser a cópia, já que não entende o que lê, nem sabe escrever. Parece se resignar com o que lhe sobrou: copiar sem entender” (p. 236). Nesse sentido, a escola não se organiza para ensinar, para saber se o aluno está entendendo, se consegue ler e compreender o que lê, se está aprendendo e avançando em seu processo de escolarização.

Os relatos de outro participante desta pesquisa consideram que *o surdo é diferente e não deficiente* (S3.i). A sua diferença é, sobretudo, lingüística. O ouvinte dispõe de sua língua que se utiliza da voz e da audição. E o surdo também tem a sua língua que se caracteriza por sinais visuais e espaciais, que se configuram e se articulam no espaço, mediante a qual, conforme o Decreto que regulamenta a língua de sinais brasileira, “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura” (BRASIL, 2005a, art. 2º). Os canais de comunicação, de ambas as línguas, são diferentes em sua singularidade lingüística.

Esse participante ainda relata que *sofreu muito na escola* (S3.i). Percebe que as pessoas agem com os surdos como se esses fossem *desprovidos de sentimentos*. Mas *não é assim*: o surdo, *além de ter todos os sentimentos, ele é diferente* (S3.i). Esse mesmo participante relata que *os ouvintes compreendem e acolhem o surdo como alguém privado de sensações humanas pelo fato de não escutarem, mas discorda, afirmando que o surdo não é*

desprovido de sentimento. Para ele, o que *falta é o ouvinte se tornar capaz de perceber que o surdo é diferente e de que a sua língua difere da língua dos ouvintes* (S3.i). A esse respeito, é importante considerar que os sentimentos são expressos também por meio da língua. Se os surdos não puderem se expressar em sua primeira língua (BRASIL, 2005a) e os ouvintes não compartilharem tal língua, dificilmente esses últimos perceberão as condições e possibilidades de sentimentos dos surdos porque “não há uma língua previamente partilhada entre os interlocutores” (LIMA, 2004, p. 175).

A escola, organizada para alunos ouvintes, conforme a legislação (BRASIL, 1996a, art 32, § 3º; 1988, art. 210, § 2º), favorece que os seus vários segmentos acreditem que os alunos de língua visual-espacial possam não ter sentimentos. Não possibilita a visão dos alunos surdos como apresentando uma diferença em relação aos ouvintes. Esta ausência de conhecimento quanto às diferenças e, em especial aos alunos pertencentes aos grupos minoritários, como é o caso dos surdos, só acontece porque a escola, pesquisada por Candau (2006), é “padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos” (p. 2). Além disso, a escola não tem dado conta, segundo Silva (2000, p. 100-101), de lidar com a multiplicidade, que para Antônio (2002), “passa a ser um valor primordial, em vários sentidos, para o novo século e o novo milênio, com a valorização das culturas regionais e locais, a valorização das singularidades, a preservação das raízes” (No 50) anterior dessa escola não há espaço para as diferenças porque esses alunos não estão adequados ao padrão de pessoas que ela deseja e acolhe. Nessa escola, quem difere do padrão pode, aparentemente, ser aceito, mas, em última instância, será excluído, de uma forma ou de outra, distintamente, pela avaliação. Essas condições educacionais, no entanto, não podem se manter por muito tempo porque “não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade, afirmada como dogma, como doutrina. O mundo pode ser conhecido a partir de diferentes lógicas, constituídas a partir de várias perspectivas que estão em confronto e interação” (AZIBEIRO, 2003, p. 103).

A escola não se reorganiza para atender a multiplicidade, que constitui o real, para o aluno surdo, como expresso por Favorito (2006), ao concluir que

a instituição não produz materiais pedagógicos ou avaliações em língua de sinais [...]. Nesta lógica em que só o português tem legitimidade para a avaliação escolar, apaga-se quase inteiramente o papel da língua de sinais como língua de instrução e possibilidade de um intercâmbio mais promissor entre alunos e professores (p. 95; 162).

A escola não se movimenta para atender os surdos em suas atividades culturais, esportivas e acadêmicas. Muitas das atividades escolares que contemplam as diferenças

acabam por assumir características exóticas e apenas animam os alunos que estão enquadrados no padrão estabelecido (AJA, 2001, p. 67) e, conseqüentemente, não o ajuda a se emancipar.

Na literatura científica, o seguinte apresenta que uma das funções da escola é possibilitar a emancipação do aluno e de sua comunidade:

A função da escola é sobretudo ajudar a criança a compreender a realidade material, social e espiritual, com suas contradições e sua variedade, para que possa atingir sua emancipação individual e coletiva [...] Portanto, não pode se utilizar de práticas de dominação. Para não fortalecer interpretações apologéticas sobre a língua e perpetuar a discriminação social, deve mostrar que todo preconceito lingüístico apóia-se num preconceito social (CARBONI e MAESTRI, 2005, p. 146).

Um dos participantes (S3.i) afirma que *o surdo desenvolve uma escolaridade própria*. Conseguiu avançar, a seu jeito, no processo escolar, *porque foi persistente*. Continuou a estudar, apesar das *dificuldades e da ausência de sua primeira língua, a Libras*. Mas, também, relata que *a maioria dos surdos foi impedida de prosseguir o seu processo educacional porque não conseguiu se oralizar*. Esse depoimento está de acordo com os dados de Pedroso (2001, p. 10) quando esclarece que a educação oferecida aos surdos, sob o oralismo e a comunicação total, os conduz ao fracasso educacional.

Analisando as conseqüências do oralismo, Favorito (2006) afirma que “essas experiências, em muitos casos, vão fixando a crença de que o surdo é incapaz. A repetição da história alimenta essa representação, culminando na desistência da escola comum e também de escolas baseadas no método oral” (p. 212).

Essa mesma participante sinaliza que *continuou os estudos, foi persistente e se realizou* (S3.i). A insistência possibilitou-lhe continuar os estudos e se realizar. Os dados disponíveis na literatura científica, entretanto, mostram que poucos surdos conseguem tal realização. A maioria desses alunos encerra o seu processo educacional ainda nos primeiros anos escolares que, de acordo com Pedroso (2001) e com relatório da FENEIS (2001), isto acontece devido à ausência de sua primeira língua desde o processo inicial de escolarização, tal como nos textos apresentados em seguida.

A FENEIS tem realizado diversas pesquisas na área da educação, e uma delas é a inserção dos surdos nas universidades. Sabe-se que os números ainda são pequenos, visto que as barreiras de comunicação ainda são o maior entrave (FENEIS, 2001, p. 9).

As causas para a interrupção ou o abandono da escolaridade estão: em primeiro lugar, a dificuldade de aprendizagem frente a conteúdos acadêmicos, seguida do comportamento inadequado, levando à suspensão ou expulsão e, por último, à impossibilidade de freqüentar a escola [...] Estão relacionadas ao domínio da Língua Portuguesa, e não propriamente de conteúdos específicos (PEDROSO, 2001, p. 63; 73).

Ainda, Moura (2000, p. 87) afirma que a ausência de um sistema escolar que garanta ao surdo a sua educação escolar até a universidade, se isto for o seu desejo, as opções que a escola lhe oferece, acaba não cumprindo o seu papel de prepará-lo para uma vida semelhante à propiciada ao ouvinte. Ela determina, *a priori*, que o desenvolvimento dos seus alunos surdos será baixo e lhes oferece aquilo que podem fazer em nome desta possibilidade, que nem sempre é cumprida.

Na escola onde este participante (S3.i) iniciou os estudos, *havia outros alunos surdos*. Foi nesta época que *aprendeu Libras e a se comunicar em sinais, com os seus amigos*. Aprendeu Libras apesar de freqüentar uma escola oralista, planejada para ouvintes e que desconsidera a presença de alunos pertencentes aos grupos minoritários lingüísticos. Esses acontecimentos não seriam esperados, porque uma escola oralista e que procede como tal impede a manifestação e a vivência da língua de sinais, por qualquer aluno, em seus “espaços escolares” (LIMA, 2004). Na escola onde o participante iniciou os estudos era, de fato, proibida a comunicação em sinais, mas os surdos aproveitavam o horário do intervalo para se comunicarem somente por sinais. Quando *o professor se aproximava, os surdos paravam de fazer sinais* (S3.i), indicando uma vivência conflituosa no ambiente escolar. Na presença do professor eram obrigados a tentar entender a comunicação dos ouvintes. Mas, sozinhos, sem o professor nas imediações do grupo, sinalizavam. Conforme o depoimento desse entrevistado, *esse é um sentimento dos surdos. Essa comunicação é própria do surdo. É mais fácil para quem está se comunicando* (S3.i).

À pesquisadora Favorito (2006), é muito importante o contato de surdos com outros surdos, como relatado, porque

surdos nascidos em lares ouvintes experimentam, ao longo da infância e, em muitos casos, pelo resto da vida, uma forte sensação de isolamento, que na maioria dos casos só vai ser superada quando os surdos encontram seus pares, em geral, nas escolas, e aprendem a língua de sinais (FAVORITO, 2006, p. 207).

Os relatos mostram a capacidade do surdo em sobreviver no espaço escolar, "complexo e dinâmico" (GONÇALVES, 2003, p. 13), além das dificuldades diárias e das que aparecem, com as novas exigências cotidianas. Mostra, também, a resistência do surdo à escola e à maneira como é organizada e planejada, porque a “resistência é uma ética dos que estão vivos” (VILELA, 2001, p. 253).

6.3 – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa

Sob os depoimentos dos participantes, este tema se refere à experiência dos mesmos em relação às duas línguas do surdo: a Libras como a sua primeira língua e da comunidade surda brasileira, e a Língua Portuguesa como segunda, na modalidade escrita. Os relatos mostram que o ensino-aprendizagem do surdo se procedeu com elementos oral-auditivos, próprios da segunda língua, tornando muito difícil o processo educacional do mesmo. Discute, também, a necessidade de interlocução surdo-ouvinte na escola. A legislação brasileira atual obriga que a interlocução com os surdos seja em Libras na escola, nos órgãos públicos e no sistema de saúde.

Nunca ouvi falar de língua de sinais, nem da Libras. Nunca ouvi falar. Só quando eu terminei, eu tinha que fazer um livro, um trabalho no último período de pedagogia e eu resolvi fazer o trabalho de inclusão. Puxei bastante trabalho da Internet e de livros. Eu li uma frase que dizia assim: “os surdos comunicam com Libras”. Mas eu não sabia o que era. Depois eu fiquei sabendo o que era Libras (S2.v).

Foi muito difícil para eu fazer, principalmente na Língua Portuguesa. As palavras estavam super difíceis, tive que ter muita paciência para poder fazer. Eu percebi que muitas coisas ficaram com defeitos, mas tudo bem. [...] O professor ouvinte não sabe interpretar profundo a língua dos surdos. Porque o surdo também tem uma língua própria. [...] São sentimentos diferentes, cada um é cada um. Então não tem como falar com os professores, cada tem uma língua própria, uma teoria própria. [...] Eu não tinha o contexto de grupo. Eu muitas vezes parava, perguntava, uma ou outra amiga me ajudava. Falta contexto, explicar claro as coisas para mim. Não tem professor preparado para trabalhar com aluno surdo. Conhece a teoria da comunicação do aluno ouvinte, mas não sabe nada do aluno surdo. Então eu perco muita coisa, perco muito contexto dentro da faculdade. O professor não pára, ele continua escrevendo falando ao mesmo tempo e estou perdendo todo este significado. Eles pensam que eu tive uma boa formação, mas faltou muito contexto pra mim. [...] Eu tenho muitas dúvidas com várias coisas, mas sinto que as pessoas não entendem o que estou pedindo, não tem uma língua própria que o surdo tem, que é diferente. Eles querem que eu escreva uma Língua Portuguesa perfeita. Mas eu sou surda. Nunca vou ser perfeita. É totalmente diferente. [...] Sou igual ao ouvinte quando se encontra com um outro ouvinte, ele quer falar. Ele não vai fazer sinais. Então é a mesma coisa com o surdo. Quando se encontra com o surdo, ele quer falar na língua dele. [...] Nem sempre a ajuda ou a pesquisa a ajuda por conta do significado da língua. [...] teoria é uma história, significado, fatos que já aconteceram, que as pessoas relataram. Coisas que a gente está estudando, está vendo. O significado das coisas que facilita a aprendizagem das pessoas Penso no futuro, na educação dos surdos, porque sempre convivi com professores oralistas e nunca vi que tivesse um professor surdo, que se preocupasse com o surdo. Eu me preocupo com o desenvolvimento do surdo, quero ajudar o surdo no futuro (S3.i).

[...] porque, na verdade eu sou surdo, mas eu gosto de surdo, mas assim, são todos iguais, quer dizer que eu falo quase normal, também eu sou uma pessoa surda, então eu gosto mais de ser uma pessoa surda porque me ajuda a entender melhor. Não quero seguir preconceito. Tem algumas coisas que eu sou contra nas pessoas ouvintes, porque tem algumas coisas que não está bom, porque a nossa cultura surda é muito complicada também, e também eu procurei a me esforçar a ser essas duas línguas, como a língua, como as pessoas ouvintes, como pessoas surdas também. Quando eu fazia feijão, panela, eu não entendia o que era panela, quando eu tive a palavra, eu via duas coisas, panela e feijão, escrevia panela. Quando eu tampava o

feijão, eu não entendia que significava que era panela. Então, tive muita dificuldade (S1.v)

Nunca fiz sinais...só falo e ouço. Não aprendo sinais nuncaa...!!! (S4.em).

[...] para desenvolver a compreensão pela leitura, escrita, fala... mas naquela época não existia a LIBRAS... somente língua de sinais... e a comunicação total era por meio do português sinalizado. Português sinalizado é diferente da LIBRAS, pois a Libras não tem as regras da Língua Portuguesa. Os sinais me ajudaram na comunicação com as pessoas que conviviam comigo, me ajudou no desenvolvimento da escrita, leitura e compreensão pelo conteúdo [...] Que ele tem uma língua própria (LIBRAS), cultura e identidade própria. E ainda mais que saiba que os surdos só desenvolvem a linguagem através de recursos visuais [...] português sinalizado é diferente da LIBRAS, pois a LIBRAS não tem as regras da Língua Portuguesa [...] Os sinais me ajudaram na comunicação com as pessoas que conviviam comigo, me ajudou no desenvolvimento da escrita, leitura e compreensão pelo conteúdo. Conheci a LIBRAS através da comunidade surda (S5.em).

Consoante os relatos deste estudo, alguns surdos *souberam da existência da língua de sinais após o ingresso no ensino superior* (S2.v). O seu processo de escolarização anterior foi realizado por meio de uma comunicação própria dos ouvintes, isto é, por meio da Língua Portuguesa oral e escrita, que perdurou, também, nas salas de aula das instituições de ensino superior. Na escola, a comunicação dos participantes era mediante a leitura labial.

Um participante (S2.v) relata que *nunca ouviu falar de língua de sinais, nem da Libras*. A primeira vez que se deparou com a palavra Libras foi quando teve que pesquisar materiais para realizar o seu trabalho de conclusão de curso, no último período do curso de pedagogia.

Mesmo sendo surdo, para afirmar que não conhecia a língua de sinais, o participante utiliza o verbo *ouvir*, próprio da comunicação da língua oral-auditiva (DORZIAT, 2004, p. 83).

Teve uma formação educacional em Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita. Depois que se tornou surdo, viu a necessidade de aprender a leitura labial para saber o que professores e alunos ouvintes falavam entre si, em sala de aula, conforme depõe: *eu entendi que eu tinha que aprender rápido o labial para poder ter entendimento* (S2.v).

O surdo viu que deveria aprender a fazer leitura labial e soube depois, no último período da graduação, que os *surdos comunicam com Libras* (S2.v). Durante a sua permanência na instituição de ensino superior nunca fora tratado ou mencionado algo sobre os surdos, a surdez e a Língua Brasileira de Sinais, que lhe é pertinente. Acabou descobrindo após pesquisar, *puxando trabalhos da internet e de leituras de livros*.

Mesmo escolarizado em uma língua que não era a sua primeira língua (BRASIL, 2005a; 1996a; 1988), o surdo se responsabiliza por sua formação educacional porque quer

aprender, apesar das dificuldades. Torna-se pesquisador. Neste processo, percebe-se como diferente dos ouvintes, *o surdo se comunica em Libras* (S2.v) e, em conseqüência, outras possibilidades se lhe apresentam, como por exemplo, o despertar para as singularidades dos surdos e da surdez (S1.v) e a percepção de que são condições diferentes quando comparadas às condições ouvintes (S5.em). Esta percepção do surdo, relacionada às suas condições e singularidades, lhe “possibilita ir além e despertar o desejo de outro lugar e de outra coisa que, nesse caso, poderia ser identificado como novas possibilidades de relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por uma política de diferenças” (SOUSA e FLEURI, 2003, p. 62).

Um participante (S3.i) também relata que *nem sempre a pesquisa ajuda por causa da Língua Portuguesa e por conta do significado*. Estes dois componentes relatados, Língua Portuguesa e significado, são fatores de exclusão do aluno surdo em sala de aula e em todo o espaço escolar. Este depoimento confirma o que Favorito (2006) escreveu: “numa sala de aula em que alunos e professores são ouvintes e a língua de instrução e de interação é o português oral, o aluno surdo se vê excluído do processo de construção de conhecimento” (p. 211) e da cidadania.

A escolarização foi difícil, porque tudo o que recebia era por intermédio da Língua Portuguesa. O significado das palavras não apresenta sentido para o surdo e exige dele paciência para fazer alguma coisa, em sala de aula. Mas, conforme Skliar (1998), “o que importa não é saber o significado das palavras, mas como os discursos vão produzindo efeitos de poder e controle, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, como sendo a verdade” (p. 76).

Tal participante percebeu que, *ensinado em Língua Portuguesa, muitas coisas ficaram com defeito* (S3.i). A Língua Portuguesa se torna, para o surdo, possibilidades e causas de defeitos em seu processo de escolarização superior. Não é própria do surdo, e como tal, dificulta o desenvolvimento cognitivo, humano, social e escolar do surdo. E também “restringe o surdo a uma comunicação parcial, cansativa e frustrante” (FERREIRA, 2003, p. 76). Ainda, Cláudio, Dias, Pedroso (2006, p. 81-82) afirmam que o surdo, nesta condição, não tem obtido sucesso acadêmico, não avançando em seu processo escolar e não dominando suficientemente a sua segunda língua, de maneira a garantir autonomia na aquisição do conhecimento, obtenção de informações necessárias, intercâmbio com a comunidade ouvinte, inclusão social e conquista da cidadania.

Mesmo quando a Língua Portuguesa dificulta a sua escolaridade, o participante relata que *tudo bem* (S3.i). Conforme expressa, o surdo parece não vislumbrar saída imediata para

si, durante a permanência no “interior” (SIRWERDT e FLEURI, 2003, p. 143) da instituição de ensino superior quanto à comunicação. Tem *dúvidas, questionamentos, mas sente que as pessoas não entendem o que está pedindo* (S3.i). Pedir e ser ignorado torna-se uma experiência que o leva a se sentir e a se perceber abandonado, rejeitado e excluído, em sala de aula. Relata que *os professores e alunos não conhecem a “língua própria” do surdo e que essa língua é diferente da utilizada nas salas de aula* das instituições de ensino superior e não proporciona aos alunos surdos a possibilidade de comunicação.

Também afirma que *os professores querem que escreva perfeitamente em Língua Portuguesa* (S3.i). Mas, *é surdo* e relata *que nunca será capaz de escrever com perfeição os elementos próprios desta língua oral-auditiva*. Sobre esta condição, Perlin (1998) atesta que “não há que se exigir do surdo uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte” (p. 57), porque, ainda de acordo com a afirmação desta pesquisadora,

um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto pois a entende dentro de signos visuais. O mesmo acontece com a pronúncia do som de uma palavra. Se dissermos que a escrita é do ouvinte e o surdo aprende a escrita, estaríamos cometendo equívocos (PERLIN, 1998, p. 56).

O participante relata ainda que *são sentimentos diferentes, cada um é cada um* (S3.i), a impossibilitar a comunicação com os professores, porque *os surdos têm a língua própria, uma teoria própria* (S3.i). Não compreende porque a língua da escola se direciona apenas para a escuta da voz. Neste depoimento, percebe-se que o surdo não compreende porque a escola não dialoga com ele, porque ela não fala a sua língua. Direcionada aos ouvintes, a escola parece não perceber que o surdo não consegue escutar a voz humana (TARTUCI, 2005, p. 3).

Nos relatos deste estudo, aparecem com frequência as categorias, *língua própria* (S3.i; S5.em), *cultura própria* (S3.i; S5.em), *identidade própria* (S3.i; S5.em). Aponta que se é própria, é desigual, diferente, impossibilitando a similaridade com os elementos comunicativos dos ouvintes e a tudo que a eles se refere.

Outro participante (S5.em) expressa que *quando começou o seu processo de escolarização não existia LIBRAS, mas língua de sinais*, que ele mesmo denomina de *comunicação total*. Tal modalidade se concretiza por meio do português sinalizado, que mistura, aleatoriamente, gestos e elementos da Língua Portuguesa para realizar a comunicação com os surdos (PEREIRA, 2004, p. 44). Mistura elementos visuais como os

gestos¹⁵, mímicas¹⁶, sinais com elementos auditivos, sons, leitura labial, fala, voz alta, escrita (PEREIRA, 2004, p. 44; QUADROS, 2004, p. 55; ROCHA, 2002, p. 9-12; PEDROSO, 2001, p. 9). Para esta modalidade de comunicação, “o importante é comunicar seja lá como for” (QUADROS, 2004, p. 55) com o surdo, sem a preocupação se, de fato, verdadeiramente, a comunicação se efetiva. A contrariar estes procedimentos da escola, pode-se afirmar conforme Silva (2002a), que “a questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela” (p. 66), sendo assim possível haver relações democráticas e discursivas no interior da escola.

A comunicação total é ineficaz e não permite a interlocução. Conforme as pesquisadoras, Dias, Pedroso, Rocha, Ferrini e Rocha (2003), ela não é língua porque “não dá conta de expressões abstratas do presente, do passado e do futuro, e nem é capaz de tratar sobre objetos ausentes” (p. 180). Outra pesquisadora ainda escreve que esta modalidade de comunicação “nunca questionou, nunca perguntou” (SÁ, 1998, p. 172).

No processo de comunicação com os surdos, a pessoa ouvinte acredita que “falando mais alto, falando pausadamente, ou usando alguns gestos ou sinais conseguirão dialogar sem maiores problemas” (LACERDA, 2000, p. 75).

Utilizar elementos estranhos à Libras para efetivar a comunicação com os surdos não é interlocução porque este não fala, nem escuta a voz humana (TARTUCI, 2005), sendo desnecessária a voz dos ouvintes. O surdo não gesticula, ele sinaliza, sendo também desnecessários os gestos dos ouvintes. Os surdos são sinalizadores e os sinais são diferentes das mímicas dos ouvintes. Inclusive, para Moura (2000, p. 88) a língua de sinais sendo tratada pela comunidade ouvinte como mímica e hoje em dia, como gestos, termina sendo considerada como destruidora da língua oral-auditiva, esta sim, aceita pela sociedade majoritária como verdadeira e vernácula.

Tal modalidade de comunicação, utilizando gestos e mímicas, foi uma tentativa louvável de comunicação com os surdos, mas que consoante os relatos deste estudo, não proporciona aos surdos, a possibilidade de uma comunicação eficaz e suficiente para avançar em seu processo de ensino-aprendizagem.

¹⁵ Movimento e atitude do corpo, movimento feito com as mãos, com a cabeça para exprimir um sentimento, aprovar, ordenar, ameaçar, exagerar, ridicularizar. Também significa semblante, rosto (TORRINHA, 1939, p. 613). Os gestos são iniciativas apenas de uma pessoa. Não pressupõem diálogo, interlocução e inter-relação. A outra pessoa é colocada em um estado de passividade, não sendo preciso se manifestar, mas apenas acolher.

¹⁶ Gesticulação, imitação, representação que se exprime por gestos (TORRINHA, 1939, p. 759). Arte de gesticular (PEREIRA, 1990, p. 937).

Este mesmo participante (S5.em) relata que a *língua própria dos surdos é a LIBRAS e que o surdo só desenvolve a língua mediante recursos e elementos visuais*. Enfatiza que *todos devem saber essa verdade*. Este relato está conforme a literatura científica: os surdos são pessoas que se comunicam, que realizam interlocução, que inter-relacionam e se movimentam na “experiência visual” (SKLIAR, 1999, p. 11) e “em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” (PERLIN, 1998, p. 54).

Sendo visual-espacial, a língua do surdo não carece de elementos da língua oral-auditiva. São próprias, diferentes entre si e ambas não se contradizem. A Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita (BRASIL, 2005a), de possível aprendizagem pelo surdo, com a presença da Libras, sem a qual, de acordo com os relatos, (S3.i), *algumas atividades de ensino direcionadas ao surdo, tornam-se defeituosas e ineficazes*. E, conforme Perlin (1998), “o pensamento visual da escrita é um dos aspectos de que o surdo se serve constantemente, muito embora, hoje, os surdos evidenciem esforços demasiados em ler e escrever” (p. 56-57).

Outra pesquisadora, Ferreira (2003), discorre que o português escrito para o surdo não apresentaria dificuldades se

[...] fosse um equivalente de sua língua de sinais. É como, para nós brasileiros, a escrita do finlandês que, até apresenta uma relação letra-fonema muito próxima daquela encontrada em português, mas que se mostra de forma incompreensível, devido ao nosso desconhecimento da estrutura lingüística da língua finlandesa. Ter visão perfeita para a leitura não nos habilita a ler qualquer língua. Por que haveria de ser este o caso para os surdos? Ler ou escrever em português, para os surdos, é ter habilidades em uma língua “estrangeira” ou segunda língua (FERREIRA, 2003, p. 19-20).

Ao afirmar que *todos devem saber que os surdos só se comunicam pela língua visual-espacial* (S5.em), o participante parece propor para o ouvinte aprender Libras quando é necessário se comunicar com o surdo. Nessa direção, o Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 prevê a presença de intérpretes Libras-português ou ouvintes fluentes em Libras para a interlocução com o surdo na escola, no serviço público e em serviços de saúde.

Esta aprendizagem é necessária para garantir a interlocução do surdo na sociedade. Conhecendo a língua visual-espacial, há possibilidade de “mudança de uma língua para outra, determinada pela presença ou não de surdos” (FERREIRA, 2003, p. 3) nos espaços de interações.

Para o surdo, se comunicar com os ouvintes, via elementos oral-auditivos, é muito difícil (FAVORITO, 2006; GESUELI, 2006; SILVA, 2005). A possibilidade de interlocução entre ouvintes-surdos e, reciprocamente, exige a presença da Libras (NICOLUCCI, 2006), língua que os surdos brasileiros criaram e que

tem estrutura altamente sofisticada, apesar de não recorrer a sons, mas sim às mãos, à expressão facial, ao corpo, ao espaço, e ao movimento [...] possui sintaxe e morfologia tão elaboradas quanto o português, o russo, ou qualquer outra língua oral [...] Tudo pode ser feito através dela: poesia, transmissão de sentimentos, reflexões filosóficas, lingüísticas, lógicas (FERREIRA, 2003, p. 77-78).

Para a legislação brasileira, o surdo também pode se comunicar com o ouvinte mediante a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita (BRASIL, 2005a).

A legislação apresenta a Libras como “um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos”(BRASIL, 2002b), oriundo das comunidades de pessoas surdas do Brasil. A sua legalização como língua nacional, entretanto, não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa para o surdo (BRASIL, 2002b, art. 4º, parágrafo único). A legislação atual entende a língua majoritária escrita como a segunda língua do surdo brasileiro e de sua comunidade (BRASIL, 2005a, art. 15º).

Apesar das dificuldades, o surdo necessita da Língua Portuguesa escrita para obter informações sobre a sociedade em que vive, mas sempre com a mediação da Libras (NICOLUCCI, 2006) a oferecer-lhe os fundamentos necessários para a aprendizagem da modalidade escrita desta língua.

A pesquisadora Arcoverde (2006) considera a internet como um importante caminho para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para os surdos, como transcrito a seguir.

A escrita, através da Internet, possibilita ao surdo escrever o português e pensar em português, fazendo uso social da linguagem escrita incorporada a uma necessidade discursiva. Nesse caso, podemos verificar que os surdos, quando vivenciam essa experiência, podem penetrar numa situação concreta de enunciação e usar a linguagem escrita em Língua Portuguesa para interagir com os outros (ARCOVERDE, 2006, p. 256).

O Ministério da Educação, mediante a Secretaria de Educação Especial, acredita que a Língua Portuguesa seja fundamental para obter informações e transmitir conhecimentos adquiridos:

A Língua Portuguesa, além de se constituir disciplina do currículo que exige uma reflexão pormenorizada de sua aprendizagem pelos surdos, é o elemento organizador e mediador no desenvolvimento das demais áreas do conhecimento curricular. Veiculada através de material gráfico (livros, apostilas, revistas, jornais) é o meio privilegiado de acesso à informação em sala de aula, sistematizando a memória cultural da humanidade e, portanto, o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2005b, p. 84).

Mas, também alerta para a necessidade da utilização de códigos visuais, próprios da língua do surdo e da sua comunidade lingüística, para não ocorrer dificuldades e exclusão:

Para os alunos surdos, poderá haver dificuldades de compreensão desses textos, fato que indica a necessidade de se utilizar a língua de sinais e outros códigos visuais citados no texto que trata da “Língua de sinais e outras formas de comunicação

visual”. A não utilização de códigos visuais poderá levá-los a comportamentos inadequados: a indiferença, o isolamento, a agressividade e o erro (BRASIL, 2005b, p. 84).

Outro participante (S3.i) revela que *gosta de ser surdo. Identifica-se com a surdez e não percebe diferenças entre surdo e ouvinte, a não ser em relação à língua*. Relata que *gosta de ser surdo porque a surdez o ajuda a entender a sua vida, o seu processo de escolarização, de identidade humana e de percepção e raciocínio*. O seu depoimento sugere que a surdez permite a criação de idéias e a elaboração de teorias para referenciar a práxis surda. Para ele, *teoria é uma história, significado, fatos que já aconteceram, que as pessoas relataram. Coisas que a gente está estudando, está vendo. O significado das coisas que facilita a aprendizagem das pessoas* (S3.i).

Esse depoimento reflete algumas posturas encontradas na literatura, isto é, que a história humana pressupõe “relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais” (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 83), como no caso de surdos e ouvintes. Nestas condições, descobre-se que “o mundo pode ser conhecido a partir de diferentes lógicas, constituídas a partir das várias perspectivas que estão em confrontos ou interação” (AZIBEIRO, 2003, p. 103).

Outro participante (S1.v) apresenta que *há entre surdos e ouvintes grandes conflitos porque os elementos culturais ouvintes buscam se sobrepor aos elementos culturais surdos*. O surdo resiste. Tal resistência se manifesta principalmente no esforço do surdo se apropriar de sua língua no diálogo com outras pessoas surdas. Revela que *a cultura surda é complicada para o ouvinte* (S1.v) e esta condição impulsiona a resistência das duas culturas, surda e ouvinte. Estas condições de conflito e de resistência na escola são salientadas por Gesueli (2006) e por Lopes (1998), como apresentado na seqüência.

Na tentativa de apagar a surdez, ela própria se fortaleceu e a prática em língua de sinais tornou-se pública. O surdo tem, até hoje, vivido um movimento de resistência, buscando o reconhecimento de sua cultura, tentando fazer-se presente como minoria lingüística (GESUELI, 2006, p. 290).

A resistência dos surdos se caracteriza como uma forma de poder que não aceita, passivamente, a colonização cultural promovida pela escola (LOPES, 1998, p. 116).

Esta colonização escolar se efetiva, sobretudo, na determinação da escola construída para ouvintes em obrigar o aluno surdo a ter que ler lábios, a não se expressar em sinais, a ter que aprender a falar, aprender a escrever em Língua Portuguesa, conforme, por exemplo, a novíssima gramática (CEGALLA, 1989), com naturalidade, concisão, clareza, originalidade, nobreza, harmonia, colorido e elegância. Entretanto, a literatura científica apresenta que “a

escrita do surdo, em Língua Portuguesa, não vai se aproximar da escrita ouvinte” (PERLIN, 1998, p. 57).

O aluno surdo, frente a estas condições escolares, cria uma resistência a tudo isto por não entender o porquê aprender, como aprender e por onde começar a aprender, além de perceber que, exclusivamente, em Língua Portuguesa, a escola não lhe permite um sentido educacional e contextualizado para a sua vida. Ademais, pertinente a este processo de colonização escolar, Monteiro (2006) conclui que “é preciso resistir a todo e qualquer termo inventado por ouvintes alheios à Identidade e à Cultura Surda. Assim, evitaremos transtornos futuros na vida dos surdos” (p. 288), como, por exemplo, os relatados por S3.i:

Eu não tinha o contexto de grupo. Eu muitas vezes parava, perguntava, uma ou outra amiga me ajudava. Falta contexto, explicar claro as coisas para mim. Não tem professor preparado para trabalhar com aluno surdo. Conhece a teoria da comunicação do aluno ouvinte, mas não sabe nada do aluno surdo. Então eu perco muita coisa, perco muito contexto dentro da faculdade. O professor não pára, ele continua escrevendo falando ao mesmo tempo e estou perdendo todo este significado. Eles pensam que eu tive uma boa formação, mas faltou muito contexto pra mim.

Para minimizar estes transtornos na trajetória escolar do surdo, precisa-se, inicialmente, “tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual” (BRASIL, 1999b, p. 87), desde que em Libras e na cultura da comunidade lingüística surda, isto é, para promover um conhecimento contextualizado e integrado à vida de cada aluno, singularmente (BRASIL, 1999b). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999b) apresentam que a interdisciplinaridade e a contextualização são os eixos organizadores e contudentes do currículo escolar expresso na LDB (BRASIL, 1996a) que em seu artigo 26, buscou preservar a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos. A atual legislação brasileira reza que o ensino deve ser ministrado, nos espaços da escola, em Língua Portuguesa, excetuando os indígenas, cujo ensino-aprendizagem deve ser realizado em sua própria língua (BRASIL, 1996a, art. 32). Como explicitado, ulteriormente, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) não reconhece a comunidade surda como uma comunidade lingüística e cultural (FERREIRA, 2003) e, conseqüentemente, esta negligência também aparece na legislação infraconstitucional posterior até a regulamentação da Libras (BRASIL, 2005a). E, convém lembrar: esta regulamentação e este reconhecimento só foram efetivados, deveras, pela organização dos movimentos lingüísticos surdos, impulsionados também pelos movimentos dos demais grupos minoritários. Em outras palavras, os surdos

brasileiros “resistiram à tirania do poder que tentou silenciar as mãos dos surdos, mas que, felizmente, fracassou neste empreendimento autoritário” (QUADROS, 2006b, p. 2).

Na ausência de contexto em sua trajetória escolar, os surdos relatam que a cultura ouvinte parece sempre assimilar a cultura surda. A cultura surda é minoritária. A resistência dos surdos, porém, parece ser a principal força que impede que a cultura ouvinte descaracterize a cultura surda (FERREIRA, 2003, p. 8).

Tal resistência acontece no encontro dos surdos com outros surdos. Um participante (S3.i) revela que *os surdos são iguais aos ouvintes quando se encontram: querem falar, querem se comunicar, querem sinalizar*. O surdo se constrói como surdo junto aos outros surdos (FAVORITO, 2006).

A vida humana é convivência e inter-relação. Por isso, os surdos gostam da companhia de outros surdos. Favorito (2006) relata que em uma noite, na hora do recreio, estava conversando com um monitor surdo quando este lhe perguntou sobre o que ela pensava de um grupo de surdos que se reunia em um ponto de ônibus perto do Instituto Nacional dos Surdos, no Rio de Janeiro. Ela lhe respondeu que achava que queriam se rever porque eram amigos. E, o monitor lhe disse “emocionado que era muito mais que isso, os surdos não têm com quem conversar em casa, precisam usar sua língua; por isso inventaram esse ponto de encontro” (FAVORITO, 2006, p. 214), porque “o encontro surdo-surdo é essencial para construção da identidade surda” (PERLIN, 1998, p. 54) e para a socialização do surdo (FERREIRA, 2003). Neste contexto,

a língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças carregam a marca da cultura. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns que possibilitam o entendimento sem esforços de outra ordem. O processamento mental é rápido e eficiente, além de abrir possibilidades de troca efetiva e o compartilhar, o significar, o fazer sentido. Os caminhos comuns passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as idéias e os pensamentos necessariamente na língua de sinais (QUADROS, 2006b, p. 4).

O relato (S3.i) mostra que a prática da Libras, o se comunicar em Libras, conduz os surdos a assumirem sua comunidade lingüística e os seus pares, a um vivenciar da surdez e de suas diferenças, da maneira apresentada por Silva (2006), “a diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei” (p. 66).

Por outro lado, esse fortalecimento da Libras como Língua Nacional e as interações dialógicas com a cultura ouvinte, torna possível o rompimento com a idéia de unilateralidade

no processo comunicativo (SIRWERDT e FLEURI, 2003) uma vez que “tudo se mescla e se funde. Tudo se torna híbrido” (OROFINO, 2003, p. 118) e múltiplo (SILVA, 2000, p. 100-101; CORAZZA e SILVA, 2003, p. 12). Para Lopes (1998), esse processo de interação entre culturas depende, sobretudo, da escola porque “a atuação escolar crítica permite colocar as culturas e identidades lado a lado com outros poderes e saberes em destaque” (LOPES, 1998, p. 119).

A escola deve oferecer algo à comunidade surda, a abrir-lhe outros espaços em seu interior (SIRWERDT e FLEURI, 2003, p. 143), inclusive, ambiente para os ouvintes aprenderem Libras, com surdos capacitados, porque, conforme os relatos, *a aprendizagem desta língua não é fácil* (S1.v). A sua aprendizagem ocorrerá, facilmente, conforme propõe Azibeiro (2003), nos “espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias” (p. 93). Uma das conseqüências apontadas é a “possibilidade da construção cotidiana de espaço de exercício de uma cidadania plural. [...] propondo reinventar possibilidades de deixar emergir e interagir vozes e significados tradicionalmente reprimidos e excluídos” (FLEURI, 2003, p. 12).

A literatura científica atesta que a aprendizagem e aquisição da Libras acontecem, com propriedade, com a presença do surdo, professor fluente em Libras e com a participação da comunidade surda (GESUELI, 2006, p. 278; NICOLUCCI, 2006, p. 25; BRASIL, 2005b, p. 71; TEGA, LIMA, BOECHAT, 2003, p. 46; DIAS et al, 2001, p. 5). A pesquisadora Gesueli (2006) apresenta as dificuldades encontradas pelos ouvintes não fluentes em Libras, ao escrever que

muitas vezes o professor ouvinte (papel também desempenhado por mim, autora deste artigo) fazia trocas no uso de sinais por ter um conhecimento “dicionarizado” da língua e, portanto, não fluente. Assim, a professora tem dificuldades para articular a polissemia da língua que domina – o português – e as possibilidades de “tradução” para a língua que utiliza com menor fluência – a de sinais (GESUELI, 2006, p. 285).

Aprender alguns sinais é fácil. Esta facilidade pode gerar a ilusão de que bastam alguns sinais para haver comunicação em Libras. Conhecer alguns sinais não significa saber a língua de sinais, da mesma maneira que conhecer o alfabeto não pressupõe conhecer a Língua Portuguesa. Exigem-se conhecimentos da gramática, da sintaxe, de morfologia, dos léxicos, de toda uma estrutura lingüística (LIMA et al., 2003, p. 46).

Percebe-se pelos relatos que tal compreensão da surdez, o surdo sendo ensinado em Libras e os ouvintes aprendendo Libras, permite ao surdo, segundo o relatado, a possibilidade de uma vida *mais calma e tranqüila* (S3.i) porque as modalidades de comunicação utilizadas

com os surdos, oralismo e comunicação total, os obrigavam a aprender leitura labial (S2.v; S3.i; S5.em), que *é a mesma coisa que nada* (S2.v), excluindo-os do processo escolar de ensino-aprendizagem.

Como observado por Quadros (2003), a Libras favorece a construção da identidade surda e do núcleo de sua cultura, abrindo aos surdos condições que a comunicação total lhes negava. Para ela, “os comentários de muitos surdos sobre a possibilidade de usar a língua de sinais incluem as seguintes expressões:

“ALÍVIO POSSÍVEL PERFEITA
TRANQUILIDADE COMPLETA SUAVE
FÁCIL EXPRESSIVA LEVE” (QUADROS, 2003, p. 10).

Esta percepção dos surdos, e também de sua comunidade lingüística, é salientada por Gesueli (2006), ao afirmar que

uma nova concepção de surdez, que implica mudanças ideológicas, rompendo de fato com a concepção oralista e em grande parte com os sistemas da comunicação total, que não proporcionaram alterações significativas no que se refere à importância da língua de sinais e ao papel da comunidade surda no processo educacional (p. 278).

Nos dados, os participantes relatam que *a leitura labial não permite a efetiva comunicação* e um concluiu que *é a mesma coisa que nada* (S2.v). E ainda afirma que *dá dor de cabeça, é muito cansativa* (S2.v), além de proporcionar um *desconforto para os olhos* (S3.i). Estes depoimentos sugerem que o professor se comunicando com os alunos surdos mediante a língua oral-auditiva, acaba proporcionando a estes alunos muitos transtornos e impedimentos. O participante (S3.i) não vê perspectivas, nem resultados satisfatórios aos surdos neste modelo de trabalho docente e relata: *penso no futuro, na educação dos surdos, porque sempre convivi com professores oralistas e nunca vi que tivesse um professor surdo, que se preocupasse com o surdo. Eu me preocupo com o desenvolvimento do surdo, quero ajudar o surdo no futuro*. Segundo ele, o professor ouvinte não se interessa, nem se preocupa com o aluno surdo. Ao contrário, por ser surdo, *preocupa-se com a educação do surdo, com o seu desenvolvimento, e o quer ajudar*. Para isto, prepara-se para se tornar *professor surdo*.

Estes relatos estão conforme a literatura científica porque a comunicação em Libras e a aprendizagem desta língua pressupõem a presença do surdo (NICOLUCCI, 2006). Esta atividade, na área da surdez, envolve também trabalhar com a comunidade surda (NICOLUCCI, 2006, p. 24; GESUELI, 2006, p. 278; BRASIL, 2005b, p. 71; TEGA, LIMA, BOECHAT, 2003, p. 46). Uma pesquisadora vai além ao afirmar que a “língua de sinais é tarefa e esfera de competência do professor surdo” (GESUELI, 2006, p. 285), ao passo que o

Ministério de Educação e Cultura, pela Secretaria de Educação Especial enfatiza que “a presença de educadores surdos é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação lingüísticocultural e exercendo funções e papéis significativos” (BRASIL, 2005b, p. 71).

Segundo os relatos deste estudo, os ouvintes utilizam meios para se comunicarem com os surdos. Estes meios não pertencem à Língua Brasileira de Sinais. São próprios do português sinalizado. Para de fato aprender Libras, envolvendo inclusive os familiares, as pesquisadoras Nicolucci (2006), Hachimine (2006) e Gesueli (2006) apontam a importância da mediação de surdos adultos e da comunidade surda:

A realização de trabalhos com a língua de sinais e com a comunidade surda, pois é o uso e o ensino dessa língua na escola e o contato com a comunidade que criarão condições propícias ao desenvolvimento da identidade surda, à inserção da cultura surda na escolarização e à conquista de um ensino de qualidade que garanta o exercício da cidadania (NICOLUCCI, 2006, p. 24).

O contato com a comunidade surda me leva a afirmar a importância da língua de sinais na constituição da identidade surda e no trabalho educacional, na certeza de que esse trabalho só terá frutos com a participação do professor surdo fluente nessa língua. O professor ouvinte, desde que fluente na língua de sinais, muito poderá também contribuir para este processo (GESUELI, 2006, p. 288).

A presença de pessoas que sejam nativas da língua de sinais, preferencialmente surdos adultos sinalizadores capacitados para participar de serviços que envolvam modelos bilíngüe e bicultural à criança, criando oportunidades de desenvolvimento lingüístico e cultural próprios da comunidade surda. A escola deve estar atenta à qualidade de informação em Libras que a criança está recebendo, por isso a pessoa responsável por esta mediação tem que ser competente em Libras, desenvolvendo atividades que envolvam também os familiares (HACHIMINE, 2006, p. 26).

O Decreto que regulamenta a Libras é um avanço e uma conquista da comunidade surda. Um avanço do referido Decreto foi a obrigatoriedade da Libras nos componentes curriculares dos cursos de formação de professores e das demais licenciaturas, como por exemplo, os cursos de fonoaudiologia, pedagogia e educação especial, em instituições públicas ou privadas (BRASIL, 2005a, art. 9; 13).

Um dado que precisa ser considerado, também, são os surdos que não querem a Libras como a sua língua, por escolha da família (BRASIL, 2005a) ou por escolha própria, preferindo a língua dos ouvintes, isto é, a oralização, a leitura labial, a comunicação total, conforme o relato: *nunca fiz sinais...só falo e ouço. Não aprendo sinais nunnaa...!!!* (S4.em) Para a legislação brasileira atual, a cidadania relacionada aos surdos e à sua comunidade lingüística se efetiva, sobretudo, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa escrita.

6.4 - Modalidades de trabalho na educação: voluntário e remunerado

Conforme os relatos, neste tema são apresentadas duas modalidades de trabalho. A primeira trata do voluntariado e a segunda, do trabalho remunerado. O surdo envereda pelo voluntariado na tentativa de tentar solucionar as dificuldades educacionais dos demais surdos, na escola, tal como nos depoimentos apresentados a seguir.

Para mim, não precisava nem ganhar, no meu modo de pensar, não precisava nem ganhar porque tudo que é deficiência não precisa cobrar. Eu acho que assim, que sendo uma pessoa voluntária, uma pessoa tipo voluntária na área da educação, se cada intérprete fosse voluntário, então, cada um fazia sua parte e a escola evoluía, crescia com mais alunos junto com a inclusão e desenvolveria a meta de escolaridade, tirando os alunos de casa. Muitas famílias têm crianças deficientes que ficam em casa. Então, vai para escola, com a ajuda de intérprete, com a ajuda de outras pessoas na área da saúde, evoluía, crescia mais a escola. [...] Na área da surdez uma voluntária é muito importante, porque é muito difícil manter uma pessoa para poder montar uma escola, um professor, na área da saúde, estas coisas tudo. Uma voluntária seria bom. A voluntária além de ser útil, ela se sente melhor. No meu caso, se pudesse eu exerceria o cargo de voluntária como meu objetivo. Agora, hoje aposentada, eu posso ser voluntária. [...] Sim. Na área da surdez, sim. Nas outras áreas específicas de física, mental, psicológica, corporal, essas coisas, são outras pessoas, como por exemplo, voluntário da família, na escola, evoluindo a escola junto com a família. Muito importante o conhecimento da área de física., na área de cego, em todas as áreas de deficiência. Deveria ter cada um em sua área. Se não sabe, vai aprendendo com as deficiências também (S2.v).

Vou voltar mais um pouquinho mais para trás. Eu fui voluntário na outra cidade que eu morava, era na cidade de (nome da cidade). Lá tinha uma escola especial para surdo e eu procurei ser, eu queria ser voluntário de pessoas surdas, eu fiquei quase oito meses a ser voluntário, mas depois disso teve uma delegacia de ensino, agora se chama, diretoria de ensino compareceu lá e pediu para eu não participar mais de voluntário por causa que eu não tenho formação superior. Lógico, eu fiquei muito revoltado porque eu quero trabalhar sempre com a comunidade surda [...] Nesta escola eu trabalhei como voluntário ajudando a professora, o aluno a entender as dificuldades e também ajudando a tirar dúvidas. Também o meu serviço era tirar todas as dúvidas dos alunos. [...] Eram as que não conseguiam perceber as coisas abstratas e também não conseguiam perceber muitas coisas concretas. [...] Este trabalho lá, eu sou como intérprete, então, o professor vai falando, explicando a matéria e eu vou interpretando tudo o que o professor disse (S1.v)

Sou voluntária na Escola Estadual [...]. Às vezes, as outras pessoas me convidam para dá curso, para participar de alguma aula. Participo, mas não recebo. É sempre um trabalho voluntário. [...] Não. Que eu saiba tem mais surdos aqui na cidade, tem bastante surdos, mas eles não estão trabalhando, nem estão fazendo um trabalho voluntário. Até a maioria dos surdos meus amigos não aceitam fazer um trabalho voluntário para ensinar Libras, por exemplo.[...] Só realizo trabalho voluntário aqui. Fiz trabalho voluntário na universidade¹⁷ há alguns anos atrás. Eu ajudava o Paulo¹⁸ no curso da Libras. Mas não recebi nada por isto. Foi um trabalho voluntário (S3.i)

Eu acho absurdo que as pessoas sejam voluntárias como intérpretes para os surdos. A profissão dos intérpretes deve ser respeitada e valorizada. E tem um lado bom das

¹⁷ O nome da IES foi substituído pelo vocábulo universidade.

¹⁸ Nome fictício.

peças incentivarem os surdos para determinadas situações. [...] Jamais... O intérprete tem o direito de trabalhar como qualquer um, pois interpretar não é coisa simples e fácil. Os intérpretes da ONU devem ser voluntários? (S5.em).

Os depoimentos revelam que o aluno surdo *quer ajudar os demais surdos, independente de qualquer benefício, a não ser solucionar os problemas e as dificuldades dos alunos surdos*. Para concretizar este objetivo, propõe-se a exercer o *trabalho voluntário na educação, para ajudar os docentes e os surdos a entenderem as dificuldades dos próprios surdos e a tirarem as dúvidas*.

O surdo descobre que o trabalho voluntário é o caminho mais fácil e viável para tentar auxiliar os seus colegas surdos em sala de aula e oferecer-lhes a possibilidade de ensino-aprendizagem.

Alguns empecilhos surgem para os surdos que trabalham, mesmo voluntariamente, com os surdos na escola. O impedimento mais dramático e mais significativo veio de *uma diretoria de ensino que não permitiu a presença do surdo* (S1.v) em uma escola da rede, (depois de oito meses de trabalho voluntário), porque este não dispunha de diploma de ensino superior.

O relato de S1.v mostra que o trabalho do surdo nesta escola (S1.v) em que foi impedido de trabalhar consistia em *solucionar as dúvidas dos alunos surdos*. Com o tempo, *passou a entender as dificuldades dos surdos e, mormente, aquelas relacionadas à apreensão do significado das palavras abstratas*. Com a experiência definiu como objetivo do trabalho voluntário: *solucionar as dúvidas, aprofundar os conteúdos e auxiliar na aquisição de vocabulário, com a presença da Libras*.

Tal surdo se compreendia como *intérprete Libras-português* (S1.v), revelando que desconhecia a diferença entre intérprete e instrutor surdo. O surdo pode ser intérprete apenas de duas línguas de sinais. A interpretação Libras-português exige ouvir português oral. O trabalho que exercia era de um instrutor surdo educacional que tem condições de aprofundar os conteúdos curriculares para os alunos surdos. Diferente do trabalho de intérprete português-Libras que deve transmitir exatamente o conteúdo ouvido e que, conforme Nicolucci (2006),

o surdo adulto sinalizador e capacitado para o ensino da Libras é um elemento fundamental da equipe de apoio para a educação de surdos porque ele que é o usuário fluente da língua, pertence à comunidade e detém a cultura surda, portanto o único capaz de atuar como interlocutor entre o professor ouvinte fluente em Libras e o aluno surdo e aprofundar os conteúdos curriculares (p. 25).

Nos dados do presente estudo aparecem duas compreensões de trabalho entendidas pelos surdos. Duas compreensões opostas e que mostram o nível de percepção da própria

identidade surda e de identificação com a comunidade surda. Referem-se ao trabalho exercido por alunos surdos e por intérpretes na escola e no ensino superior.

A primeira compreensão entende o trabalho como voluntário. Está de acordo com a legislação brasileira sobre o voluntariado. Totalmente livre, sem ganho monetário, sem remuneração de qualquer espécie e exercido “no interior do espaço escolar” (SIRWERDT e FLEURI, 2003, p. 143).

A lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, dispõe sobre o serviço voluntário e o denomina como:

atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive, mutualidade. [...] O serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim (BRASIL, 1998).

A legislação entende que o trabalho voluntário só pode ser realizado por pessoas físicas a entidades públicas ou a instituições privadas, sem fins lucrativos e sem a necessidade da geração de vínculo empregatício. O trabalho voluntário (a lei o entende como exercício voluntário) se diferencia das demais modalidades de trabalho por não ser remunerado e por ser uma iniciativa livre e espontânea da pessoa que se dispõe como voluntária em benefício de uma comunidade, de uma entidade assistencial ou religiosa.

Conforme relato, um participante (S2.v) deste estudo *entende que o trabalho do instrutor surdo e do intérprete não pode ser remunerado porque todo trabalho em proveito das pessoas surdas deve ser realizado de forma voluntária, sem remuneração e gratuito. Cada um deve fazer a sua parte e contribuir para que a escola evolua e seja capaz de manter os alunos em suas dependências.* Ou seja, retirar o surdo de sua casa, uma vez que muitas famílias com crianças com algum tipo de deficiência as mantêm em casa sem estudar. *A escola poderia crescer com este tipo de trabalho que não precisa ser remunerado* (S2.v).

O surdo (S3.i) também foi *convidado a exercer, voluntariamente, trabalho na universidade, ajudando no curso de Libras.* Outras vezes, foi convidado *para ministrar cursos, para ajudar em alguma aula. Participa, mas nada recebe. Tudo exercido, gratuitamente. Sabe que em sua cidade há mais surdos, mas não estão trabalhando e nem exercem algum tipo de voluntariado. A maioria dos surdos, seus amigos, não aceita fazer um trabalho voluntário, para ensinar a Língua Brasileira de Sinais, por exemplo* (S3.i).

Esses relatos revelam: ou que o surdo não acredita no trabalho remunerado porque este não impulsiona perceber as reais dificuldades dos surdos ou que o surdo não vê perspectivas profissionais para os próprios surdos e, por este motivo, se embrenha pelo voluntariado.

É importante notar que o trabalho voluntário pode fechar a perspectiva profissional para o surdo e impedi-lo de se perceber como pessoa produtiva e autônoma. Mas, ao contrário, esta pode ter sido a condição que restou ao surdo para minimizar as dificuldades das demais pessoas surdas no processo escolar, apesar dos empecilhos para o seu efetivo exercício. Os relatos indicam que tal contradição pode gerar revolta e impotência.

O voluntariado não envolve aperfeiçoamento profissional. Exige que a pessoa seja disponível, generosa e não pressupõe uma especialização e qualificação. Os relatos sugerem que a pessoa surda voluntária, além de se perceber útil, *se sente bem* (S2.v) e este tipo de atividade torna-se o seu objetivo de vida.

Segundo o referencial sócio-antropológico da surdez, o surdo eleger o voluntariado para a sua vida, para a vida dos demais surdos e de sua comunidade lingüística parece uma imposição da comunidade hegemônica ouvinte.

Nos dados aparece ainda o estar livre de outro tipo de atividade profissional, no caso *a aposentadoria, para se dedicar de maneira voluntária ao trabalho com o surdo* (S2.v). Aqui se percebe duas posições em relação às pessoas surdas. Para sobreviver, trabalha com remuneração e para ajudar os surdos e a sua comunidade, somente na modalidade voluntária. Nesta compreensão, o surdo não é considerado e nem reconhecido. Deve se adequar ao que existe mas, quando precisa de ajuda, vai contribuir, temporária e voluntariamente, sem compromisso com a sua profissionalização e com a comunidade surda e, conforme Perlin (1998),

a idéia de que as pessoas surdas dificilmente possam ascender em escala de coordenação ou gerência faz com que sempre continuem sob trabalhos designados pelo poder ouvinte. Tampouco estes trabalhos oferecem possibilidade de ascensão visto que as estratégias de poder continuam centradas (p. 55).

O voluntariado exercido pelo surdo, em benefício dos demais surdos, pode transformar-se em armadilha para o próprio surdo: não lhe permite ascender profissionalmente porque não é o que o grupo hegemônico espera de si. Neste discurso, os grupos hegemônicos “condicionam as representações sobre os surdos de modo a não lhes dar saídas para outros modelos” (PERLIN, 1998, p. 60).

De maneira semelhante é visto o trabalho do intérprete português-Libras que é, também, sugerido como voluntário. *Se cada intérprete fosse voluntário, cada um fazia a sua parte e a escola progrediria, com mais alunos*, relata o participante (S2.v).

Essa visão do intérprete português-Libras não pressupõe formação profissional, qualificação, especialização, exigidas pelo Decreto que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2005a).

Apenas um dos participantes (S5.em)¹⁹ considerou que o *surdo e o intérprete devem ser profissionais remunerados*. Para ele, *é um disparate as pessoas surdas e os intérpretes serem voluntários e agirem voluntariamente*. O voluntariado exercido pelos surdos retira dos mesmos a dignidade de serem surdos e de serem acompanhados por profissionais, pessoas capacitadas e reconhecidas como tais.

O intérprete português-Libras tem o direito de trabalhar e de ser remunerado como qualquer outro profissional. *Interpretar não é algo simples e fácil* (S5.em). Esse participante relembra o fato dos *intérpretes da ONU não serem voluntários* e questiona porque *os intérpretes da Língua Brasileira de Sinais devem trabalhar de maneira voluntária, se compreenderem e se apresentarem como voluntários*.

O trabalho remunerado proporciona ao trabalhador as possibilidades de ascensão profissional, de auto-estima e de se compreender como ser produtivo e capaz de transformar a sua realidade.

À medida que o surdo se reconhece como surdo, como profissional capacitado, como ser bilíngüe, bicultural e pertencente à comunidade surda, vai se posicionar diferente em relação às pessoas pertencentes aos grupos hegemônicos. Isso pode gerar uma realidade nova e conflituosa para a sociedade brasileira e para o surdo no ensino superior brasileiro e nas demais modalidades de ensino (BRASIL, 1996a, art. 21).

6.5 - Escolha do curso

Este tema apresenta os relatos dos participantes sobre os motivos pelos quais os surdos escolheram o curso de graduação e a importância para o seu processo educacional. Alguns sabiam por que escolheram desde o início; outros, depois de concluído o curso, escolheriam o curso de pedagogia, por tratar da educação e para poder ajudar os demais surdos.

Eu sempre tive vontade de fazer a faculdade de pedagogia. [...] Na verdade eu queria fazer pedagogia porque eu queria trabalhar sempre com a comunidade surda [...] Então, por exemplo, estou fazendo a faculdade de pedagogia. Como que esta faculdade de pedagogia estou aprendendo a teoria para poder envolver com os alunos [...] Eu cheguei a fazer o curso de pedagogia porque eu queria trabalhar como professor de surdo. Isto foi sempre a minha vontade desde a infância. Também tinha perguntado a uma amiga minha também formada em pedagogia, então ela falou, explicou como que é o caminho para chegar a pedagogia, eu procurei me

¹⁹ Este participante se graduou aqui na região norte do estado de São Paulo, e depois se mudou para o Rio Grande do Sul para se especializar nos estudos surdos. Percebe-se que avançou muito em relação ao trabalho surdo.

esforçar e cheguei a fazer este curso de pedagogia para ser um professor, futuramente. Porque eu sou uma pessoa surda para trabalhar com a pessoa surda também. [...] Eu acho assim: eu queria fazer letras, mas às vezes [...] eu posso sentir muitas dificuldades de entender o português e também, as outras áreas, pensei em fazer também, mas eu achei mais importante de trabalhar a área de pedagogia pra poder envolver as pessoas surdas. Porque achei mais importante é trabalhar com as crianças surdas para depois começar a crescer. E também a área de português, por exemplo, fazer letras, eu vou trabalhar só com português, mas pode existir que eu não consigo encontrar o aluno na inclusão de português (S1.v).

A minha opção para pedagogia era para subir de cargo, para ganhar mais, porque o que eu ganhava não dava para me manter em casa. Mas como eu trabalha na área da educação, então eu resolvi fazer pedagogia para lidar com as crianças, para montar uma escola. Este era meu objetivo [...] Resolvi fazer pedagogia por motivo que eu trabalhava na área da educação. Eu trabalhava na prefeitura, há quatorze anos e resolvi fazer magistério e pedagogia para poder dar aula. Mas como no meu caso, não pude exercer a área da profissão de professores, eu acabei a pedagogia mas não perdi a esperança de ser professora de desenho [...] Eu não sabia, então eu fiz o magistério e a pedagogia sem opção de melhora, só com a melhora de salário, mas hoje eu sei e tenho possibilidade de fazer curso de surdos, na área da deficiência física, da deficiência auditiva. Se eu soubesse na época, eu tinha feito, não perderia tempo, oito anos, não perderia tanto tempo [...] Porque pedagogia e magistério são metas de dar aula de primeira a quarta série e de quinta a oitava. Como que na pedagogia tem que ter especialidade na área de cada matéria, eu escolheria mesmo na área de desenho (S2.v).

Eu sempre quis fazer pedagogia. Porque pedagogia tem contexto, tem teoria como ela poderia estar se desenvolvendo para melhorar a minha vida. Se pudesse optar, eu continuaria escolhendo pedagogia. escolhi pedagogia porque é o que eu gosto. Agora o outro surdo precisa ter outro tipo de profissão que não seja só isto. Eu vejo estes amigos, encontra com estes amigos, sinto que tem que ajudar também estes amigos. Por isso que fiz pedagogia. Por conta do curso de pedagogia, sei que tem que treinar, tem o estágio. Ajudou na teoria, algumas coisas de contexto, psicologia, todas as disciplinas ajudaram de certa forma. Ensina a como trabalhar com aluno, a entender as dificuldades dos alunos (S3.i).

Querida fazer faculdade por causa de uma profissão e queria conhecer e como é ser feito e estudado para ter um trabalho profissional... e era o meu sonho [...] Contudo, o que eu quero na vida é fazer uma faculdade de Fotografias..adoro tirar fotos...e viajar no mundo inteiro...e tirando. Pq é tão bom...ter uma imaginação tão boa e ver pessoas (S4.em).

Eu escolheria pedagogia pois poderia atuar na educação para investir na vida dos surdos e passar as informações de como é educar os surdos. Não foi realmente perda de tempo, apenas descobri mais tarde que minha vocação era na área educacional e que poderia ter pedagogia. Valeu a pena aprender estudar ciências da computação onde aprendi a ter lógica das coisas. [...] Estava na dúvida entre Computação e fisioterapia. Optei pela computação pois não tinha relação com as pessoas e era apenas um trabalho entre eu e o computador [...] Escolhi por amar matemática, ou seja, exatas. E também por gostar de computador e ter ele como ferramenta para trabalhos e comunicação; achar que era só entre eu e o computador, mas mais tarde descobri, através do estágio, que não era o que eu pensava, pois tinha relação com os profissionais para acompanhar os testes [...] O curso foi difícil, pois era completamente diferente dos estudos anteriores. Tinha muito cálculo e programação (S5.em).

Para falar a verdade, não fiquei satisfeítíssima c esse curso, aprendi coisas legais e coisas chatas também.. Faria outra faculdade, se tivesse condições.. pq ciência da computação não foi exatamente como imaginei! (S6.em).

Primeiramente, os relatos apresentam que os entrevistados desejavam cursar o ensino superior (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S6.em): *sempre tive vontade e sempre quis cursar uma faculdade* (S1.v; S3.i).

Os participantes relatam que a escolha do curso era ligada a uma *preocupação com a profissão* (S2.v; S4.em), *para subir de cargo* (S2.v), *melhorar o salário* (S2.v), *satisfazer a curiosidade de como era o curso superior* (S4.em), *melhorar a vida* (S3.i), *montar uma escola* (S2.v), *ajudar os surdos no processo educacional* (S1.v; S3.i; S5.em) ou *ser professor surdo* (S1.v).

A escolha da maioria dos participantes foi o curso de pedagogia, porque, segundo depõem, *trata da educação e ensina como trabalhar com aluno* (S1.v; S2.v; S3.i). Percebe-se, pelos relatos, que a escolha destes participantes tem um propósito determinado, ou seja, trabalhar no ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Um dos surdos (S2.v) trabalhava na rede municipal havia 14 anos, como auxiliar de serviços gerais e escolheu *pedagogia para dar aula, ser promovido e melhorar o salário*. Este surdo, posteriormente, teve problemas físicos, provocados por lesão por esforço repetitivo e foi aposentado. Quanto a esta condição, relata que a aposentadoria tolheu alguns de seus sonhos: *mas, infelizmente acabei aposentando e tive que esquecer o sonho. Eu me senti muito bem, muito realizada. Perdi bastante a compreensão de ser alguém na vida* (S2.v). Este sonho era ter *uma escola de crianças*.

Escolheu pedagogia como possibilidade de promoção e de melhorar o salário. Depois de concluído o curso e de conhecer as possibilidades dos surdos, acredita que foi *perda de tempo* (S2.v). Conheceu a comunidade surda depois que tinha concluído o curso de pedagogia. Se *pudesse e se conhecesse os surdos, teria escolhido algo ligado a eles, algo que beneficiasse o processo educacional dos surdos, algo relacionado à surdez*. Para ele (S2.v), *a pedagogia tem como objetivo dar aula para o ensino fundamental*. Escolheria como especialidade pedagógica, *a área de desenho* (S2.v).

O participante (S2.v) denomina de *curso de surdo tudo o que diz respeito aos surdos*. Curso de surdo pode ser entendido como o estudo da cultura surda, da língua de sinais, do papel do intérprete português-Libras, do educador surdo, do educador de Libras e da comunidade surda (GESUELI, 2006, p. 277-292) e, igualmente, o estudo da história surda e de sua resistência.

Outro surdo (S5.em) que fez ciência da computação, não se arrepende de sua escolha porque relata que *aprendeu a ter a lógica das coisas. Ciência da computação trabalha com lógica de programação*.

Teve dúvida entre escolher *ciência da computação e fisioterapia* (S5.em). Optou por ciência da computação porque lhe pareceu que não envolveria um relacionamento com as pessoas. Imaginava que fosse um trabalho apenas entre ele e o computador, um trabalho solitário, conforme relata, *só entre eu e o computador, mas mais tarde descobri, através do estágio, que não era o que eu pensava, pois tinha relação com os profissionais para acompanhar os testes* (S5.em).

Depõe, também, que escolheu este curso por *amar matemática, ou seja, exatas. E também por gostar de computador e ter ele como ferramenta para trabalhos e comunicação [...] Tinha muito cálculo e programação* (S5.em).

Um outro participante (S6.em) não ficou *feliz com a escolha que fez. Foi bom* porque relata *que aprendeu*. Se tivesse condições, faria outro curso superior, conforme menciona: *para falar a verdade, não fiquei satisfeítíssima c esse curso, aprendi coisas legais e coisas chatas também.. faria outra faculdade, se tivesse condições.. pq ciência da computação não foi exatamente como imaginei* (S6.em).

O participante (S5.em) *não se arrepende, mas escolheria o curso de pedagogia para atuar na educação e investir na vida dos surdos*. Além disso, poderia ensinar como se educa os surdos.

Este surdo é sinalizador. Mudou do norte do estado de São Paulo para uma cidade no sul do Brasil para estudar em escolas apropriadas aos surdos. Mostra uma percepção diferente das possibilidades dos surdos, em comparação aos demais participantes, como por exemplo, em relação ao trabalho dos surdos e dos intérpretes quem devem ser remunerados. Escolheria *pedagogia porque poderia capacitar pessoas para trabalharem com a educação dos surdos* (S5.em). O seu objetivo é investir na vida dos surdos e conhecer mais as suas condições educacionais e sociais. Para esse participante, sem capacitação, não se pode investir na comunidade surda, nos surdos e compreender o seu processo educacional. Pressupõe que o processo educacional dos surdos exige contextos bilíngües, como aparece no Decreto 5626 (BRASIL, 2005a).

Esse participante (S5.em) acredita, também, que *a pedagogia, por tratar da educação, é única a oferecer possibilidades de conhecer as condições dos surdos e de realizar intervenções educacionais*.

Dois participantes (S1.v; S3.i) *escolheram o curso de pedagogia* e seus relatos mostram uma reflexão diferente dos demais participantes sobre os motivos de escolha do curso de graduação. Relatam que *optaram pelo curso de pedagogia porque é o único que oferece possibilidades de envolvimento com os alunos e com as pessoas surdas*. A pessoa

aprende como trabalhar com o aluno e a entender as suas dificuldades. Oferece treinamento e estágio, com o objetivo de preparar o aluno para se familiarizar com o cotidiano educacional das pessoas.

Decidiram pelo curso porque perceberem que a *pedagogia trabalha com a educação* e, para eles, as principais dificuldades dos surdos estão relacionadas aos processos educacionais. Posição semelhante vem sendo discutida por alguns pesquisadores, como Favorito (2006) e Pedroso (2001).

Estes dois participantes (S1.v; S3.i) *escolheriam novamente a pedagogia*.

Um destes participantes (S1.v) relata que *escolheu pedagogia para trabalhar como professor surdo e tinha essa vontade desde a infância*. Escolheu um curso que lhe oferecesse “condições de possibilidades” (KANT, 1781/2003) para trabalhar com as pessoas surdas e com a comunidade surda. Para ele (S1.v), a *pedagogia possibilita o envolvimento e o trabalho com as crianças surdas para começarem a avançar no processo educacional*.

A escolha foi pensada, amadurecida ao longo de sua infância e adolescência. Quando teve a oportunidade de ingressar no ensino superior, não titubeou, escolheu de imediato, o curso ligado à educação.

O participante (S3.i) expressa que *precisa se preparar para trabalhar com a educação dos surdos*. A pedagogia lhe oferece teorias e possibilidades de elaborar conhecimentos sobre os alunos surdos.

Segundo os relatos, a pedagogia frui de (extremo) prestígio entre os surdos. Conforme relatado pelos dois participantes, (S1.v; S3.i), aparecem três categorias fundamentais que a pedagogia proporciona: *teoria* (S1.v; S3.i), *contexto* (S3.i) e *envolvimento* (S1.v):

Teoria é uma história, significado, fatos que já aconteceram, que as pessoas relataram. Coisas que a gente está estudando, está vendo. O significado das coisas que facilita a aprendizagem das pessoas (S3.i).

Eu vejo estes amigos, encontro com estes amigos, sinto que tem que ajudar também estes amigos. Por isso que fiz pedagogia. Por conta do curso de pedagogia, sei que tem que treinar, tem o estágio. Ajudou na teoria, algumas coisas de contexto, psicologia, todas as disciplinas ajudaram de certa forma. Ensina como trabalhar com aluno, a entender as dificuldades dos alunos (S3.i).

Como que esta faculdade de pedagogia, estou aprendendo a teoria para poder envolver com os alunos [...] Eu cheguei a fazer o curso de pedagogia porque eu queria trabalhar como professor de surdo [...] eu achei mais importante de trabalhar a área de pedagogia pra poder envolver as pessoas surdas. Porque achei mais importante é trabalhar com as crianças surdas para depois começar a crescer (S1.v).

O participante (S1.v) que escolheu pedagogia para ser professor de surdos, apresenta *as diferenças entre pedagogia e Letras*. Para ele, *o curso de Letras só trabalha com a Língua*

Portuguesa. Se escolhesse Letras, afirma que poderia não encontrar o aluno surdo nas aulas de português. A compreensão deste participante sugere que o surdo pode apresentar resistência à Língua Portuguesa. Para ele, a maioria dos surdos se evade da escola ainda no início do processo de escolarização, justamente por problemas ocasionados pelo português nas modalidades oral e escrita. Esta questão levantada pelo participante vem sendo estudada por Favorito (2006) e Pedroso (2001).

Quando ocorre que a Língua Portuguesa seja a língua de instrução do surdo, como é o caso da maioria das escolas que ainda estão organizadas para ouvintes, o surdo pode desenvolver resistência para aprender o português, como sugere o relato de S1.v.

O surdo poderá cursar Letras, como segunda língua e com a mediação de Libras (BRASIL, 2005a, art. 4º, parágrafo único).

Os relatos revelam que o surdo gosta do curso de pedagogia (S1.v; S3.i; S5.em). Cursando pedagogia, pode trabalhar no ensino fundamental, em escolas bilíngües, de surdo ou de ouvintes. Se cursar Letras/Libras ou, reciprocamente, pode ser professor de Libras nas séries finais do ensino fundamental, médio e instituições de ensino superior (BRASIL, 2005a). Os depoimentos revelam que os surdos parecem compreender que a educação dos surdos deve ir além das questões lingüísticas (S1.v; S3.i; S5.em). Os surdos querem a Libras como língua de instrução, isto é, querem o ensino-aprendizagem em Libras. Mas, a referência aos demais surdos, obrigados a deixar a escola por motivos relacionados à Língua Portuguesa oral e escrita, mostra uma preocupação que vai além da lingüística, incluindo questões relacionadas à conquista da cidadania. Têm direitos, mas as condições escolares, entre outras, os impedem de usufruir estes direitos. Libras, o surdo sabe. Conforme depoimento, é a sua *própria língua* (S3.i). Bastaria a escola começar a considerar as singularidades das demais culturas e as possibilidades das condições bilíngües, isto é,

o reconhecimento do estatuto das línguas de sinais e das peculiaridades culturais das comunidades de surdos, que possuem critérios de pertença e referências próprias. Trata-se, na verdade, de uma complexa direção que envolve mudanças de mentalidade e inúmeras iniciativas para sua concretização (MARIN e GÓES, 2006, p. 232-233).

A formação pedagógica parece oferecer teorias que podem fundamentar o processo educacional em contextos bilíngües, significativos e inclusivos, para os alunos surdos. Os relatos deste estudo indicam que a pedagogia é importante para favorecer o trabalho dos surdos com os demais surdos no processo educacional (S1.v; S3.i; S5.em).

6.6 - Vestibular

Este tema apresenta os relatos dos participantes em relação ao seu processo inicial de acesso ao ensino superior. A preparação e a realização do vestibular são compreendidas por um surdo como uma etapa de solidão, por outro, de ajuda divina e por um outro, de necessidade da presença de uma língua compartilhada. Período de leitura, mesmo sem o surdo compreender o que lê.

Prestei, prestei o vestibular para entrar no magistério e também prestei o vestibular para entrar na pedagogia. Foi muito difícil mesmo, porque tinha que ler muito e eu não compreendia nada [...] Tive que responder as questões tudo sozinha mesmo porque era vestibular. Cheguei e sabia o que ia cair, a matéria que caía, eu conseguia fazer pesquisa na biblioteca, pesquisava muito, lia muito, mas como não entendia muito, pegava os livros e tirava xerox, pegava em casa, minha irmã lia para mim, para eu poder entender mais rápido. Foi mais fácil para mim assim. Mais fácil a pessoa ler para mim para eu entender (S2.v)

Eu agora como que eu, fiz vestibular, passei no vestibular, eu não tinha estudado nada, mas eu tinha a inteligência e o aproveitamento para poder fazer este vestibular. Eu passei. Como eu passei no vestibular, eu passei, fui bem e procurei fazer a pedagogia [...] eu queria, eu procurei uma amiga minha que já era formada pedagogia e era professora de primeira a quarta série, agora ela trabalha como intérprete aqui em Barretos. Eu procurei, ela me orientou, ela me indicou como que fazia pedagogia e procurei, me interessei e procurei fazer vestibular (S1.v)

Entre numa faculdade era muita fácil de entrar no mês de junho...e não queria fazer em janeiro por causa das vagas [...] Contudo, o que eu quero na vida é fazer uma faculdade de Fotografias..adoro tirar fotos...e viajar no mundo inteiro...e tirando (S4.em).

Passei da [...] em Veterinária, tive q estudar bastante.. mas meus pais não quiseram que ficasse em outra cidade, daí optei por um outro vestibular e acabei fazendo ciências da computação no [...] (q foi o vestibular mais fácil, né?!)... (S6.em)

Prestei vestibular sozinha sem nenhuma ajuda. Mas hoje faria diferente com presença de intérprete para propiciar segurança ao obter informações dadas pelo fiscal. [...] Prestei em várias. O mais difícil foi prestar fuvest pois o conteúdo era complicado mesmo e tinha mtos candidatos para uma vaga (S5.em).

Eu fiquei muito feliz porque passei no vestibular Graças à Deus! (S7.em).

Para ingressar no ensino superior, pelos relatos (S1.v; S2.v; S4.em; S5.em; S6.em; S7.em), o primeiro requisito é *prestar vestibular*, para o qual foi necessário se *informar* sobre todos os procedimentos. Um surdo (S1.v) buscou *informações a respeito deste processo com amigos*. Quer ingressar na faculdade, mas a mesma, para ele, parece não ser o local próprio para se informar sobre os procedimentos relativos ao vestibular. O surdo procura uma pessoa que concluiu o ensino superior. Sem uma língua compartilhada as informações são obtidas pelos amigos e não na instituição responsável.

Depois de ser orientado, o surdo interessa-se e procura prestar o vestibular.

O amigo era intérprete Libras-Português em sua cidade. Com uma língua compartilhada foi possível obter informações a respeito e enfrentar o vestibular. Nos depoimentos parece que o surdo sempre procura quem é capaz de se comunicar com ele e mostra interesse em compreender as suas condições.

Comunicando-se em língua de sinais, as dificuldades, presentes quando a comunicação é feita em português oral, desaparecem.

Um participante (S6.em) *passou no vestibular em uma universidade pública, curso de veterinária, mas seus pais não permitiram que fosse residir em outra cidade. Prestou novamente, em uma faculdade particular, curso ciência da computação.* Este, para S6.em, *vestibular foi fácil*, comparado ao da instituição pública. Quem presta em ambas as instituições descobre as diferenças e os limites.

Quanto às dificuldades próprias de cada vestibular, um participante que prestou a FUVEST, após ter prestado outros vestibulares, depõe: *prestei em várias. O mais difícil foi prestar FUVEST, pois o conteúdo era complicado mesmo e tinha muitos candidatos para uma vaga* (S5.em). Relata, ainda, que enfrentou dois obstáculos: *dificuldade em compreender os conteúdos e o grande número de candidatos por vagas.*

Outro entrevistado (S4.em), ao contrário, *escolheu prestar no mês de junho, para não enfrentar a grande concorrência por vaga, nos vestibulares de início de ano, no mês de janeiro.* Conseguiu ingressar no ensino superior porque analisou, pesquisou e descobriu que se competisse, perderia, não conseguiria ser aprovado no vestibular, caso optasse por prestá-lo no início do ano.

Estes relatos sugerem que o surdo planeja a vida acadêmica conforme as suas condições e limites. Mostra autonomia, um conhecimento de si, de sua personalidade, sabe se situar, escolher o melhor para si, apesar das condições desfavoráveis.

O fato de passar no vestibular é motivo de *alegria para o surdo e oportunidade de agradecimento ao divino* (S7.em). O ato de passar foi solitário, mas o entrevistado sente que foi entusiasmado e conseguiu o que almejava, ser aprovado ao ensino superior, conforme relata.

Outro participante (S4.em) disse que *ingressou em vários cursos. Estudou fisioterapia por seis meses; ciência da computação por dois meses e gestão em instituições financeiras por quatro meses* e, depois, cursou este mesmo curso, *gestão em instituições financeiras*, por mais três meses. Não concluiu os cursos por *dificuldades de comunicação e de compreensão de conteúdos.* Conforme relata, ainda quer cursar outro curso superior: *o que eu quero na vida*

é fazer uma faculdade de fotografias..adoro tirar fotos...e viajar no mundo inteiro...e tirando (S4.em).

Os relatos revelam que, apesar das dificuldades no processo de escolarização superior, muitos surdos não desistem de continuar e de buscar o ensino superior.

Outro entrevistado (S5.em) escreve que *prestou o vestibular, sozinho, sem ajuda*. Hoje, faria de maneira diferente e exigiria a *presença de intérprete português-Libras*. Relata que a tarefa do intérprete português-Libras, durante a realização do vestibular é *propiciar segurança e tranqüilidade, em relação às informações oferecidas pelo fiscal, antes e durante o transcorrer do mesmo* (S5.em).

Outro surdo (S2.v) mostra que o *vestibular é um momento de solidão*. O seu processo de preparação para o vestibular foi difícil. Pelo fato de não entender, procurava pesquisar em biblioteca, lia, fotocopiava livros e levava para sua irmã ler para ele. Era a maneira de compreender, com rapidez. Tal método, a irmã ler para o surdo entender, era o mais eficaz porque poderia fazer a *leitura labial*, sendo esta a maneira que dispunha para compreender.

Outro surdo (S1.v) relata que *não estudou para prestar o vestibular e que foi bem porque tinha inteligência e aproveitamento para poder prestá-lo*. Este surdo, além de oralizado, é sinalizador. Não contou com intérprete durante a realização do vestibular. Participa da Associação de surdos de sua cidade, da qual, é membro fundador. Somente este participante disse não ter encontrado dificuldades durante o vestibular.

Os relatos destes surdos mostram três concepções sobre o acesso ao ensino superior. Um se refere a aspectos espirituais (S7.em). Afasta-se de aspectos físicos, da presença humana, próxima a ele, necessária para o diálogo, para a interlocução. Parece não perceber pessoas capacitadas para o orientar e acompanhar. Outro (S2.v) se considera como o único responsável para criar possibilidades de aprendizagem. Pesquisa em biblioteca, busca apoio para entender, recorre a familiar para ler para ele, e assim, fazer a leitura dos lábios. Estes procedimentos, contudo, parecem não resolver as dificuldades encontradas. Não garantem tranqüilidade.

Outro entrevistado (S5.em) percebe que a presença de pessoa capacitada, que conhece e compartilha a sua língua, lhe transmite segurança e possibilidades de entendimento, de compreensão e de superação de obstáculos, além de ser uma pessoa capaz de orientá-lo, de solucionar as suas dúvidas e de oferecer-lhe tranqüilidade para a compreensão do que lhe é pedido e exigido, em cada nível do processo educacional.

Resumindo: o surdo (S7.em) se percebe impotente, precisa de ajuda divina; o surdo (S2.v) se compreende como o único responsável pela sua aprendizagem; o surdo (S5.em)

percebe que além de seus esforços e iniciativas, necessita de uma língua compartilhada e da presença de pessoas capacitadas em Libras durante todo o processo, para superar as dificuldades.

Para prestar o vestibular, optou por um determinado curso, pertencente a uma determinada área, exatas, (S4.em; S5.em; S6.em; S7.em), humanas, (S1.v; S2.v; S3.i) ou biológicas (S4.em). Neste estudo, em todas estas áreas, houve ingressantes.

Os surdos que estão chegando à faculdade têm um preparo diferente e encontraram meios de aprender além do que lhes estava reservado. Apesar das exclusões decorrentes da ausência de Libras, tiveram uma determinada experiência com a voz humana e condições de avançar o processo de ensino-aprendizagem e de ingressar no ensino superior (CRUZ e DIAS, 2005a, p. 1; 2005b, p. 128; 2005c, p. 312). Mas os outros surdos também podem chegar ao ensino superior, especialmente, favorecidos pela obrigatoriedade da Libras nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas (BRASIL, 2005a).

6.7 - Dificuldades

Neste tema são apresentadas as principais dificuldades relatadas pelos sete participantes deste estudo, em sala de aula e no interior do espaço escolar e a sua percepção destas dificuldades relacionadas a componentes, tais como comunicação, aulas expositivas, leitura labial, microfone, slides, vídeos, organização de carteiras e cadeira, telão, Língua Portuguesa, filosofia, sociologia, administração, estrutura, matemática, angústia, medo, cansaço, decepção, rejeição, abandono, tristeza, pressa, escrita, leitura, ditado, redação.

Eu não sabia falar nada [...] não sabia compreender a leitura, e também eu me confundia as matérias, eu confundia muitas coisas, [...] eu fiquei muito, muito fora do ar. [...] não sabia fazer muito a leitura labial, [...] para entender o significado. E quando eu fazia feijão, panela, eu não entendia o que era panela, quando eu tive a palavra, eu via duas coisas, panela e feijão, escrevia panela. Quando eu tampava o feijão, eu não entendia que significava que era panela. Então, tive muita dificuldade. [...] tinha a redação e a redação me dificultou muito porque eu não sabia falar, eu não sabia como explicar o verbal porque eu tinha muita dificuldade no verbal. Eu fiquei muito decepcionado porque eu não sabia como fazer. [...] uma professora não tava tendo muita paciência para me atender, porque achava que era difícil, não sabia como fazer [...] muitas dificuldades de ouvir, eu sei escrever, mas a conjugação verbal, na conjugação verbal às vezes eu fico perdido [...] eu não sabia como estudar para prova, eu não sabia como era para decorar ou se não era, era só pra ler, mas depois disso, a aula foi muito difícil. Eu não sabia o que fazer, não sabia mesmo. Eu tive que procurar uma professora para poder explicar para mim [...] Com essa leitura labial, às vezes eu me confundia muito porque o labial parece uma palavra igual, então, ficou muito difícil [...] O professor japonês, eu fiquei sem entender esta matéria de matemática porque tive muita dificuldade a fazer a leitura labial. Com a matéria de matemática eu fiquei meio triste, sem entender [...] Pediu

para eu não participar mais de voluntário por causa que eu não tenho formação superior. Lógico, eu fiquei muito revoltado porque eu quero trabalhar sempre com a comunidade surda. Aconteceu que, na verdade, esta pergunta por que eu não tinha certificado, também podia prejudicar a escola porque eu não tinha certificado, mas fui prejudicado nesta parte por causa do certificado [...] a escrita, não tem alfabetização, porque esta alfabetização, na maioria dos surdos foi um fracasso pra eles, porque os professores, antigamente, não aceitavam Libras [...] Tive muitas dificuldades, é, é, a leitura labial, escrita [...] lá na faculdade, tem algumas matérias que tenho dificuldade de compreender, como sociologia e filosofia [...] Tenho dificuldade para compreender, para explicar o significado. As dificuldades dos surdos eram compreender português. [...] Esta palavra abstrata, muitos surdos têm muita dificuldade de entender o significado abstrato, por exemplo, amor [...] Na verdade, eles tinham dificuldade assim: não tinham dificuldades em Libras não. Eles tinham muitas dificuldades só no português escrito [...], o professor usa o microfone. Quando o professor usa o microfone, eu fico perdido porque atrapalha a leitura labial [...] o professor já explicou a matéria e eu não sei onde eu estou. Tive muita dificuldade com os professores da (IES) porque eles usam microfone. Como eles usam microfone, ai tampava o labial, e eu ficava muito revoltado porque eu queria aprender porque eu estou fazendo isto para ser futuramente como professor de surdo também [...] Eu sempre sento na frente para ler os lábios, para poder entender melhor a explicação da matéria (S1.v).

A leitura labial tem que ficar de frente e de costa a gente não consegue ler os lábios e era o que acontecia comigo na época [...] É muito cansativa mesmo porque além de, primeiro usar os olhos para a compreensão, depois o labial para a boca, e depois a interpretação do cérebro [...] Para mim seria mais fácil escrever na lousa, como de primeira à quarta série. Pôr na lousa, copiar, ao invés de ser com ditado rápido, o acompanhamento é diferente [...] Foi muito difícil mesmo, porque tinha que ler muito e eu não compreendia nada. Para mim poder ler, tinha que pedir para alguém ler para mim, para poder entender a matéria. Toda a vida foi assim. Toda a vida [...] Ela lia assim, eu ficava na frente dela e ela na minha frente, então ela lia mais de três vezes uma matéria. Quanto mais lia, mais eu conseguia entender. Porque eu lendo para mim não dava nada certo, não entrava nada para mim entender, não entrava nada na interpretação, principalmente na área da matemática [...] Você ta copiando ali e não esta entendendo nada do que você ta copiando. É a mesma coisa de nada [...] A leitura labial e voz alta já ajudam um pouco [...] Eu lembro que ele veio e bateu a mão na mesa, pra mim ficar quieta. Ai, depois daquele dia que eu entendi que eu tinha que aprender rápido o labial para poder ter mais assim entendimento, por causa do medo, por causa do medo a gente tem que aprender rápido [...] a aula que a gente chama de aula falante, aula não escrita, aula falante com microfone, é mais rápida e principalmente vídeo para ler é muito mais difícil porque tem que prestar atenção na escrita, na figura. Para interpretar a figura, tem que ler, para ler tem que ter interpretação da figura, então eu não tinha, eu ficava sem saber nada mesmo [...] O professor vinha e falava é mentira, você não sabe de nada, é melhor você estudar mais. Dia de prova eu olhava muito pra trás. Tinha esta mania e até hoje eu tenho esta mania de olhar para trás, para os lados, para frente, para poder entender o que estou fazendo. Então em dia de prova eu olhava, o professor tirava a prova, tirava zero. Era difícil ter diálogo com professor homem. Com mulher é mais fácil. Sabiam e chegava na época de prova, eles pegavam, eu ficava muito nervosa, sumia tudo, eu olhava para trás e quando eu via, a prova já não tava na minha frente mais. Então, eu pegava e conversava lá com eles, ai, eu ficava sem nota e depois eu recuperava, eu conseguia recuperar [...] No começo eu tinha muita vergonha por este problema de surdez. Eu sentava no final, lá na última carteira. Mas depois foi indo e quando chegou no meio da faculdade, no meio do ano, eu já pedia pra sentar na frente. Porque não dava para ficar no fundo por causa do microfone [...] pessoa surda para ter acesso ao labial precisa ficar muito atenta a tudo. O que chama pra trás, o que chama pra frente, o que ta falando de lado. É muito difícil mesmo [...] Agora imagina uma leitura de uma estória. Quando estiver no final, já esqueci o começo. É muito difícil mesmo [...] não entrava nada na interpretação, principalmente na área da matemática. Eu tinha que conversar com os números, eu

tinha que conversar bastante, falar alto com os números para poder gravar mesmo no cérebro [...] Na faculdade eu tive bastante dificuldade de interpretação de texto, de leitura, slide. Ler slide para mim era muito rápido passar slide. Tinha várias pessoas que trabalhavam em cima de slide, passava muito rápido e não dava nem para prestar atenção na professora nem no telão. A minha maior dificuldade foi a leitura e a interpretação de texto do dia. Se não fossem as apostilas, os trabalhos, as pesquisas do dia a dia, se não fosse isto para mim tirar nota, eu não ia conseguir [...] O conhecimento profundo que falo é em todas as áreas da matéria. Deveria ter tido mais atenção, mas explicação mais clara porque eu sozinha, se perguntar pra mim hoje, eu não sei nada quase. Tenho que pegar, aprofundar novamente. Pra depois começar tudo de novo [...] Na minha área foi mais a administração porque tem que saber muitas leis. E como eu não tinha visto muitas leis devido a leitura labial, a lei tem que ser mais explicada, porque tinha muitas leis pra gente decorar (S2.v).

Na faculdade, eu sinto esta dificuldade porque os amigos quando estão fazendo as atividades, eles esquecem que sou surda, eles falam nas minhas costas, o professor fala na frente, não dá atenção pra mim, vai andando e sempre esquece que tem um surdo do lado. As pessoas continuam falando, falando, e eu não entendo nada [...] que os professores não sabiam que sou surda, que precisei avisar que sou surda, e mesmo assim é difícil, porque troca professor, tem disciplinas novas, às vezes os próprio colegas da sala não avisam que sou surda, daí, eu que tenho que me manifestar para o professor que tem um surdo na sala [...] senti muita ansiedade, é muito difícil, não tinha ajuda de ninguém [...] o professor pensa que sou uma pessoa deficiente. Às vezes, quando falo, o professor olha, parece que está com dó de mim, fica olhando para mim, mas às vezes, o professor esquece que estou presente ou então não sabe como se comunicar [...] pesquiso na Internet. Tem algumas coisas que faço, leitura e não consigo entender. Então trago essas dúvidas aqui para melhorar o português, para poder entender e melhorar, porque muitas coisas que são ouvir, eu não consigo entender. Eu canso de fixar o olhar. Eu faço pesquisa na Internet. Olha, mas é difícil por conta do significado das palavras. Algumas coisas dá para entender, outras não [...] principalmente em filosofia e outras disciplinas. É muito difícil para mim. O vocabulário que tem é muito diferente [...] A literatura, a linguagem é muito difícil [...] Psicologia. Porque a professora fala muito rápido, não dá para entender o que a professora está falando. estrutura é muito difícil, tem um vocabulário muito difícil e eu não entendo [...] Eu me sinto muito mal porque o professor explica, os alunos às vezes não sentam em círculo, eles sentam em fileira. Estou cansada de falar que eu não consigo fazer a leitura labial de tudo dessa forma, que é melhor sentar em U dentro da sala, mas eles não aceitam. Então, estou cansada de reclamar, de pedir, de falar com o professor. Às vezes, eu perco muito o que acontece na sala: eu vejo o que o professor ta falando, mas não vejo a resposta dos alunos. Eu perco muita coisa, é muito difícil [...] Sim, eu me sinto sozinha porque peço ajuda e às vezes, o ouvinte pode ajudar, às vezes ela está com pressa, ele tem que resolver as coisas dele para ir embora, às vezes a pessoa ajuda mas não é sempre, não é todo o dia, por conta disso, do horário. O horário é muito difícil [...] Já pedi, já prometeram. Desde o começo do curso prometeram isto para mim e até hoje, nada. Agora, vou me formar e as amigas do curso falaram que vão pagar um intérprete para o dia da formatura [...] o surdo tem muitas palavras que ele não entende, e o professor sabe todas estas palavras. O surdo não tem significado profundo de todas as palavras, não consegue entender tudo. Então, muitas coisas perco numa discussão. O professor ouvinte não sabe interpretar profundo a língua dos surdos. Porque o surdo também tem uma língua própria [...] A professora mulher. O homem não tem muita paciência, fica nervoso. Prefiro mulher. A professora de didática é ótima, explica super claro as coisas para mim. Eu consigo entender [...] Não, na faculdade eu não senti (preconceito). Só falta comunicação. Não tem comunicação com o surdo. Na faculdade é muito difícil isto. Eu não senti o preconceito, só senti a falta de comunicação [...] Se eu me sentar na ultima, fica muito longe e perco os movimentos dos lábios [...] Faço prova normal, igual aos ouvintes. O mesmo vocabulário. Já cansei de pedir para o professor para fazer uma prova que tivesse vocabulário mais fácil, que desse para entender melhor [...] tenho muitas dúvidas com várias coisas, mas sinto que as pessoas não entendem o que

estou pedindo, não tem uma língua própria que o surdo tem, que é diferente. Eles querem que eu escreva uma Língua Portuguesa perfeita. Mas sou surda. Nunca vai ser perfeita. É totalmente diferente [...] vou responder do meu jeito, da maneira como eu entender que o professor falou e às vezes ele não aceita isto. Então ele não consegue entender o que estou querendo transmitir [...] O ouvinte se comunicava muito através da fala e perco muita coisa [...] Foi mais difícil a parte da oralização que todos se comunicam, trocam professores todo semestre, mas todos só falam. Não tem ninguém que saiba esta comunicação por sinais por eles. Fico cansada. Às vezes até me perco porque tenho que me concentrar na boca do professor e muitas vezes, acaba me perdendo porque canso [...] Falta contexto, explicar claro as coisas para mim. Não tem professor preparado para trabalhar com aluno surdo. Não conhece, conhece a teoria da comunicação do aluno ouvinte, mas não sabe nada do aluno surdo. Tem muita dificuldade na faculdade [...] mas eu sei que a maioria dos surdos parou porque a maioria dos surdos não conseguia se oralizar [...] A única dificuldade é com os professores homens. É essa a dificuldade. Mas com o grupo dentro da sala de aula, não. Os alunos... é melhor, a mesma convivência, o mesmo tipo de diálogo. Professor, não. Professor é diferente [...] Porque o professor homem não conversa, não consegue explicar as coisas claras com eles. Ele parece que tem medo de chegar perto deles. Não consegue explicar claro as coisas pra mim. Percebo este tipo de sentimento no professor. Às vezes, vou, pergunto, peço para ele ajudar e ele parece que está desprezando, parece que ele não consegue se relacionar. É muito difícil [...] Tem professor que fala rápido, escreve rápido na lousa [...] Tento copiar as coisas. Ai, o professor faz um resumo e fico cansada porque não consigo. Ou olho para o professor ou copio o resumo da lousa. Então perco muita coisa. Perco muito contexto dentro da faculdade. O professor não pára, ele continua escrevendo falando ao mesmo tempo e estou perdendo todo este significado. Mesmo que eu faça xerox do caderno dos amigos, perco a mensagem do professor. Isto é uma perda para mim [...] Tenho muita vontade de aprender (S3.i).

Lia bastante na lambitura lambial, mas escuto um pouco de costa [...]. Não conseguia estar na Faculdade pq os professores tem muita pressa para falar e não têm paciência de falar devagar, pois perdi muita coisa e fiquei perdida...portando sai...mas prefiro assim uma faculdade que tem aula prática adoro...mas não teórica...que explica sobre matérias..sabe? [...] Se elas tem dificuldade de ouvir...assim falar, escutar..musicas, som de barulhos de ruas..? Se elas ficam nervosas quando irrita o barulho de apito? Se elas tem zumbido no ouvido quando dormir? [...] todos os professores já sabia que eu era surda e os colegas nem perceberam o que eu sou..mas faziam ótimas amizades. E não queria continuar estudando a faculdade, por causa do aparelho novo e tb estava muito perdida quando os professores falavam e explicavam. O que eu mais atendia é professores mulheres que davam mais atenção de mim e professores homens não, pois era difícil..eles gostam de apressar mais rápido [...] Depende dos professores na faculdades tem tipo de preconceitos..mas tb os colegas. Pq acho..que eles não tinha paciência de falar devagar e uma voz pouco alta. Ou tb...nunca viram uma pessoa deficiência (qualquer pessoa) (S4.em).

Então para mim estar na faculdade não foi nada fácil pois eu não acompanhava 100% das informações [...] isto pois os professores andam pra lá e cá...e viram de costas na hora q vão escrever na lousa... e falam ao mesmo tempo [...] foi difícil pois tive barreiras no meu desenvolvimento social pois as pessoas não entendiam o que eu falava, só entendiam quem conviviam mais tempo comigo [...] as disciplinas q tinham mta teoria como história, geografia, literatura era mto complicadas para mim pois o professor falava muito sem parar andava pra lá e cá... eu sofria nas palestras, seminários, missa.. pois eu não acompanhava nada... ficava voando, pensando longe.... pois a multidão me atrapalhava, o palco era longe [...] microfone na boca não dá.. Pedia para os ouvintes me explicar, mas sempre resumiam.... assim não tinha graça para mim... e acabei não participando nesses lugares... só procurava os livros para entender melhor, buscar mais informações [...] qdo eu não entendia nas aulas, sempre esperava a aula acabar para tirar dúvida direto com o professor sempre deixava para depois... pois durante a aula não dava pois durante o meu processo educacional não tive oportunidade de ter intérprete [...] o curso foi difícil, pois era

completamente diferente dos estudos anteriores. Tinha muito cálculo e programação. Eu sofri com a relação com os ouvintes, pois tinha hora que esqueciam que eu era surda [...] Sempre avisei os professores que eu era surda, que necessitava de atenção especial. Pedia para eles falarem de frente para mim, abrir mais a boca para que a articulação da fala fique melhor para mim ler os lábios. Mas tinha hora que eles andavam pra lá e cá, viravam de costas para escrever na lousa, assim eu perdia algumas informações [...] Eu não convivía com os colegas até o 3º ano devido à insegurança [...] Todos professores sabiam que eu era surda, pois eu os avisava sempre antes de começar as aulas... [...] Mas no meu caso eu dominava a leitura labial, apesar de alguns q tinham barba, má articulação... [...] Todos estranhavam minha voz e não conversavam comigo como conversavam com seus pares...Era sempre artificial e resumida (S5.em).

É difícil ler os lábios de alguém.. a pessoa tem q falar de frente p mim e falar devagar.. não pode ter bigode, muita barba pois dificulta a leitura labial [...] se a pessoa não movimenta bem os lábios, não adianta eu pedir para repetir. [...] Para falar a verdade, não fiquei satisfeítissima c esse curso, aprendi coisas legais e coisas chatas também.. Faria outra faculdade, se tivesse condições.. pq ciência da computação não foi exatamente como imaginei! (S6.em).

Fiquei com um pouco medo porque foi a minha primeira vez, depois eu acostumei muito bem, todos os professores me conhecem, eles sabem que sou deficiente auditivo, consegui aprender com os professores porque sei ler os lábios e eles escrevem na lousa (S7.em).

O processo de escolarização dos alunos surdos no ensino superior e, igualmente, nas demais modalidades de ensino (BRASIL, 1996a, art. 21), planejadas e direcionadas para ouvintes, é marcada pelas *dificuldades, impedimentos e exclusões* (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S6.em; S7.em). A este respeito, a literatura científica apresenta que, além disso, estes alunos também

são conduzidos apenas para que se enxerguem seus impedimentos, suas incapacidades, suas potencialidades remanescentes. No rol desses discursos é visualizada, também, a necessidade quase que obsessiva das leis²⁰, de categorizar, de igualar, de estratificar e de rotular os sujeitos ditos especiais (LIMA, 2004, p. 76).

A primeira dificuldade que os participantes deste estudo relataram foi a *ausência de comunicação com o surdo* “no interior do espaço escolar” (SIRWERDT e FLEURI, 2003, p. 143), “complexo e dinâmico” (GONÇALVES, 2003, p. 13), irreduzível, conforme o depoimento: *só falta comunicação. Não tem comunicação com o surdo. Eu só senti a falta de comunicação* (S3.i).

O participante (S3.i) afirma que a *ausência de comunicação é o motivo de impedimento, isolamento e exclusão do surdo* e que, conforme os relatos, perdurarão durante todo o tempo que o mesmo permanecer nos espaços escolares. Sabe que a sua educação, apesar de ter ingressado no ensino superior, foi um fracasso, porque se baseou na

²⁰ Pode-se perguntar o porquê tantas leis para proteção das pessoas pertencentes aos grupos minoritários e o porquê das mesmas compreendê-las como deficientes. Segundo Ferreira (2003, p. 4), é preciso “tomar posições necessárias ao questionamento da legislação que rege a vida” destas pessoas e de seus grupos.

alfabetização e na ausência de comunicação em Libras, conforme depõe: *a escrita, não tem alfabetização, porque esta alfabetização, na maioria dos surdos foi um fracasso pra eles, porque os professores, antigamente, não aceitavam Libras [...] época oralista* (S3.i). A ausência de comunicação, em sua primeira língua, a Libras, compromete o processo humano e educacional do surdo porque o exclui das inter-relações. Referente a estes aspectos relatados, Pedroso (2001) afirma que a comunicação é “determinante no desenvolvimento do indivíduo surdo, podendo interferir nas relações, bem como em todos os processos que dela dependem, como por exemplo, o desenvolvimento educacional, emocional e social” (PEDROSO, 2001, p. 125).

Esta condição termina impingindo dificuldades ao aluno pertencente às minorias lingüísticas. Na impossibilidade de comunicação, este aluno não poderá se manifestar e apresentar o seu discurso. A escola se fecha à interlocução porque é proposta apenas para os alunos considerados modelos (SILVA, 2005, p. 19), restando ao surdo a exclusão que se sintetiza, conforme o relato, na *falta de comunicação* (S3.i).

Um outro participante (S1.v) realizava *trabalho voluntário em uma escola e a diretoria de ensino o impediu de continuar, mesmo voluntariamente, porque não tinha o curso superior*, conforme verbaliza: *pediu para eu não participar mais de voluntário por causa que eu não tenho formação superior. Lógico, eu fiquei muito revoltado porque eu quero trabalhar sempre com a comunidade surda* (S1.v).

Na ausência de uma língua compartilhada, os segmentos escolares acreditam que as ações educacionais de um surdo sem formação superior podem prejudicar a escola e impedem a sua participação na escola, como no relato: *também podia prejudicar a escola porque eu não tinha certificado de curso superior* (S1.v).

Tal cultura da escola ignora se os demais surdos ficarão prejudicados. O surdo, segundo os relatos, não é considerado e nem reconhecido pela escola, e as suas necessidades e singularidades não são percebidas, nem levadas em consideração. Estas condições binárias no espaço da escola também são discutidas por Souza e Fleuri (2003), ao escreverem que

as relações entre culturas são consideradas a partir de uma lógica binária [...] que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações (p. 57-58).

A postura da diretoria de ensino mostra desconhecimento em relação à educação de surdos e fecha o espaço para um trabalho voluntário de inspiração bilíngüe e mais afinado com o oferecimento de uma educação de qualidade a esse grupo. Para superar essas posturas,

é necessário conhecer as relações de poder que perpassam os relacionamentos culturais e educacionais, na escola. Na impotência ante o poder escolar, o surdo, conforme relato, *fica revoltado* (S3.i). Nesta compreensão, a pesquisadora Candau (2006) afirma que as “relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflituoso e mesmo socialmente explosivo” (p. 1).

O certificado é importante, mas não a ponto de impedir ao surdo de continuar um trabalho voluntário, na escola, como último recurso para ajudar os outros alunos surdos, ajudar o professor a solucionar dúvidas sobre estratégias de ensino mais visuais e tornar o ambiente escolar mais “inclusivo” (NICOLUCCI, 2006, p. 30) e “significativo” (PEREIRA, 2004, p. 45) para esse grupo.

Além disso, a legislação brasileira não exige certificado de curso superior para exercer qualquer trabalho voluntário (BRASIL, 1998) no interior do espaço escolar em suas diversas modalidades (BRASIL, 1996a, art. 21).

No ensino superior, a surdez é vista como uma dificuldade. Alguns surdos se reconhecem como *diferentes* (S3.i; S4.em), outros como *deficientes auditivos* (S7.em), como nos depoimentos: *o surdo é diferente, tem língua própria* (S3.i; S4.em); *os professores sabiam que eu sou deficiente auditivo* (S7.em).

Reconhecer-se como diferente pressupõe que a língua utilizada, em sala de aula, não é a *língua própria* (S3.i) do surdo, a sua “primeira língua” (FAVORITO, 2006, p. 21; BRASIL, 2005a). Ou seja, os procedimentos de ensino, o contexto escolar, os significados serão contemplados sob a ótica da língua oral-auditiva e o usuário de uma língua visual-espacial, conforme relato, *ficará sem saber nada mesmo* (S2.v) porque terá que utilizar a leitura labial. A leitura labial sabe-se que ajuda muito pouco na compreensão e interlocução com os ouvintes. A esse respeito os participantes expressam:

Mais difícil é a parte da oralização que todos se comunicam (S3.i).

Mas todos só falam (S4.em).

Acabo me perdendo porque canso (S3.i).

Os dados obtidos revelam os empecilhos existentes em uma escola direcionada aos ouvintes e mostram o quanto o ambiente escolar superior parece desconhecer o processo educacional dos surdos e as questões concernentes à surdez (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S6.em; S7.em).

Nos relatos, alguns surdos sabem que se *comunicam por meios diferentes* (S3.i; S5.em), tomam algumas atitudes e exigem dos professores, uma postura mais flexível. Pedem

que não falem de costa (S2.v; S3.i), que tenham paciência (S1.v; S4.em), que tenham paciência em atender-lhe (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S6.em), que tenham paciência para falar devagar (S4.em; S6.em), que não falem rápido (S3.i; S4.em), que não tenham pressa (S4.em), que passem os slides devagar (S2.v), que não andem de cá para lá (S3.i; S5.em), que não se virem de costa quando escrevem na lousa, que consigam explicar de forma compreensível (S3.i), que não escrevam rápido na lousa (S2.v; S5.em), que não façam resumo (S4.em), que os alunos não andem na sala (S3.i), que lhes dêem mais atenção (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em), que necessitam de atenção (S2.v; S3.i), que há surdo na sala (S3.i), que não escondam os lábios com o microfone (S1.v; S2.v; S5.em), que falem de frente (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S6.em), que abram a boca (S5.em), que movimentem bem os lábios (S6.em), que expliquem as leis (S2.v), que as provas sejam adequadas e contextualizadas (S2.v; S4.em), que não pensem que surdo é deficiente (S3.i; S5.em), que não sintam dó de surdo (S3.i), que não digam que o surdo não sabe (S2.v), que não peçam para estudar mais (S2.v), que não retirem a prova quando olhar para trás e para os lados (S2.v), que usem vocabulário mais fácil (S3.i), porque, “a principal dúvida deles é em relação ao vocabulário” (THOMA, 1998, p. 133).

Um dos participantes (S2.v) foi obrigado a aprender a fazer a leitura labial na faculdade. Sempre perguntava ao professor sobre o que falava, sobre o significado das palavras, queria saber o contexto, e o professor perdia a paciência e agia com agressividade, como é verbalizado: *eu me lembro que ele veio e bateu a mão na mesa, pra [...] ficar quieta. Ai, depois daquele dia que eu entendi que [...] tinha que aprender rápido o labial para [...] ter mais [...] entendimento, por causa do medo, por causa do medo a gente tem que aprender rápido* (S2.v).

O filósofo Nietzsche (1887/2005), a respeito das agressões impostas a pessoas ou a animais, escreve que “em geral se consegue com o castigo, em homens e animais, é o acréscimo do medo, a intensificação, o controle dos desejos: assim o castigo doma o homem, mas não o torna ‘melhor’” (p. 72) e, ao contrário de professores agressivos, Antônio (2002) escreve que são necessários professores que possibilitem ao aluno pensar e,

mas do que isto, que despertem a experiência insubstituível do diálogo, em que cada um pode se reconhecer como sujeitos de idéias, sujeito de palavras, como uma pessoa que tem o que dizer, e que pode dizer, e que será ouvida. O educador faz esse papel imprescindível, de despertar vozes e sentidos, esta experiência de chamar a pensar e a dizer (ANTÔNIO, 2002, p. 83).

A atividade de pensar é própria de todas as pessoas: “comum a todos é o pensar” (HERÁCLITO, DK 114). Igualmente, é a capacidade de agir conforme o pensamento e a

escolha, visando aos bens da vida para si e para os demais (ARISTÓTELES, Et. Nic. I, 1-5, 1094a). Ou, ainda, “vislumbrar na pessoa da mulher e do homem a dimensão do mistério sobre o qual não temos palavras” (CRUZ, 1999, p. 7). Pensar é saber distinguir e, este movimento permite ver as diferenças, dialogar e agir democraticamente, conforme as singularidades de cada um, de cada grupo. Se não se consegue perceber as diferenças e tornar possível a interlocução, é possível concluir que há ausência de pensamento. Mas, de qual pensamento?

Pode-se, conforme Skliar (2003a), afirmar que as ações violentas, excludentes e segregacionistas das instituições escolares, sociais, políticas etc. são originadas do medo, do pavor de

um outro cujo corpo, mente, comportamento, aprendizagem, atenção, mobilidade, sensação, percepção, sexualidade, pensamento, ouvidos, memória, olhos, pernas, sonhos, moral etc. parecem encarnar, sobretudo e diante de tudo, nosso mais absoluto temor à incompletude, à incongruência, à ambivalência, à desordem, à imperfeição, ao inominável, ao dantesco (SKLIAR, 2003a, p. 152).

Esse entrevistado viu-se obrigado a *aprender leitura labial para não incomodar o professor, por um sentimento de medo* (S2.v). A presença do professor, a impossibilidade de interlocução, obriga o surdo a fazer leitura labial para não se sentir abandonado e excluído. A pesquisadora Lima (2004), sobre a leitura labial, considera que “em geral, não só os professores, mas também os pais e familiares envolvidos com o surdo acreditam, ingenuamente, que ele apenas necessita ler os lábios das pessoas para, automaticamente, compreender a língua falada” (LIMA, 2004, p. 71).

Um outro participante (S4.em) chama a leitura labial de *lambitura lambial*²¹. Oralizado, utiliza o método de ler os lábios para tentar saber o que os ouvintes estão falando.

Como explicado, a leitura labial dificulta o ensino-aprendizagem do surdo. Há confusão porque muitas palavras são articuladas com movimentos semelhantes e há necessidade de ouvir o som para diferenciá-las umas das outras, conforme um dos participantes expressa: *com esta leitura labial às vezes eu me confundia muito porque o labial parece uma palavra igual, então ficou muito difícil* (S1.v).

²¹ Sem saber, o surdo, com este neologismo, em Língua Portuguesa, acabou criando uma expressão derivada do latim. Em italiano significa lambida. **Lambitura** e **lambial** estão originados em **lambero**, **lambere** (latim) que significam lambar, morder, rasgar, maltratar, roer, adular, bajular, corroer, solapar, destruir e em **lambo** (latim), significando lambar, passar a língua em si mesmo. Estão relacionados à boca, aos lábios, às atividades orais e contém um determinado sentido de violência. Pode-se concluir que a expressão possui dois sentidos, metaforicamente: lambar os lábios do outro para saber o que está falando e lambar a letra para saber o que está escrito. Termina por permitir a recondução do surdo ao ponto inicial e tornar o seu esforço de compreender as atividades da boca dos ouvintes, em vão. Esta expressão é consequência das tentativas de oralizar o surdo. Não lhe foi possível escrever a palavra correta, leitura labial.

Os participantes deste estudo mostram que o esforço do surdo em aprender a leitura labial para entendimento e compreensão em sala de aula, acaba sem aproveitamento: *muito cansativa mesmo porque além de, primeiro usar os olhos para a compreensão, depois o labial para a boca, e depois a interpretação do cérebro (S2.v).*

O entrevistado (S2.v) considera que *a leitura labial pode ser vista como um movimento homogêneo e contínuo, proporcionado pelos lábios dos ouvintes, impossível de distinção* com outro participante (S3.i) diz que *é impossível criar vínculos com os professores ouvintes porque, a cada semestre, trocam professores e mudam disciplinas, dificultando mais ainda o processo de leitura labial porque variam: a maneira em que o professor articula as palavras, o formato dos seus lábios e a expressão facial.*

A cada semestre, é obrigado *a se habituar à boca e aos lábios do novo professor (S3.i).* Esta modalidade de leitura, assim, se torna um processo demorado, apesar da necessidade de *aprender rápido o labial (S2.v).*

Criando vínculos com o professor, para um entrevistado, *há menos medo e pavor (S7.em).* Há acomodação, mesmo pouco efetiva para o surdo, porque não tem que refazer o processo de aprendizagem da leitura labial. Mas, mesmo se acomodando, o processo é cansativo: *cansa [...] fixar o olhar (S3.i) e ficar atento a tudo. O que chama para trás, o que chama para frente, o que está falando de lado. Muito difícil mesmo (S2.v).*

O surdo *vê e olha, detidamente e várias vezes, para os lados, para frente e para trás (S2.v)* e nota que os professores e colegas o percebem de uma maneira que não lhe agrada e que dificulta a sua efetiva participação em sala. *Sente-se envergonhado e, no início, se senta atrás (S2.v).* Quer estar presente, mas, simultaneamente, busca se distanciar por se sentir inadequado, *por se sentir como uma pessoa que atrapalha as aulas dos professores e o desenvolvimento dos demais alunos (S2.v).* Compreende-se como um incômodo, um incapacitado, uma pessoa prejudicial à sala de aula, aos professores, aos seus colegas e, em consequência, um problema desnecessário para o grupo. Estas condições também descritas por Skliar (2003a), ao qual,

a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessas representações, [...], foram e continuam sendo praticadas as mais inconcebíveis formas de controle: a violenta obsessão por fazê-los falar; a localização na oralidade do eixo único e essencial do projeto pedagógico; a tendência a preparar os surdos jovens e adultos como mão-de-obra barata; a formação paramédica e religiosa dos professores; a proibição de utilizar a língua de sinais e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de boa parte das instituições especiais; a ausência da língua de sinais na escolaridade comum; o desmembramento, a dissociação, a separação, a fratura comunitária entre crianças e adultos surdos etc (p. 162).

Essas condições geram inquietação e aflição no surdo. Não pode ficar quieto em sala de aula. É *preciso se movimentar na cadeira, olhar para todos os lados, para apreender o que acontece na sala de aula* (S2.v). Mesmo assim, expressa que *não vê a resposta dos alunos. Perde muita coisa, é muito difícil* (S3.i).

Um outro participante (S1.v) apresenta um exemplo de dificuldade durante a leitura labial:

muita dificuldade para entender o significado. E quando eu fazia feijão, panela, eu não entendia o que era panela, quando eu tive a palavra, eu via duas coisas, panela e feijão, escrevia panela. Quando eu tampava o feijão, eu não entendia que significava que era panela. Então, tive muita dificuldade (S1.v).

Este relato mostra a dificuldade do surdo no português escrito e oral. A escrita e a oralidade não lhe ajudam a entender o significado das palavras. A língua oral-auditiva pode ficar *sem sentido* para o participante (S1.v), pois não lhe permite distinguir muitos de seus elementos na articulação.

Outro entrevistado (S2.v) relata que frente ao português, ele fica *sem saber nada mesmo* e, outros depõem que *não entendem a escrita por causa dos verbos* (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em).

Nas entrevistas também aparecem outras singularidades da língua oral, da leitura labial, conforme foi citado: *se a pessoa não movimentar bem os lábios, não adianta eu pedir para repetir* (S6.em). Não adianta porque é impossível ao ouvinte modificar a articulação dos lábios e o surdo sabe que não há como insistir. Tal modalidade não entusiasma, é insossa: *não tem graça* (S5.em), segundo o depoimento. Este relato revela que o ouvinte pode não considerar o surdo, nem se esforçar para comunicar-se com ele.

A *barba* (S5.em), *muita barba* (S6.em), *má articulação dos lábios* (S5.em), *confundem as palavras articuladas*. O microfone, principalmente, induz muita perda. A maneira como a sala é organizada também dificulta a compreensão e a comunicação, porque *os alunos não se sentam em círculo, sentam-se em fileiras* (S3.i).

O sentar-se em círculo permite a visualização do interlocutor, além de possibilitar relações democráticas e de aprendizagem, fundamentais para os ouvintes e para os surdos, conforme o seguinte relato:

estou cansada de falar que não consigo fazer a leitura labial de tudo dessa forma, que é melhor sentar em U dentro da sala, mas eles não aceitam. Então, eu estou cansada de reclamar, de pedir, de falar com o professor. Vejo o que o professor tá falando, mas não vejo a resposta dos alunos. Eu perco muita coisa, é muito difícil (S3.i).

Platão, na República, escreve que se sentavam em círculo para filosofarem: “sentamos, porquanto havia ali cadeiras dispostas em círculos” (Rep. 328a - e). Não basta apenas falar, precisam-se do olhar, da contemplação, das expressões corpóreas, faciais. Ainda mais, o surdo não pode se sentar onde se sente confortável, em sala de aula. *É forçado a se sentar à frente* (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em), se quiser ver os lábios do professor, lê-los e deduzir quais palavras pronuncia: *eu sempre sento na frente para ler os lábios, para poder entender melhor a explicação da matéria* (S1.v).

A leitura labial exige uma concentração muito grande na boca do professor, mas que dura pouco tempo, pois é cansativa, conforme um surdo diz: *perco muita coisa porque cansa* (S3.i). Sobre essa dificuldade de leitura labial, o Ministério da Educação e Cultura, mediante a Secretaria de Educação Especial, considera que

mesmo entre os surdos treinados para o domínio desta técnica, há estudos demonstrando ser a leitura labial um meio ineficaz para a compreensão plena, entre os interlocutores, uma vez que, na melhor das hipóteses, 50% da mensagem estará comprometida pela dificuldade de leitura de fonemas não visíveis para os surdos e pela rapidez do fluxo da fala, o que dificulta o entendimento do conteúdo que acaba sendo deduzido pelo contexto, o que nem sempre é confiável (BRASIL, 2005b, p. 75-76).

Pela leitura labial não é possível saber o significado das palavras pronunciadas pelos ouvintes, o significado e contextos das palavras abstratas, as que correspondem a objetos ou ações que não podem ser exemplificadas, apresentadas e manipuladas. Em relação às demais palavras, as concretas, *alguma coisa dá para entender, outras, não* (S3.i). Outro participante relata ainda as dificuldades em compreender a seqüência de uma exposição, como por exemplo, o contar de uma estória: *agora imagina uma leitura de uma estória. Quando estiver no final, já esqueci o começo. É muito difícil mesmo* (S2.v).

Relacionado a este relato, na dissertação de Hachimine (2006), O recontar de histórias em Libras por crianças surdas, é apresentado que, em sinais, o surdo consegue, não só acompanhar a história até o fim, como é capaz de recontá-la e recriá-la, o que em Língua Portuguesa, é quase impossível:

o uso da literatura infantil, nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana, é importante para despertar a curiosidade e estimular a imaginação das crianças. Assim, é fundamental para o desenvolvimento da criança surda fazer uso da língua de sinais e assumir papéis na construção da narrativa. O recontar de histórias em Libras possibilita à criança surda organizar seus pensamentos e transmiti-los aos outros de acordo com a sua visão de mundo (HACHIMINE, 2006, p. 12).

Todas estas dificuldades se relacionam à ausência de uma língua compartilhada com os surdos, sem a qual, depõem, torna-se impossível a interlocução ouvintes-surdos.

De acordo com os relatos, a escola dificulta a escolarização de alunos pertencentes aos grupos minoritários lingüísticos (SKLIAR, 1997, p. 143), como é o caso dos surdos. Para ela, todos parecem iguais, com o mesmo perfil, as mesmas possibilidades de aprendizagem, sendo desnecessárias as mudanças. Para Silva (2005): “enquanto isso o aluno surdo segue à deriva, sem poder recorrer ao professor, porque não é posicionado como um aluno pertencente – de fato – à escola” (p. 132). À medida que reconhece os alunos como iguais e homogêneos, a escola, para Favorito (2006), pretende reunir “em um único espaço institucional os vários outros, diversos da mesmidade, numa tentativa de reagrupar as partes soltas de um conjunto que se deseja único e homogêneo” (p. 83).

Assim, outras dificuldades surgem e o surdo, diferente lingüisticamente, é *obrigado a se apresentar a cada professor que entra na sala de aula e se revelar como uma pessoa surda* (S2.v; S3.i; S5.em). O professor, em geral, não conhece esse aluno. Ninguém os avisa e orienta, como nos relatos:

Os professores não sabiam que sou surda, que precisei avisar que sou surda (S2.v).

Todos professores sabiam que eu era surda, pois eu os avisava sempre antes de começar as aulas (S5.em).

Tenho que me manifestar para o professor que tem um surdo no sala (S3.i).

Às vezes os próprios colegas da sala não avisam que sou surda (S3.i).

Diante dessa condição, é possível concluir que a escola não conseguiu avançar em muitas questões pedagógicas, e aqui relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de uma minoria lingüística, “caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 1997, p. 143).

Sem orientar o professor quanto ao aluno surdo, a escola deixa transparecer que desconhece a presença deste aluno em seu interior (SIRWERDT e FLEURI, 2003, p. 143) e sua especificidade lingüística.

E com um outro olhar, a escolaridade em Libras oferece tranquilidade e possibilidade de aprendizagem ao aluno surdo, como relatado:

uma coisa muito diferente porque nunca tive oportunidade, mas como hoje tenho oportunidade e sei como que é, estou me sentindo mais calma, não estou mais agitada como era antes. A interpretação da Libras é mais fácil, mais assim, mais fácil do que a labial (S2.v).

Na escola para ouvintes, no caso do Brasil, a língua oficial é a Portuguesa (BRASIL, 1988, art. 13). Mas, a escola desconhece que há alunos, em suas salas, que não utilizam a Língua Portuguesa, na modalidade oral, como meio de interlocução, porque lhe é impossível,

conforme o relato de um participante: *conhece a teoria da comunicação do aluno ouvinte, mas não sabe nada do aluno surdo* (S3.i). Hoje há perspectivas de mudanças, pois a legislação atual obriga, desde o início da escolarização, as comunidades bilíngües terem a sua primeira língua como língua de instrução (BRASIL, 2005a).

A língua majoritária, que para os ouvintes é maravilhosa, feminina, última flor do Lácio, inculta e bela (BILAC, 1964, p. 262), que Vênus adorava, porque sabia que não é corrupta (CAMÕES, I, 33, 7-8), pátria dos poetas (PESSOA, 1986, p. 68) que recitam: “quando descubro um belo verso nosso, sempre me dá vontade de chorar, porque é escrito em português” (QUINTANA, 1973, p. 150), é difícil e temida na escolarização dos alunos surdos, porque a escola em sua identidade “monolíngüe” (CANDAU, 2006, p. 2), não os reconhece como diferentes, lingüisticamente. Para Favorito (2006) as palavras são salvadoras e retiram o surdo da exclusão social, mas, simultaneamente, são vilãs. Sobre isso escreveu:

as palavras salvam o surdo de sua condição de exclusão social; não sabê-las significa estar destituído de valor naquele mercado lingüístico – a escola – em que o português tem peso e status de dólar. As palavras – idealização do português – são contraditoriamente salvadoras e vilãs (FAVORITO, 2006, p. 19).

O processo de ensino-aprendizagem dos surdos em Língua Portuguesa oral impinge dificuldades, impedimentos, exclusões, desconforto, decepção, cansaço, medo, rejeição, como nos relatos:

Fico cansada (S3.i).

Não conseguia estar na Faculdade (S4.em).

Por causa do medo a gente tem que aprender rápido (S2.v).

Fiquei muito decepcionado porque eu não sabia como fazer (S1.v).

Para exacerbar essas dificuldades, os participantes ainda se deparam com a conjugação verbal, conforme relatam: *tinha muita dificuldade no verbal* (S1.v); *na conjugação verbal às vezes eu fico perdido* (S1.v).

Para o surdo é difícil conjugar, não sabe conjugar, a língua de sinais não tem conjugação, é difícil entender por que conjugar, como um participante verbaliza: *tinha muitas dificuldades de ouvir, eu sei escrever, mas a conjugação verbal, na conjugação verbal [...] eu fico perdido* (S1.v).

Para Favorito (2006), os verbos, mormente, são categorias gramaticais que geram empecilhos aos alunos surdos, em relação à escrita e leitura. Ela afirma que é

curioso observar que alguns alunos localizam suas dificuldades quanto à leitura e à escrita em categorias gramaticais: uns atribuem ao verbo seu desempenho restrito

em português e o outro afirma ser difícil escrever “por causa do adjetivo” (FAVORITO, 2006, p. 236).

Nos relatos deste estudo, o adjetivo não aparece como problema para o surdo, mas este dado é apontado na literatura científica²².

Sem a língua de sinais, o surdo confunde a matéria, não distingue os componentes curriculares, os saberes acumulados, as classes gramaticais, como no relato:

eu não sabia falar nada na verdade, depois disso, eu fiquei, é, tive muita dificuldade porque não sabia compreender a leitura, e também eu me confundia as matérias, eu confundia muitas coisas, então, o que aconteceu, eu fiquei muito, muito fora do ar (S1.v).

Sem a sua primeira língua, na atividade de compreensão da leitura e capacidade de escrita, o surdo depõe: *eu fiquei perdido [...] muito decepcionado porque eu não sabia como fazer* (S1.v).

A leitura é vista como essencial para as provas. Não compreendendo a leitura na ausência de sua primeira língua, o surdo não sabe como agir, conforme menciona: *eu não sabia como estudar para prova, eu não sabia como era para decorar ou se não era, era só pra ler, mas depois disso, a aula foi muito difícil. Eu não sabia o que fazer, não sabia mesmo* (S1.v). A literatura científica, também, revela que para o surdo, “em geral, a escrita é fonte de intensa angústia, pois lhe remete a uma fortíssima sensação de falta com que representam o português que sabem. Faltam palavras, falta saber organizar frases para expor argumentos, opiniões” (FAVORITO, 2006, p. 239).

Quanto à angústia e à falta de palavras, como escrever, o porquê escrever, qual sentido da escrita, a internet possibilita condições impensadas para superação destas dificuldades, de encontro e partilhas, de dissoluções das relações de poder, do binarismo, dos estigmas, segundo a literatura científica:

É interessante notar como em contextos tais como a internet e ou mensagens por telefonia celular, usos da escrita cada vez mais frequentes entre os surdos, essa angústia tende a se reduzir bastante (FAVORITO, 2006, p. 239, nota nº 94).

O contexto digital (Internet) é um espaço favorável que pode propiciar um novo encontro social de partilha, onde as relações de poder e autoridade são dissolvidas nos/pelos contatos virtuais. Nesse espaço não há lugar para estigmas, rotulações e preconceitos, pois, envolvidos nas tramas da Rede, somos todos participantes sociais de uma mesma comunidade, a comunidade digital, sem fronteiras, constituída pelos bits e regida sob nova forma de organização social. As oportunidades de

²² Maiores informações e estudos relacionados às dificuldades dos surdos quanto à: ortografia, artigos, preposições, conjunções, pronomes, gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural), verbos, organização sintática, são encontradas em Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (BRASIL, 2005b, p. 85-95) e, igualmente: (LIMA, 2004).

comunicação oferecidas pelas tecnologias digitais permitem novas possibilidades de interagir e de aprender com muitos outros, diferentes e singulares, que se somam, compartilham e co-existem na imensa diversidade que institui a sociedade em rede (ARCOVERDE, 2006, p. 254)

Outras condições no uso desta tecnologia, segundo a literatura, além de superação de algumas dificuldades, historicamente perpetuadas, como por exemplo, o descrédito escolar e social imposto, discursivamente ao surdo e à sua comunidade lingüística, há possibilidades de transformar o ensino, além de minorar as dificuldades do surdo em ler e escrever em Língua Portuguesa e, lentamente, re-configurando os espaços educacionais:

Os recursos das novas tecnologias digitais podem, portanto, ser utilizados como instrumentos no processo de apropriação da linguagem escrita em Língua Portuguesa. Essas tecnologias, ao abrirem possibilidades também para novas construções, constituem-se num espaço de apropriação cada vez mais explorado, em especial, pelas práticas de educação a distância ou semipresencial (ARCOVERDE, 2006, p. 255).

Os relatos mostram que no dia de prova, o surdo ficava nervoso e perdido, incomodado, sem a prova e sem nota, porque de *tanto olhar para trás, para frente, para os lados, o professor, pensando que estivesse copiando dos colegas, lhe tirava a prova e lhe atribuía zero* (S2.v). Mas, depois, o surdo recuperava, fazendo trabalhos extra classes, de acordo com o relato:

chegava na época de prova, eles pegavam, eu ficava muito nervosa, sumia tudo, eu olhava para trás e quando eu via, a prova já não tava na minha frente mais. Então, eu pegava e conversava lá com eles, aí, eu ficava sem nota e depois eu recuperava, eu conseguia recuperar (S2.v).

Este relato mostra o quanto o professor desconhece as singularidades visuais de seus alunos surdos e o descrédito que nutre pelo aluno pertencente às comunidades minoritárias lingüísticas.

Para entender a leitura, exige-se que saiba também interpretar, conforme a afirmação: *na faculdade eu tive bastante dificuldade de interpretação de texto, de leitura [...] A minha maior dificuldade foi a leitura e a interpretação de texto do dia* (S2.v).

Tal dificuldade em interpretar aparece principalmente para textos desconhecidos, ainda não lidos por alguém que possibilitasse a leitura labial, conforme diz:

ela lia assim, eu ficava na frente dela e ela na minha frente, então ela lia mais de três vezes uma matéria. Quanto mais lia, mais eu conseguia entender. Porque eu lendo para mim não dava nada certo, não entrava nada para [...] entender, não entrava nada na interpretação (S2.v).

Sem a mediação da língua de sinais era necessário ler três vezes para possibilitar, por meio de leitura labial, saber do que tratava o texto, qual era o assunto. Mesmo assim, revela que compreendia pouco, quase nada. Para melhorar a compreensão era necessário

complementar com cópia, como *as apostilas, os trabalhos, as pesquisas do dia a dia, se não fosse isto para [...] tirar nota, eu não ia conseguir* (S2.v), segundo o relato.

Desconhecer o texto do dia impedia saber o que o professor estava explicando. Explica, explica novamente e o surdo, sem a mediação da língua de sinais, não apreende o contexto, o assunto. A esse respeito depõem:

Quando eu tive a matéria, a professora explicava, e eu fiquei meio com dúvida (S1.v).

O professor já explicou a matéria e eu não sei onde eu estou (S1.v).

Não entrava nada na interpretação (S2.v).

Conforme os participantes, os componentes curriculares que aos surdos mais apresentam dificuldades, são: *português* (S1.v; S3.i; S5.em), *filosofia* (S1.v; S3.i), *matemática* (S1.v; S2.v), *sociologia* (S1.v), *estrutura* (S3.i), *administração* (S2.v), *didática* (S3.i), *história* (S5.em) e *psicologia* (S3.i). Esses dados são corroborados por Lima (2004) , “os alunos surdos têm dificuldades não apenas nas aulas de português, mas também apresentam dificuldades em história, geografia, matemática e ciências, pois estas disciplinas necessitam da Língua Portuguesa para o acompanhamento de seus conteúdos curriculares” (LIMA, 2004,p. 166). Exigindo vocabulário próprio e sem a mediação de Libras e da Língua Portuguesa, a filosofia, sociologia e estrutura dificultam a aprendizagem do surdo, como nos relatos:

Lá na faculdade, tem algumas matérias que tenho dificuldade de compreender, como sociologia e filosofia (S1.v).

Olha mas é difícil por conta do significado das palavras. Algumas coisas dá para entender, outras não, principalmente em filosofia (S3.i).

O vocabulário que tem é muito diferente. estrutura é muito difícil, tem um vocabulário muito difícil e eu não entendo (S3.i).

Um participante (S2.v) ainda revela que, em matemática, *eu fiquei sem entender esta matéria de matemática porque tive muita dificuldade a fazer a leitura labial. Com a matéria de matemática eu fiquei meio triste, sem entender* (S1.v). Outro participante relata:

para mim não dava nada certo, não entrava nada para [...] entender, não entrava nada na interpretação, sobretudo, na área da matemática [...] Eu tinha que conversar com os números, eu tinha que conversar bastante, falar alto com os números para poder gravar mesmo no cérebro (S2.v).

Relacionado ao depósito, Pedrosa (2001) escreve que, “no caso da matemática, o aluno pode decorar a forma de resolver as atividades. Porém, este tipo de resolução não indica compreensão do conceito trabalhado” (p. 74). Estas condições permanecem na escola porque

os conteúdos são apresentados em Língua Portuguesa, oral e/ou escrita e o surdo não pode dominá-lo sem a mediação da língua de sinais, conforme apresentam.

Não sabem interpretar (S1.v; S2.v; S3.i; S5.em), não têm condições de acompanhar a explicação do professor (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S6.em), não conhecem o contexto em que as palavras são pronunciadas (S3.i), desconhecem o significado de cada palavra (S3.i), deparam-se com novos vocabulários (S1.v; S2.v; S3.i; S5.em), restando ao surdo a atividade de copiar (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S4.em; S6.em), que, pelas entrevistas, não resolve, conforme o relato: você está copiando ali e não está entendendo nada do que você esta copiando. A mesma coisa de nada (S2.v).

O participante sugere que *ao invés de falar, o professor deveria escrever na lousa (S2.v)*. Acredita que a escrita seja uma alternativa porque permite copiar, dando a impressão de que está aprendendo. Quanto a isso relata: *para mim seria mais fácil escrever na lousa, como de primeira a quarta série. Pôr na lousa, copiar, ao invés de ser com ditado rápido, o acompanhamento é diferente (S2.v).*

Neste estudo, os professores tentam explicar a matéria para o surdo, resumindo a aula. Mas, resumir é muito limitado porque o surdo busca aprender, como nos depoimentos:

Tem professor que fala rápido, escreve rápido na lousa (S4.em).

Tento copiar as coisas. Ai, o professor faz um resumo e fico cansada porque não consigo. Ou olho para o professor ou copio o resumo da lousa (S4.em).

Então perco muita coisa. Perco muito contexto dentro da faculdade. O professor não pára, ele continua escrevendo falando ao mesmo tempo e estou perdendo todo este significado. Mesmo que eu faça xerox do caderno dos amigos, perco a mensagem do professor. Isto é uma perda para mim (S3.i).

Pedia para os ouvintes me explicar, mas sempre resumiam.... assim não tinha graça para mim (S5.em).

Tenho muita vontade de aprender (S4.em).

Segundo os relatos, percebe-se que o professor tenta ajudar da forma que lhe é possível, mas as estratégias não geram resultados, não acalmam o surdo, não correspondem à sua vontade de aprender. O surdo afirma que *o resumo da aula não tinha graça para ele (S5.em)*. Essas condições de ensino são confirmadas por Favorito (2006) quando expõe que os professores ouvintes simplificam a literatura da aula apresentada aos surdos:

os professores ouvintes também simplificam a escrita apresentada aos surdos. Essa simplificação não se refere apenas ao tamanho dos textos, mas sobretudo à prática de evitar oferecer textos originais (de livros ou de jornais, por exemplo), substituindo-os por resumos elaborados pelos professores (FAVORITO, 2006, p. 191).

Para Nicolucci (2006), o descrédito e o desconhecimento das singularidades surdas pelo professor ouvinte fazem com que não perceba as possibilidades dos alunos surdos pela mediação da Libras. Para o professor ouvinte, incapaz de se comunicar efetivamente com o surdo, os bloqueios na comunicação entre ele e esse aluno o angustiam também, pois percebe que as suas explicações não atingem o surdo, tornando-se *uma condição sem graça, sem alegria, uma perda de tempo* (S5.em).

Sob essas condições, a escola “inclusiva” torna-se um local de dificuldades para o surdo e para o professor.

O surdo se especializa em copiar e se torna copista. Quando precisa *redigir um texto, elaborar uma redação* (S1.v), descobre que não sabe fazer, que a sua especialização em copiar, que seu esforço copista não lhe permite avançar no processo de escolarização. Segundo relato: *eu não sabia o que fazer, não sabia mesmo* (S1.v).

Muitos professores empregam elementos visuais mediados pelo português escrito como, por exemplo, vídeos e slides. Os relatos indicam que a escola, nesses casos, se moderniza sem se transformar. Os referenciais teóricos continuam os mesmos (BRASIL, 1996a, art 32, § 3º; 1988, art. 210, § 2º). Conforme relatos, o surdo *gosta do vídeo, porém a aprendizagem com legendas em português escrito é difícil* (S2.v) pela rapidez com que as mesmas acompanham as imagens. Esse mesmo participante relata: *vídeo para ler é muito mais difícil porque tem que prestar atenção na escrita, na figura. Para interpretar a figura tem que ler, para ler tem que ter interpretação da figura, então eu não tinha, eu ficava sem saber nada mesmo* (S2.v).

A leitura de legendas é difícil até para os ouvintes que têm a Língua Portuguesa como primeira língua, quanto mais para os que a usam como segunda língua, iguais aos surdos. Estes têm *dificuldades na leitura rápida do português escrito* (S1.v; S2.v; S4.em; S5.em), *não conseguem interpretar* (S1.v; S2.v), *nem entender a escrita, por causa dos verbos* (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em). *Vai ficar sem saber, mesmo* (S2.v).

Diante das dificuldades dos surdos, em relação a filmes legendados, o professor atribui ao surdo o seu limite (PEDROSO, 2006) e o rotula de preguiçoso, sem perceber que as limitações são impostas e mantidas por questões lingüísticas:

um dos entrevistados apontou esse recurso, mas atribuiu ao surdo o seu limite, denominando-o como preguiçoso por não usufruir dele da maneira esperada, sem perceber, contudo, que a existência da legenda não garante a compreensão do filme e a captação das informações pretendidas. A velocidade com que é produzida e o domínio precário da habilidade de leitura pelo surdo impedem que ela seja devidamente aproveitada (PEDROSO, 2006, p. 97).

De acordo com Ferreira (2003), os recursos legendados “em português são sempre mensagens em uma segunda língua para os surdos” (FERREIRA, 2003, p. 19). Estas dificuldades com as legendas não ocorreriam, conforme Ferreira (2003), se a interpretação fosse em Libras, ou seja, a Libras como a língua de tradução. Conforme a pesquisadora, “se queremos permitir a eles o acesso às informações dos programas desses meios de comunicação, por que não apresentá-los, diretamente, traduzidos em Língua Brasileira de Sinais?” (FERREIRA, 2003, p. 19).

É importante lembrar que o uso de *vídeo é apropriado para o surdo* (S2.v; S5.em) porque é um recurso visual, mas é limitado quando a legenda está em português escrito sem qualquer mediação de Libras. As intervenções apenas pelo português escrito não permitem superar as dificuldades relacionadas à apreensão do significado das palavras usadas. Conforme os relatos, apenas *o português escrito não permite comunicação efetiva* (S1.v; S3.i; S5.em). Alguns pesquisadores, Lima (2004), Favorito (2006) e Quadros (2006b), confirmam essa posição quanto ao uso da leitura e do português escrito, ao narrarem que:

Os alunos continuaram com defasagem tanto na leitura e na escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares ministrados em classe (LIMA, 2004, p. 33-34).

O aluno surdo compreendia muito pouco o português – oral ou escrito - e falava mal o português – isso quando ele conseguia falar - o que dificultava ainda mais seu processo de aprendizagem (FAVORITO, 2006, p. 19).

Podemos identificar que a Língua Portuguesa se restringe muitas vezes à “fala”, que a fala e a sua escrita são difíceis, inatingíveis, inacessíveis, que português é difícil e, por fim, que português pode representar uma ameaça [...] o português está relacionado com a fala, mesmo quando se imprime na escrita (QUADROS, 2006b, p. 7).

De acordo com estes pesquisadores, o português como única língua da escola e de mediação para o ensino-aprendizagem do surdo é inapropriado, chegando a se constituir em ameaça (QUADROS, 2006b). Em instituições escolares, a língua dominante “tende a ser a linguagem da classe dominante. A hegemonia de uma classe impõe-se igualmente pela hegemonia de sua linguagem” (CARBONI e MAESTRI, 2005, p. 105). O português é a segunda língua para o surdo (BRASIL, 2005a, art. 13), não pode ser a única língua de instrução, a que permite aprender e ensinar. Para o surdo, o processo de ensino-aprendizagem deve ser administrado em sua primeira língua, a Libras (BRASIL, 2005a, art. 2).

O uso de slides, semelhante ao vídeo, é difícil para o surdo porque impede copiar os textos, devido a rapidez com que o professor apresenta slides após slides. O surdo (S2.v) não acompanha a leitura em português escrito, nem copia, como no relato a seguir:

na faculdade eu tive bastante dificuldade de interpretação de texto, de leitura, slide. Ler slide para mim era muito rápido passar slide. Tinha várias pessoas que

trabalhavam em cima de slide, passava muito rápido e não dava nem para prestar atenção na professora nem no telão (S2.v).

Os relatos mostram os slides como recursos que cansam o surdo e o impedem de ler, compreender e copiar, quando empregados da maneira que os professores os usam.

Outra dificuldade do surdo em sala de aula é o microfone, como aparece nos seguintes relatos:

Quando o professor usa o microfone, eu fico perdido porque atrapalha a leitura labial (S1.v).

O professor já explicou a matéria e eu não sei onde eu estou. Tive muita dificuldade com os professores da [...] porque eles usam microfone. Como eles usam microfone, aí tampava o labial, e eu ficava muito revoltado porque eu queria aprender (S1.v).

Aula com microfone, é mais rápida (S2.v).

Porque não dava para ficar no fundo por causa do microfone (S2.v).

Microfone na boca não dá (S5.em).

Neste estudo, o microfone é visto como um instrumento indispensável aos ouvintes mas, para o surdo, um meio que impede a compreensão porque esconde os lábios do professor, impedindo a leitura labial como no depoimento: *quando o professor usa o microfone, eu fico perdido porque atrapalha a leitura labial* (S1.v).

Um participante (S2.v) denomina as aulas que usam microfone como *aula falante, aula não escrita, aula falante*, cuja característica é a rapidez no português oral. A rapidez no português oral traz mais dificuldades, impedimentos, exclusões.

A comunidade escolar ouvinte não parece se dar conta das dificuldades do uso do microfone para o surdo. A escola organizada para os ouvintes busca facilitar o processo de ensino-aprendizagem de seu público alvo, sem perceber as condições dos demais. Perde a oportunidade de se transformar, de se renovar, continuando “na mesmidade que proíbe a diferença. A diferença que torna a lei da mesmidade impossível” (SKLIAR, 2003a, p. 39).

Outra dificuldade que aparece nos relatos se refere à *pressa dos ouvintes devido ao horário escolar* (S3.i). Os ouvintes estão com pressa, preocupados com as suas coisas, apressados para sair da escola e o surdo fica com uma sensação de solidão:

eu me sinto sozinha porque peço ajuda e às vezes, o ouvinte pode ajudar, às vezes ela está com pressa, ele quer resolver as coisas dele para ir embora, às vezes a pessoa ajuda, mas não é sempre, não é todo o dia, por conta disso, do horário. O horário é muito difícil (S3.i).

Neste estudo, o desconhecimento do professor quanto às especificidades lingüísticas dos surdos cria muitas dificuldades para este aluno. Ele quem leva para a prática as teorias pedagógicas, quem *dá provas, notas, inclusive zero, quem exige trabalhos intra e extra*

classe, quem agride, pede para estudar mais, manda ficar quieto, calado, quem anda de cá para lá, ignora o surdo, não tem paciência, usa microfone, tem barba e bigode, má articulação, usa slides, vídeos apropriados apenas para os ouvintes e não sabe que há surdo em sala de aula. Esses aspectos relacionados às atividades do professor em sala de aula são indicados na literatura científica, como por exemplo, no depoimento de Karin Lilian Strobel, pedagoga, professora especialista e membro da equipe pedagógica do Departamento de Educação Especial da SEED/PR:

a situação do dia-a-dia dentro da sala de aula e na maior parte de tempo eu me sinto excluída pois não capto 100% a leitura labial dos professores que tem diversos tipos de articulações, tais como lábios finos, grossos, tortos, como espesso bigode, ou falam rapidamente de boca fechada ou muito aberta, sem expressão facial,[...] além disto, os meus olhos cansam de ler os movimentos dos lábios e uns 10 minutos depois já nem tenho ânimo de prestar atenção. Muitas vezes me sinto frustrada porque a maior parte das aulas do curso superior é feita de debates e trocas de experiências ou informações entre colegas e professores, o que impossibilita a leitura labial e não existe o “conteúdo” debatido nos livros para que eu possa acompanhar (BRASIL, 2005b, p. 106).

A participante (S2.v) deste estudo relata que sente *dificuldades com o homem professor*. Não tem paciência, fica nervoso, quando interpelado pelo surdo. Às vezes, o professor se torna agressivo, perde o controle, conforme depõe: *eu lembro que ele veio e bateu a mão na mesa, pra mim ficar quieta* (S2.v).

Houve um professor de matemática, japonês, que não articulava bem as palavras, segundo o depoimento: *o professor japonês, eu fiquei sem entender esta matéria de matemática porque tive muita dificuldade a fazer a leitura labial. Com a matéria de matemática eu fiquei meio triste, sem entender* (S1.v).

Outro participante (S3.i) conta que *um dos professores não conseguia se comunicar com ele, não o compreendia*. Parecia que tinha dó dele e o desprezava, o considerava um deficiente auditivo, conforme depoimento:

o professor pensa que sou uma pessoa deficiente. Às vezes, quando falo, o professor olha, parece que está com dó de mim, fica olhando para mim, mas às vezes, o professor esquece que estou presente ou então não sabe como se comunicar [...] Às vezes, vou, pergunto, peço para ele ajudar e ele parece que está desprezando, parece que ele não consegue se relacionar. É muito difícil (S3.i).

Este participante sabe que ser considerado deficiente auditivo pressupõe descrédito. Resiste, questiona, quer resolver os problemas, porque sendo diferente, linguisticamente, em relação ao ouvinte, ambos são iguais em poder, em construção do conhecimento e dos bens da vida.

Em relação a homens ou mulheres, como professor, o surdo relata que prefere as mulheres (S2.v; S3.i; S4.em). São mais calmas, mais próximas e têm mais paciência:

O homem não tem muita paciência, fica nervoso. Eu prefiro mulher (S3.i).

O que eu mais atendia é professores mulheres que davam mais atenção para mim e professores homens não, pois era difícil. Eles gostam de apressar mais rápido (S4.em).

Era difícil ter diálogo com professor homem. Com mulher é mais fácil (S2.v).

As professoras mulheres são mais amigas, mais compreensivas. Já o professor homem explica a matéria, pronto, acabou, não tem aquele papo legal com os alunos, não pergunta o que aconteceu hoje (S2.v).

O professor homem não conversa, não consegue explicar as coisas claras. Ele parece que tem medo de chegar perto. Não consegue explicar clara as coisas pra mim. Percebo este tipo de sentimento no professor (S3.i).

O surdo prefere mulheres a homens, como professor, apesar de um participante relatar que *uma professora não tava tendo muita paciência para me atender, porque achava que era difícil, não sabia como fazer (S1.v)*, mas outro afirma *que a professora de didática é ótima, explica super claro as coisas para mim. Eu consigo entender (S3.i)*.

Os relatos deste estudo estão de acordo com a visão de que a escola “não sabe trabalhar com a instabilidade. Necessita de referências fixas para descrever e educar/disciplinar os sujeitos desiguais” (LOPES, 1998, p. 107), a não dá conta de que “a diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y” (SILVA, 2002a, p. 166). São pessoas consideradas pela escola como deficientes, portanto distantes socialmente de “alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade. Os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós” (FERRE, 2001, p. 196). As pessoas deficientes são conhecidas e reconhecidas como incapazes e anormais “perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 32). A normalidade criou a si mesma, “inventa a si mesma para, logo, massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (SKLIAR, 2003a, p. 153). Não são pessoas deficientes porque escolheram ser ou porque são de fato, mas porque foram, no discurso escolar, denominadas como tais, “decorrentes de juízos equivocados sobre a capacidade e aptidões destas pessoas” (SILVA, 2003a, p. 24-25).

Tal maneira de compreender os alunos surdos mostra que a “escola está toda preparada para receber alunos ouvintes e não alunos que diferem daquele ideal de aluno que aprenderam a formatar em anos anteriores, durante o processo de formação de professores” (SILVA, 2005, p. 19).

Adicionalmente a todos os aspectos, é necessário destacar que o surdo é um “estrangeiro” (SILVA, 2005, p. 154; CRUZ, 2005c, p. 1; FERREIRA, 2003, p. 19-20) na escola, pela ausência de sua primeira língua.

Finalmente, depois de terminar o curso superior, um dos participantes relata que aprendeu muito pouco: *deveria ter tido mais atenção, mas explicação mais clara porque eu sozinha, se perguntar pra mim hoje, eu não sei nada quase. Tenho que pegar, aprofundar novamente* (S2.v). Outro (S1.v) relata que o seu objetivo, ao cursar o ensino superior, era ser professor surdo para trabalhar com a comunidade surda. Ainda outro (S3.i) depõe que *sempre conviveu com professores ouvintes e que estes não se preocupavam com os surdos e com suas condições na escola e em sala de aula*. As preocupações deles eram com os alunos ouvintes, como relata:

Penso no futuro, na educação dos surdos porque sempre convivi com professores oralistas e nunca vi um professor surdo para se preocupar com o surdo. Eu me preocupo com o desenvolvimento do surdo, quero ajudar o surdo no futuro. No começo eu senti muita ansiedade, é muito difícil, não tinha ajuda de ninguém. O professor ouvinte não sabe interpretar profundo a língua do surdo. Não tem professor preparado para trabalhar com aluno surdo. Conhece a teoria do aluno ouvinte, mas nada sabe do aluno surdo (S3.i)

Mesmo aprendendo pouco, *quase nada* (S2.v), outro participante afirma que deseja aprender: *tenho muita vontade de aprender* (S3.i).

Conforme os relatos, os surdos ainda ambicionam conhecer, aprender, mesmo com as dificuldades que a escola organizada para ouvintes lhes impõe.

6.8 - Ajudas

Os relatos dos participantes, nesta categoria, mostram as formas de ajudas encontradas pelos surdos em salas de aula das instituições de ensino superior e auxílios externos proporcionados por amigos e familiares ou por profissionais, como fonoaudiólogos e professores.

Muitos de meus amigos me ajudavam a conhecer a palavra certa e também a fonoaudióloga, e depois eu melhorei muito com a fonoaudióloga e com meus amigos aprendi a comunicar porque antigamente eu não falava nada [...] também eu sou uma pessoa surda, então eu gosto mais de ser uma pessoa surda porque me ajuda a entender melhor [...] Sempre eu fui estudioso também, mas eu decorava mais o que eu entender. Então teve algumas matérias que não dava para entender muito, mas algumas coisinhas eu perguntava sempre ao meu pai ou a minha mãe o que for para poder entender melhor essa, as palavras significativas (S1.v).

Tive vários acompanhamentos. Tinha minha irmã em casa, tinha algumas colegas na escola e no magistério tive uma colega que era cega, e eu como não captava rápido o entendimento, eu copiava as matérias para ela, [...] ela tem deficiência visual. Eu

copiava a matéria para ela e ela transmitia o rascunho da aula pra mim eu pegava e compreendia. Ela lia e eu compreendia mais fácil. Na minha casa também quando tinha prova das matérias no magistério, na pedagogia, a minha irmã tinha que ler para mim, para mim poder entender para tirar nota boa. Quando minha irmã não lia, não tinha ninguém pra ler, então era tirava nota boa. [...] Foi uma colega minha. Uma colega muito antiga mesmo. Ela chegou e falou: porque você não pega o xerox da audiometria e mostra para o professor, aí ela pára de pegar no pé [...] a professora chegou e conversou com a minha mãe. E aí quando ela foi ver o grau já estava bem alto da meningite. E devido à meningite, eu tive de dois a três anos de atraso, por isso que não dava conta mesmo (S2.v).

Por conta do curso de pedagogia, sei que tem que treinar, tem o estágio. Tenho que fazer relatório. Então a minha presença dentro da escola é muito boa porque faço o estágio aqui dentro da escola. Aqui tenho o apoio dos professores para estar elaborando o relatório, é uma contrapartida do que recebo. É uma troca (S3.i).

Tinha muitas amigas, saía ao baile, festa, shopping, cinema e outros...contudo eu EVOLUI SOZINHA. Ou seja, pela minha vontade. Tenho três irmãos que também ajudaram bastante, minha mãe e meu pai..deram uma maior força (S4.em).

Ah lembrando que na minha sala tinha uma surda oralizada que é minha grande amiga, então isso foi muito importante para mim também pois estudávamos juntas, tínhamos as mesmas dificuldades, sempre fazíamos dupla nos trabalhos da faculdade. A gente sempre se dava muito bem. Se ela não estivesse na minha sala com certeza eu ficaria sozinha, enfrentaria mais sofrimento por ser a única surda (S5.em).

Consegui aprender com meus amigos na minha sala, eles sabem falar com a mão só, mas não todos (S7.em).

No processo de formação humana e educacional, os surdos (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S7.em) relatam que *procuraram ajuda*. Muitas pessoas se propuseram a apoiá-los, sendo fundamentais para que não se sentissem totalmente isolados.

Conforme, ulteriormente explicitado, nos relatos deste estudo, a primeira pessoa a perceber que o seu aluno era surdo, foi o professor, por questões das baixas notas. O surdo (S2.v) afirma que, por isso teve um atraso de três anos que lhe impossibilitou acompanhar a sala de aula: *devido à meningite, eu tive de dois a três anos de atraso, por isso que não dava conta mesmo* (S2.v).

Estes depoimentos revelam o quanto a escola organizada para ouvintes não está preparada para incluir os alunos pertencentes a grupos minoritários lingüísticos, em questão, os surdos. Este despreparo escolar leva professores e gestores a buscarem a ciência, especificamente psicologia e fonoaudiologia (FAVORITO, 2006, p. 58), para resolverem as condições destes alunos, nas várias modalidades de ensino (BRASIL, 1996a, art. 21). Este ser da escola mostra as relações de poder e de exclusão existentes e o descrédito por estes alunos que, de acordo com os relatos, apresentam-se como *inquietos, insistentes, inquiridores, insatisfeitos, desatentos, brincalhões, desinteressados, arredios*. Não se percebe que “a objeção, o desvio, a desconfiança alegre, a vontade de brincar são sinais de saúde” (NIETZSCHE, 1886/2003d. p. 96).

O relato de um dos participantes (S2.v) sugere quão *fundamental é o professor perceber o seu aluno*, conhecer as suas condições pessoais, sonhos, anseios, ansiedades, pavores, frustrações, esperanças, dificuldades, talentos. Contudo, não basta apenas conhecer. É necessário tornar a escola um ambiente inclusivo e significativo para estes alunos. Os relatos apresentam que o contrário, necessariamente, conduz à exclusão e à evasão.

Outro participante (S1.v) aponta dificuldade em *conhecer o significado das palavras e que seus amigos o ajudavam*. A presença do fonoaudiólogo foi importante para que aprendesse a falar e a se comunicar. Percebe-se, com isso, a preocupação quanto a tornar o surdo uma pessoa oralizada, falante, a contar com participação de amigos e fonoaudiólogo para “dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala” (SKLIAR, 1997, p. 113).

Em contrapartida, outro participante (S7.em) relata que *foi ajudado por colegas*. Alguns deles sabiam sinais: *eles sabem falar com a mão* (S7.em). Aqui nota-se outra maneira de ajudar os surdos, *os sinais* (S3.i; S5.em).

Um participante (S2.v) ainda expressa que *teve problemas em sala porque o professor não acreditou que fosse surdo. Uma antiga colega sugeriu-lhe que mostrasse ao professor a audiometria*. Esse relato mostra que algumas pessoas chegam a não acreditar no aluno surdo, cabendo a este mostrar que é surdo e que não tem condições de aprender determinados conceitos sem lançar mão da experiência visual e mediação de sua primeira língua (FAVORITO, 2006, p. 21).

Outro participante (S4.em) revela que *amigos o apoiavam: o acompanhavam aos bailes, ao shopping, cinema*. Tem três irmãos, a mãe e o pai, que o ajudavam, relatando que *deram a maior força* (S4.em).

Conforme esse relato, a presença da família que aceita a surdez do filho é um diferencial na vida deste surdo, como considerado por Rocha (2002, p. 95-99). Esse mesmo entrevistado afirma também que evoluiu sozinho, isto é, não ficou dependente da ajuda que recebia de amigos e familiares. Buscou avançar por conta própria: *contudo eu EVOLUI SOZINHA. Ou seja, pela minha vontade* (S4.em). Entretanto, Moura (2000, p. 90) afirma que pode acontecer que este surdo despense uma energia muito grande para dar conta do que é esperado dele. Neste caso, haverá um momento de descoberta do estigma e de que todo o seu esforço foi inútil. Ele não é considerado normal e se esforçou para sê-lo.

Segundo expressam alguns entrevistados (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S6.em; S7.em), *os surdos são capazes de enfrentar condições adversas para superar as dificuldades educacionais*. Resistem. Desta forma, “resulta em algo que nunca é igual ao original, não

havendo nunca a possibilidade de retorno a um início, a um modelo, a um princípio fundador, ou seja, a escola estigmatiza, mas o surdo resiste” (SILVA, 2005, p. 185).

Outro participante (S2.v) revela que *a primeira pessoa que o ajudava era a sua irmã, depois as colegas*. A presença dessa irmã na vida educacional deste surdo (S2.v) foi *muito importante*. Não entendia o que o professor falava, tinha dificuldades em fazer a leitura labial porque cansava e dava dor de cabeça. As suas notas eram baixas. Para entender os conteúdos ministrados era necessário que a sua irmã lesse para ele aquilo que copiava. *Lia umas três vezes*, até que o participante (S2.v) entendesse. Era um copista que não compreendia o que copiava. Desconhecia o significado das palavras. Sobre o relatado, Favorito (2006) afirma que “grande parte dos alunos só consegue fotografar como meros copistas [...] uso da cópia ou da memorização de palavras como meios de se aproximar minimamente das palavras, ainda que não apresentem os resultados práticos dessa tática” (p. 204; 237).

Em sala de aula, tinha uma *aluna cega que não conseguia copiar*. O surdo (S2.v) *copiava e a cega, com uma lupa, lhe explicava a matéria*. Desta maneira, chegava a compreender, conforme expressa: *ela lia e eu compreendia mais fácil* (S2.v).

Esse relacionamento entre diferentes mostra que pode haver identificação entre eles e uma parceria na resolução de problemas comuns. A literatura científica aponta a coexistência de múltiplas culturas nos espaços escolares:

Na escola coexistem sempre diversas culturas - de acordo com o pertencimento da pessoa a diferentes grupos que se identificam conforme as gerações (criança, jovem, adulto, idoso); o gênero (homem, mulher, homossexual); a classe econômica (operário, funcionário público, profissional liberal, executivo, empresário, proprietário rural...); a etnia e pertença regional (negro, índio, italiano, gaúcho, manezinho...); as capacidades físicas e mentais (surdo, ouvinte, cego, paraplégico, autista...), entre outros (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 70).

Se houvesse interlocução entre esses diversos grupos no interior da escola, seria interessante conhecer, como propõe Skliar (1998), “quais seriam as conseqüências de um movimento de aproximação de surdos com outras linhas de estudo em educação como, por exemplo, os estudos culturais, os estudos negros, educação e gênero, educação de classes populares, linguagem e educação, etc.?” (p. 14).

Estas culturas poderiam contribuir entre si. O que se aplica aos surdos pode ser válido para os pobres, indígenas, mulheres, afros-descendentes, monstros, psicopatas, cegos, rebeldes, estranhos, enfim os "outros" de uma maneira geral. Massa humana dos sem-terra, dos sem-cidadania, dos sem-nada (VEIGA-NETO, 2001, p. 105-107), considerados “como grupos sociais” (KAUCHAKJE, 2003, P. 72) ou grupos minoritários, revelando que a subalternidade e a inferioridade impostas a eles (THOMA, 1998, p. 137) podem permitir-lhes

realizar ações conjuntas (KLEIN, 1998, p. 89) de seus próprios interesses. Estas condições são denominadas por Kauchakje (2003) como o “poder social, próprio da sociedade civil organizada mediante movimentos e organizações sociais e grupos de interesse” (p. 64) que forcem a sociedade a se transformar, porquanto “as minorias têm a experiência cotidiana dessa realidade que se concretiza nas diversas formas e facetas da exclusão” (Idem, p. 65) que vivenciam pela “violência da marginalização e da exclusão social” (Idem, p. 72).

Sob esses aspectos, o poder dos grupos minoritários organizados permite novas possibilidades aos ouvintes, principalmente de aprenderem com as diferenças nos espaços da escola, conforme Lacerda (2006):

os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos (p. 181).

Um dado importante a ser enfatizado, conforme Klein (1998), é que muitas associações de surdos somam esforços com entidades representativas de outros grupos e realizam ações conjuntas junto aos governos e empresários, procurando a garantia e o exercício de seus direitos.

Estes grupos, embora não possam ser definidos por uma categoria essencial, apresentam pontos comuns e se aglutinam porque

os novos contornos da cidadania podem ser percebidos pelas reivindicações de movimentos sociais ligados a questões de gênero, étnicas, etária, de identidades e necessidades específicas, que combinam com o direito à diferença e à igualdade, e inter-relacionam demandas pela conquista das culturas e dos modos de vida locais, com demandas regionais e globais (KAUCHAKJE, 2003, p. 65-66).

Quem supera impedimentos e dificuldades mostra ao outro como buscar soluções, ou seja, a “olhar a si mesmo, a própria cultura, com o olhar de uma outra cultura” (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 61). E, para olhar bem, para dialogar são “necessários outros olhares, outras palavras, um novo território de espacialidades e temporalidades” (SKLIAR, 2003a, p. 155).

A interlocução com *a cega aliviou as dificuldades* do aluno surdo (S2.v), impedindo fracassos e decepções. Essas interlocuções, no entanto, devem ir mais além, “em direção ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas e ao estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais” (SILVA, 2003a, p. 47).

Outro participante (S5.em) *estudou com outro surdo*. Era oralizado. Relata como foi importante esta amizade:

pois estudávamos juntas, tínhamos as mesmas dificuldades, sempre fazíamos dupla nos trabalhos da faculdade. A gente sempre se dava muito bem. Se ela não estivesse na minha sala com certeza eu ficaria sozinha, enfrentaria mais sofrimento por ser a única surda (S5.em).

Este relato mostra a importância de semelhantes em sala de aula, pois no encontro com o igual foi possível compartilhar as dificuldades e as descobertas.

A presença de diferentes culturas, em sala de aula, pode contribuir para a apropriação da língua escrita pelos surdos “a apropriação da linguagem escrita, assim, ocorrerá pelo diálogo entre as diferentes línguas sociais (língua de sinais e língua nacional), diferentes discursos, no plurilingüismo dos enunciados e na multiplicidade de vozes” (ARCOVERDE, 2006, p. 255).

O Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Especial apresenta que “é impossível pensar em um projeto educacional de qualidade que não mantenha como premissas básicas a importância da língua de sinais e a atuação de surdos adultos, competentes lingüisticamente” (BRASIL, 2005b, p. 72). A ausência destas condições dificulta a escolarização dos surdos, porque, segundo Gesueli, “o papel do professor surdo e da língua de sinais no ambiente escolar é essencial para que haja construção da identidade surda e, conseqüentemente, para chegarmos a uma educação eficiente” (GESUELI, 2006, p. 280). Os relatos mostram que o surdo quer ir além das questões lingüísticas. Quer desenvolver o direito de cidadania. Este direito começa a ser exercido com a presença, também, dos surdos e da comunidade surda para estabelecer a “imagem positiva e digna de sujeitos, em condições de estabelecer relações de paridade e de reciprocidade com o outro” (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 61). Para Silva, “a identidade tem negócios com o artigo definido: o, a. A diferença, em troca, está amasiada com o artigo indefinido: um, uma” (SILVA, 2002a, p. 66), isto é, nada é fixo, estável, hierárquico, artigo definido o, a, mas tudo flui, se movimenta em um contínuo processo, a ser e não sendo, simultaneamente (HERÁCLITO, DK 41, 49a, 116). Há sempre uma tensão entre determinantes e determinados, entre o que busca normalizar e o que resiste, avança, não se estabiliza, se move, porque “aos que entram nos mesmos rios outras águas afluem” (HERÁCLITO, DK 12), outras condições sempre aparecem. respeito, a literatura científica e a legislação apontam alguns direitos dos surdos, tais como:

As crianças surdas têm o direito à sua entrada nesta comunidade e nesses processos culturais, sem nenhum condicionamento. E as políticas lingüísticas, do

conhecimento, das identidades etc. são uma parte indissolúvel destas potencialidades ou direitos (SKLIAR, 1998, p. 29).

Acesso à cidade, aos equipamentos de educação, ao trabalho, à assistência e previdência social, à saúde, ao lazer e à cultura. Sobretudo, diz respeito não apenas à participação no cenário social já dado (instituições, estruturas de poder, cultura, etc.), mas sim à participação na sua (re)configuração e (re)construção para que novos direitos relativos à diversidade sejam incorporados (KAUCHAKJE, 2003, p. 67), então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 37).

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e 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 (BRASIL, 2005a, art. 3º).

As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005a, art. 10).

A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas (BRASIL, 2005a, art. 25).

A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2005a, art 26).

São direitos que, se exercidos, possibilitam ao surdo o início de uma vida cidadã. O primeiro é pertencer a uma comunidade surda, a aprendizagem da língua e da cultura, a educação, os bens da vida e da cultura, o direito à diferença e a ser diferente.

6.9 - Trabalhos escolares

Neste tema são apresentados os relatos dos participantes quanto às modalidades de trabalho escolares oferecidas. Para os alunos surdos, o objetivo dos trabalhos escolares foi a recuperação de notas de provas, obter uma nota suficiente para atingir a média estipulada pela instituição de ensino superior. Os trabalhos, nesses casos, são instrumentos para os professores documentarem a nota em sua disciplina.

Recuperava através somente de trabalhos. Eu fazia trabalho extra classe e conseguia. [...] Porque são muitos alunos, ele dava trabalho, tirava nota baixa, não conseguia tirar a meta, não podia, já tinham acabado as provas, então além das provas, eu ficava de repetência, ficava de dependência, e junto com a dependência, juntava os trabalhos extra classes [...] Eu considerava justa sim, porque devido ao meu esforço, fazia muito trabalho, e como eu tira nota mínima, com as notas mínimas, eu não conseguia tirar dez, nove, oito, mas com a ajuda de pesquisa, de internet, estas coisas tudo, aí, eu conseguia tirar nota. [...] Porque o grupo, como eu entendia, cada um já tinha o seu grupo e eu não tinha o grupo, eu nunca consegui desenvolver em grupo. Eu tinha dificuldade em desenvolver em grupo, porque o grupo para mim era mais complicado, porque eu pensava sozinha e raciocinava sozinha. Mas como tem várias pessoas juntas, aí meu raciocínio num valia nada. Eu preferia fazer sozinha a fazer em grupo. Mas às vezes tinha grupo, eu para trás, eu ficava sem nota em trabalho em grupo. Tinha vezes que alguns grupos mais amigos, me chamava e punha no grupo. Eu não tinha habilidade que outra pessoa normal tem, sabe, de compreensão, de entendimento rápido. Tinha hora para entregar o trabalho em sala de aula e o grupo, cada um pensava diferente e eu também pensava diferente. Então, ficava mais difícil. Eu fazendo sozinha, eu achava que eu estava certa daquela maneira, mesmo estando errada. [...] Sim. É importante o trabalho em grupo porque desenvolve, porque cada um desenvolve de sua maneira possível. Tive varias experiências, e toda experiência que tive, cada uma aprendi um pouco. Porque na área da pedagogia, não só a área da pedagogia, mas como a área de ginásial, supletivo, acho muito importante o trabalho em grupo porque valoriza um o outro. Também depende de cada um (S2.v).

Os trabalhos eram em grupo. Muitas vezes, porque, às vezes eu tinha muitas dificuldades de ouvir, eu sei escrever, mas a conjugação verbal, na conjugação verbal às vezes eu fico perdido. Tem muitas vezes também que tem umas palavra simples, e outras palavras bem mais profundas, às vezes eu não tenho conhecimento. Porque muitas vezes na faculdade usa palavra muito difícil que não dá para entender, então quando interpreta, quando procuro interpretar também pelo dicionário eu consigo entender melhor o que significa essa matéria, essa palavra (S1.v).

Pra mim foi muito bom, cresceu mais. Fui mais evoluída, consegui tirar mais nota boa. Junto com as outras meninas, pude ter entendimento mais rápido. Eu não pensava que trabalho em grupo fosse tão evoluído, cada um pensa de uma maneira, ajunta todas as maneiras e acaba concluindo com uma conclusão séria (S5.em).

Conforme os relatos (S1.v; S2.v; S5.em), na escola para ouvintes, os alunos pertencentes às minorias lingüísticas, em questão os surdos, sempre tiveram impedimentos. A convivência entre culturas, para Fleuri (2003), se estabelece sob relações binárias as quais se estendem ao ensino superior que,

na maioria das vezes, as relações entre sujeitos e entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, criança x adulto, normal x deficiente...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e variabilidade dos significados produzidas nessas relações (FLEURI, 2003, p. 11).

A primeira possibilidade de equiparação são as notas em provas. Neste estudo, os participantes dizem que as provas eram realizadas sob *o modelo ouvinte, em Língua Portuguesa, sem um vocabulário adequado à compreensão do surdo* (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S6.em; S7.em).

Nas provas, as notas dos alunos surdos eram baixas. Para recuperá-las, os professores davam trabalhos extra classe, a única possibilidade encontrada pelo professor para o aluno obter nota e atingir a média.

Um dos participantes (S2.v) relata que *recuperava as notas de provas por meio de trabalhos*. A prova realizada em sala de aula era difícil, com palavras complicadas e significados desconhecidos, mas: *eu fazia trabalho extra classe e conseguia* (S2.v).

Também afirma que eram muitos alunos em sala de aula e isso dificultava a aprendizagem. As dificuldades se revelavam em *notas baixas, não conseguia tirar a meta* (S2.v). A meta para o surdo é tirar notas boas, mas a avaliação termina mostrando-lhe o seu fracasso em relação aos alunos que utilizam a Língua Portuguesa. Estes alunos eram promovidos por nota, o aluno surdo: *ficava de repetência, ficava de dependência. Além das provas, eu ficava de repetência* (S2.v). Tal afirmação mostra a frustração do aluno surdo quando compara o seu desempenho escolar com o dos alunos ouvintes. Cada etapa não superada é seguida por outra, todas lhe mostrando que é incapaz de acompanhar os alunos ouvintes. Na literatura científica, Silva (2005) discute as dificuldades dos surdos sobre as repetências: “as dificuldades com a língua da escola levam, em muitos casos, a repetências sucessivas e finalmente à evasão escolar” (SILVA, 2005, p. 265). Relacionados este aspecto, há estudos mostrando que quando os alunos surdos foram ensinados em Libras, tenderam a faltar menos às atividades escolares. Os alunos fluentes em Libras tiveram 80% de frequência e os que não a conheciam tiveram 53,4%. Os alunos que não conheciam Libras participaram menos da escola e faltaram mais (CLÁUDIO, DIAS, PEDROSO, 2006, p. 92) e, conseqüentemente, foram obrigados a interromper o seu processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo, quando completa os estudos iniciais, comparados aos ouvintes, o nível de aprendizagem dos surdos, quando o ensino é ministrado em Língua Portuguesa, permanece aquém de seu real potencial, exigindo mudanças. Conforme Lacerda (2006):

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de Língua Portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos (p. 176-177).

Para um dos entrevistados (S2.v), suas possibilidades de equiparação aos ouvintes são impossíveis. Sua condição é de fracasso porque percebe que a escola não considera a sua singularidade: uma pessoa usuária de uma língua diferente da utilizada em seus espaços. Devido a essa condição do surdo, Skliar (1998) afirma ser necessário “duvidar dos poderes e

dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso” (p. 9). A ausência da *língua própria* (S3.i) do surdo, ocasiona o fracasso e a exclusão. Pode-se afirmar, conforme Skliar (1998, p.18), que “a falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso ao ensino superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho”, foram e são motivos para o fracasso dos surdos na escola e na sociedade.

Tirar nota baixa, ficar de dependência e trabalhar extra classe resumem as atividades do surdo na escola. Contudo, o participante afirma que *fazia [...] e conseguia* (S2.v). Apesar dessa condição do surdo na escola, de fato ele não fracassou, pois, como considera Skliar (1998), “apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais” (p. 19). Conseguiu realizar o esperado, ou além do esperado diante de práticas e discursos mais ou menos determinados que o forçaram a ocupar esse lugar (SKLIAR, 2003a, p. 207). Esta condição é denominada por Ferreira e Guimarães (2003, p. 26) como o estigma da incapacidade, do impedimento, da invalidez, da impotência e que se constrói "socialmente nos discursos e nas práticas discursivas" (VEIGA-NETO, 2001, p. 110), sendo, portanto, no contexto relatado, uma criação da escola.

Como é possível o aluno surdo não tirar notas na presença do professor e conseguir, sozinho, recuperá-las com trabalhos extra classe?

O professor precisava documentar a média do aluno surdo. Em provas, era impossível. Então o professor pedia trabalhos realizados fora da sala de aula, registrando que o aluno alcançou a média necessária.

Além de trabalhos extra classe, havia os trabalhos em grupo (S1.v; S2.v; S5.em), ambos difíceis para o surdo. Nos trabalhos extra classe, o surdo sozinho é obrigado a realizar a pesquisa, elaborar e selecionar conteúdos para a redação final. Nos trabalhos em grupo, conforme depoimentos, o surdo é ignorado, rejeitado ou obrigado a fazer tudo sozinho (S2.v).

Outro participante (S1.v) afirma que, *nos trabalhos em grupo, tinha dificuldade em ouvir*²³. Segundo ele, sabe escrever, mas a grande dificuldade está na conjugação verbal: “a principal dúvida deles é em relação ao vocabulário” (THOMA, 1998, p. 133). Não sabe conjugar os verbos, como no relato: *tem muitas vezes palavras simples, e outras palavras bem mais profundas, às vezes não tenho conhecimento* (S1.v). A conjugação verbal é própria da língua oral. Não é empregada na língua de sinais. E é difícil para o surdo dominar esta estrutura. Não conhece as estruturas próprias da lógica da língua oral-auditiva. *Porque muitas*

²³ Para ele, nessa expressão, ouvir está ligado à possibilidade de realizar a leitura labial.

vezes na faculdade usa palavra muito difícil que não dá para entender (S1.v) conforme relata. O surdo (S1.v) diz *não entender o significado destas palavras e recorre ao dicionário*. Entretanto, o dicionário não descreve o contexto em que a palavra foi empregada e o surdo não entende.

O significado das palavras e a ausência de contextos são as principais dificuldades para o aluno surdo (S1.v). O dicionário apresenta o significado das palavras, mas sem contextos. Fazer uso da língua escrita e de significados, portanto, pressupõe,

para os surdos, apropriar-se de um conhecimento social e cultural de grande amplitude. Essa apropriação se dá pelo diálogo entre diferentes linguagens sociais, diferentes discursos, na pluridiscursividade de enunciados e na multiplicidade de vozes. Isso pode tornar o surdo integrante da nação a que pertence, na medida em que, ao se apropriar da linguagem escrita em Língua Portuguesa, ele pode estabelecer e ampliar suas interações, negociar sentidos, trocar conhecimentos, inserir-se no mundo discursivo e produzir seus próprios enunciados (ARCOVERDE, 2006, p. 257).

Outro entrevistado (S2.v) informa que *os alunos ouvintes tinham o seu grupo e ele não, pois não se desenvolvia em grupo*. Trabalhar em grupo, para este participante, é difícil porque não está habituado a pensar com os colegas ouvintes. Ele pensa e raciocina sozinho e o grupo pensa diferente. No grupo, as pessoas conversam, raciocinam e discutem. O surdo, nessas condições, explica que *o seu raciocínio não valia nada* (S2.v). Em grupo, sentia-se desvalorizado como aluno, rejeitado, impossibilitado de contribuir e, como solução, preferia trabalhar sozinho.

Trabalhar sozinho, sem grupo, tem conseqüências para o surdo, porque fica sem as notas dos trabalhos em grupo. Algumas vezes, estando sozinho, algum grupo *mais amigo* (S2.v) o convidava para participar.

A respeito de grupos, Orofino (2003), considera que o trabalho é concretizado pelo “diálogo, pela produção de novas narrativas de autoria dos estudantes, acompanhadas de um debate social franco, cada vez mais aberto, saudável e democrático” (p. 124) e quando os integrantes dos grupos não se expressam pela língua de sinais, os surdos não participam dessa concretização.

O participante (S2.v) percebe que os alunos ouvintes tinham dificuldades em fazer amizade com ele, pois *tinha habilidade que as outras pessoas normais têm, sabe, de compreensão, de entendimento rápido* (S2.v). Neste depoimento o surdo se mostra como deficiente auditivo e, como tal, incapaz e desacreditado. Quanto a essa visão do surdo de si mesmo, Arcoverde (2006) alerta que

os surdos, instaurados nas e pelas relações dialógicas com o discurso da maioria dominante, encaravam-se como doentes e, como tal, deficientes e incapazes.

Adotavam, assim, a compreensão de um discurso social/ideológico dominante e acabavam representando-se pelo modo como eram vistos através dos outros (p. 253).

Pelos dados, o surdo é persuadido a se compreender como anormal porque não se molda aos padrões da escola. Acaba considerado como deficiente e reconhecido como incapaz. A pessoa normal tem habilidades, compreensão e entendimento rápido. O anormal é desprovido de língua, de direitos e de igualdade. Para Ferreira e Guimarães (2003), tais condições sociais são construídas “perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias” (p. 32). Uma pessoa não escolhe ser deficiente e anormal. Essa sua condição é determinada em discursos “decorrentes de juízos equivocados sobre a capacidade e aptidões das pessoas” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 24-25). A escolarização dos surdos, conforme Klein (1998), vêm “sendo atravessada por diferentes discursos, muitos deles considerados cientificamente embasados e, assim, aceitos enquanto verdade” (p. 76).

Pelos relatos (S2.v), a pessoa normal é capaz de dominar as dificuldades encontradas pelos surdos. É a pessoa que ouve e utiliza elementos da língua oral-auditiva para se comunicar. O participante (S2.v) não se considera uma pessoa normal. O seu conceito de anormalidade se relaciona à incapacidade de compreender os ouvintes pela leitura labial.

Este reconhecimento da normalidade, para Souza e Fleuri (2003), “pode reforçar o processo de sujeição na medida em que, ao enfatizar a ação de um sujeito sobre o outro, obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais” (p. 58).

Também para Souza e Fleuri (2003), as relações culturais sob uma compreensão binária não possibilitam a reciprocidade e a multiplicidade das inter-relações. As relações entre culturas

são consideradas a partir de uma lógica binária [...] que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 57-58).

Sob essas condições, no contexto escolar, o aluno é rotulado e desacreditado. Isto é, o aluno diferente, considerado anormal e desordenado, passa a ser visto como incapaz, improdutivo e deficiente que, conforme Ferreira e Guimarães (2003), é obrigado a se compreender e agir como uma pessoa

desamparada, inserta num contexto de passividade, reforçando as relações de dependência, exigências nos cuidados, incapacidade para o trabalho e isenção dos deveres normais, o que lhe acarreta uma perspectiva de vida inútil e inválida (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 96).

É necessário notar que a discriminação e exclusão do surdo no contexto escolar envolvem julgamento do grupo dominante. Para Fariña (2006): “todo julgamento obedece a uma escala de valores imposta pelos dominadores, pelos que detém o poder, e que esses valores poderiam ser outros” (p. 7). A discriminação, preconcebida e normalizada, foi criada e, conforme Veiga-Neto (2001), “não é difícil notar o quanto parece estar se ampliando o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação” (p. 107). Como consequência dessa estratégia para a pessoa surda “incidirá o estigma da incapacidade, do impedimento, da invalidez. Recairá sobre ela o fardo da opressão e da impotência” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 26), levando à exclusão e segregação.

As condições escolares para o estigma, a exclusão, o impedimento dos alunos pertencentes aos grupos minoritários são construídas no discurso. Segundo Ferreira e Guimarães (2003), as palavras geram realidades, sentimentos, poderes, exclusões, banimentos, definhamentos. Para estes pesquisadores:

as palavras utilizadas podem gerar sentimentos os mais variados, como ânimo, desânimo, força, disposição, aceitação, discriminação, rejeição [...]. Detectam-se as seguintes atitudes, decorrentes das impressões e sentimentos causados pela deficiência: extermínio, marginalização, confinamento, veneração, temores profundos, omissão, pessimismo, paternalismo exacerbado e explícito, paternalismo camuflado, descrédito, segregação, credibilidade, investimento em educação e reabilitação, pseudo-integração, integração, luta pela cidadania (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 33).

Essas construções discursivas de descrédito, desvantagem e perda são agravadas quando a pessoa pertencente aos grupos minoritários é considerada como deficiente. E, por outro lado, para a pessoa reconhecida como diferente podem se abrir possibilidades de interagir de outras maneiras. Além de que, “as relações entre os diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas perspectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio lugar do aprender (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro)” (SOUZA e FLEURI, 2003a, p. 65).

A escola e a sociedade, de acordo com Silva (2003), devem

valorizar as diferenças culturais como um elemento enriquecedor de trocas interculturais no espaço da escola e na sociedade [...] caminhar em direção ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas e ao estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais (p. 36; 47).

Os relatos deste estudo revelam o fracasso da língua majoritária oral-auditiva para escolarizar o surdo. Apenas esta língua, sem a mediação da Libras, inviabiliza a escolarização do surdo. Os relatos apontam, também, a importância da presença da Libras como língua de

instrução para os surdos. É importante notar, contudo, que a reorganização da escola deve ir além da presença da Libras, como discutido por Lodi (2006).

Quando se pensa nas questões relativas à surdez e ao ser surdo, o deslocamento que tem sido realizado visa, apenas, a presença da LIBRAS nos diferentes espaços sociais. No entanto, este movimento não é suficiente, pois os discursos em circulação continuam a reproduzir a ideologia tradicionalmente conhecida. Melhor dizendo, embora a língua de sinais faça-se presente, a ideologia que perpassa as organizações sociais (da mais básica a mais complexa), por coerção das forças centripetas que tentam, insistentemente, fechar o sistema, promove a manutenção desta língua e do grupo de surdos que a usam em lugar subalterno à Língua Portuguesa e aos seus falantes (p. 200).

A necessidade da Libras como língua de instrução para os surdos é sugerida várias vezes nos depoimentos. Por exemplo, um dos participantes declara que *cada um pensava diferente e eu também pensava diferente. Então ficava mais fácil eu fazer sozinha, eu achava que estava certa daquela maneira, mesmo estando errada* (S2.v). Pelo depoimento, na literatura científica, pode-se encontrar o seguinte:

O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos (LACERDA, 2006, p. 177).

Parece, portanto, que este pensar diferente, mencionado (S2.v), se refere à capacidade de se comunicar com os alunos e professores da sala. Não dispõe de palavras e de seu significado, ficando impossibilitado de responder, de discursar, de se manifestar, de se expor e de se fazer conhecido. A ausência de comunicação, da cultura e dos bens da comunidade surda destitui o surdo das características humanas relacionadas ao pensamento, à autonomia, à comunicação, aos sinais e de agir conforme estas mesmas propriedades (ARISTÓTELES, Et. Nic. I, 1-5, 1094a; HERÁCLITO, DK 114).

Os relatos parecem dizer que no ensino superior e nas demais modalidades de ensino (BRASIL, 1996a, art. 21), o surdo é impedido de se fazer presente, mediante comunicação.

Os sentimentos de exclusão poderiam ser superados se a escolarização fosse administrada em sua própria língua. O uso da Libras no ambiente escolar, em salas de aula, de acordo com Nicolucci (2006), é possível

e de suma importância para o surdo, pois permite que ele se assuma como surdo e, a valorização dessa língua dentro do contexto escolar, amplia, melhora a interação surdo-ouvinte, auxilia no desenvolvimento educacional do surdo, abre espaços para conhecimento e discussão sobre surdo e surdez em um ambiente ouvinte, levando conhecimento da cultura surda e da Libras (p. 87).

A língua de sinais acalma o surdo (S1.v; S2.v; S3.i) e gera sentimentos favoráveis. Em um ambiente escolar, onde o surdo pode vivenciar a sua primeira língua (BRASIL, 2005a), ele pode avançar no processo de ensino-aprendizagem. Caso contrário, ocorrem evasões, particularmente, no início das primeiras etapas de escolarização (PEDROSO, 2001).

Para a escola, nos depoimentos, os surdos são *incômodos* (S1.v; S2.v; S3.i), *insistentes* (S2.v), *intervêm muitas vezes* (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S6.em), *exigem que saibam que são surdos* (S1.v; S3.i), *que são diferentes* (S3.i; S5.em) *que necessitam de uma língua própria* (S3.i; S5.em), *de professores mais flexíveis* (S3.i), *mais pacientes* (S1.v; S4.em). *Exigem que as provas sejam adequadas e contextualizadas* (S3.i), *que a disposição de cadeiras e carteiras seja revista* (S3.i), *que os professores falem devagar e de frente* (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S5.em; S6.em), *e que sejam mais calmos e percebam que há surdos em sala de aula* (S3.i).

Tais exigências indicam que o aluno surdo, conforme os relatos, quer aprender, quer avançar e a escola não aceita que “a diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere” (SILVA, 2002a, p. 66).

Quanto aos trabalhos em grupo, o mesmo participante (S2.v) depõe que o trabalho em grupo é importante porque cada pessoa *desenvolve de sua maneira possível*. Teve experiências em grupo e em cada uma delas, aprendeu um pouco. O trabalho em grupo também valoriza a pessoa, *mas depende de cada um* (S2.v).

Sabe que *cada pessoa pensa de uma maneira diferente* (S5.em) e que no grupo *junta todas as maneiras e acaba concluindo com uma conclusão séria* (S5.em). Diferentemente de S2.v, sente-se mais à vontade no grupo, mais aceito. Entretanto, o trabalho em grupo, para ele, era para melhorar as notas de prova.

Os relatos mostram que o surdo gosta da escola, gosta do ambiente escolar, apesar das dificuldades impostas a ele. Com resultados similares, em sua dissertação, Pedroso (2001, p. 126) apresenta que os participantes, quando indagados se voltariam para a escola hoje, indicaram que sim, deixando transparecer que a escola é importante para eles e que, apesar das dificuldades encontradas, sentem-se motivados com a possibilidade de retorno.

Outro aspecto a ser considerado é a temporalidade. O participante (S2.v) revela que “tinha hora para entregar o trabalho em sala de aula” e que não conseguia entregá-lo no horário determinado. Tais intercorrências podem levar à visão do surdo como improdutivo, incapaz, preguiçoso, desinteressado, inflexível e problemático na sala de aula ouvinte. Para Skliar (2003a), contudo, o surdo não acompanha uma ordem estabelecida, porque habita em

um território próprio de “espacialidades e temporalidades” (p. 155), igualmente, próprias e singulares.

Para Sirwerdt e Fleuri(2003), “todas as culturas possuem formas distintas de se relacionar com o tempo, ou melhor, o tempo de que se dispõe, à parte do que é controlado sistematicamente pelas instituições públicas ou privadas, é significado e utilizado de inúmeras maneiras pelas mais diversas culturas” (p. 142-143).

Infelizmente, a escola e os seus segmentos não compreendem que “as realidades humanas são demasiado complexas para serem entendidas e, mais ainda, monitoradas a partir de um só e único modelo” (ZAOUAL, 2003, p. 13) e, tampouco, percebem que “o outro excluído não só está fora do espaço, como também retrocede, não alcança o futuro, está longe de adaptar-se a estes tempos” (SKLIAR, 2003a, p. 94).

6.10 - Intérprete

Neste tema são apresentados os relatos dos surdos sobre o intérprete português-Libras, considerado como uma mudança necessária na instituição de ensino superior para garantir uma educação de qualidade aos surdos. O trabalho desse profissional exige contato com a comunidade surda para aprendizagem da Libras e da cultura surda.

Eu acho que tem que ter um intérprete porque sem o intérprete os surdos não aprendem e nem crescem, nem na área profissional, nem na área mental [...] O intérprete tem a possibilidade de explicar para o surdo a matéria e o que esta acontecendo. Mesmo se alguém esta chamando, o intérprete é importante na área da surdez (S2.v) intérprete. Até hoje, eu não tive intérprete, mas eu acho importante ter um intérprete para os alunos entender a interpretação. Precisa de mais intérpretes [...] o que precisa ser melhorado mesmo é que tivesse intérprete para poder entender melhor, porque as vezes eu fico perdido, o professor já explicou a matéria e eu não sei onde eu estou [...] Olha pode ser que melhorava, mas procuro ter um intérprete porque tem mais sentimento e melhor explicação e também agora, por exemplo, não tem como existir outra maneira, pode ter mais dificuldade (S1.v).

Mas ainda tem muita dificuldade, principalmente nas atividades de grupo, que as pessoas na hora de explicar, escrevem e não dá tempo de explicar e de eu ler. Então é muito difícil, perco muito conceito dentro da sala de aula porque não tenho um intérprete. Se tivesse um intérprete seria muito mais fácil [...] Algumas coisas. Tudo não. Tenho certeza que se tivesse a presença do intérprete, tenho certeza de que o meu desenvolvimento seria muito melhor [...] Muito difícil. Muitas questões para [...] ler, interpretar. Pedi ajuda de intérprete, mas não tive. Foi muito difícil para fazer, principalmente na Língua Portuguesa. As palavras estavam super difíceis, tive que ter muita paciência para poder fazer. Percebi que muitas coisas ficaram com defeitos, mas tudo bem [...] Tudo sozinha. Não tive nada. Só perguntaram se eu era surda. Não tive intérprete, não tive nada. Eu perguntei se ia ter um intérprete para mim e ninguém respondeu nada [...] Acha que seria muito melhor se a faculdade pudesse pagar porque poderia ter mais surdos, aumentando o número de surdos na faculdade. E por isso que tem poucos surdos na faculdade porque eles não têm o apoio do intérprete [...] A faculdade precisa mudar. Precisa ter um intérprete. O intérprete é fundamental, é super importante. Porque sem ter a presença do intérprete, ela não vai precisar amolar os amigos da sala de aula, ninguém vai perder tempo com ela. Todos vão conseguir se desenvolver. Vou ter um desenvolvimento

com ela. Todos vão conseguir se desenvolver. Vou ter um desenvolvimento muito melhor. O que falta é o intérprete. [...] Eles pensam que tenho uma boa formação, mas faltou muito contexto pra mim. A briga é sempre, foi a presença do intérprete, sempre pedi ajuda. Alguns amigos ajudaram, mas eles sentem que se eu tivesse tido a presença do intérprete durante todos estes anos, eu seria muito melhor hoje. A minha formação como pedagogia seria muito melhor hoje. Porque tive que fazer muitas pesquisas, tive que procurar ajuda, tive que pedir ajuda. Nem sempre a ajuda ou a pesquisa a ajuda por conta do significado da língua [...] Se não tem o intérprete, o desenvolvimento do surdo é outro. Como que vou acompanhar só o oral, que tipo de comunicação vou ter? A minha experiência está mostrando isto, a dificuldade que é, precisa ter um intérprete. [...] porque senão vai ter sempre problema, falha nesta educação [...] Mesmo que seja um professor que sabe sinais: Como que ele faz? Ele não vai conseguir explicar. Então, há necessidade de ter um intérprete. O professor vai explicando e o intérprete vai interpretando para ele, de forma clara, porque o intérprete já tem uma formação, vai conseguir dar significado ao que o professor está falando [...] Precisa ter um intérprete. O intérprete é fundamental, é super importante. Porque se ter a presença do intérprete, não vou precisar amolar os amigos da sala de aula, ninguém vai perder tempo comigo. Todos vão conseguir se desenvolver. Vou ter um desenvolvimento muito melhor. O que falta é o intérprete [...] Então é muito difícil, perco muito conceito dentro da sala de aula porque não tenho um intérprete. Se tivesse um intérprete seria muito mais fácil (S3.i)

[...] durante o meu processo educacional não tive oportunidade ter intérprete [...] as vezes não me entendia...então chamava meu colega para me interpretar, pois durante o meu processo educacional não tive oportunidade ter intérprete [...] hj vejo que o intérprete é muito importante para mim [...] Prestei vestibular sozinha sem nenhuma ajuda. Mas hoje faria diferente com presença de intérprete para propiciar segurança ao obter informações dadas pelo fiscal [...] Mas hoje tem a lei da presença de intérpretes da Libras em qualquer instituição, então com certeza facilitaria muito minha vida, minha comunicação com os ouvintes. E também propiciaria segurança para obter tais informações. E também me propiciaria apresentar os trabalhos para os colegas na qual eu não fiz parte durante meu processo educacional, pois eu substituí o oral pela escrita [...] Eu gostaria que as coisas fossem mais fácil como a presença de intérprete em certas matérias que tinham muita teoria... [...] Eu acho que não atrapalharia se tivesse intérprete. Mas no meu caso eu dominava a leitura labial, apesar de alguns q tinham barba, má articulação... [...] Agora tem a lei oficial da Libras, o surdo tem direito ao intérprete para acesso às informações [...] Eu acho absurdo que as pessoas sejam voluntárias como intérpretes para os surdos. A profissão dos intérpretes deve ser respeitada e valorizada. E tem um lado bom das pessoas incentivarem os surdos para determinadas situações. [...] Jamais... o intérprete tem o direito de trabalhar como qualquer um, pois interpretar não é coisa simples e fácil. Os intérpretes da ONU devem ser voluntários? [...] Com certeza, tendo o intérprete na sala de aula, eu teria obtido 100% da informação dada pelo professor. E que poderia apresentar em sinais e o intérprete me traduziria para a turma (S5.em).

Conforme, anteriormente, explicitado, as dificuldades dos surdos estão relacionadas à comunicação (S3.i) no interior do espaço escolar. Nenhum dos participantes deste estudo teve intérprete durante a graduação.

Pelos relatos (S2.v; S3.i; S5.em), a primeira mudança exigida nas instituições de ensino superior, para os alunos surdos, é a presença do intérprete da Língua Portuguesa-Libras. Tais relatos mostram a importância do intérprete e algumas características dessa função. Por exemplo, o intérprete, torna *mais fácil* (S3.i; S5.em) a aula do professor ouvinte porque ajuda o surdo a entender a matéria. O sentimento de não saber o que acontece, é minimizado pelo intérprete, que ajuda.

Neste aspecto, Teske (2003) apresenta que na universidade onde trabalha, 90% dos candidatos ao curso de intérprete, ao serem indagados sobre o motivo porque queriam fazer o curso de Libras, responderam que era para ajudar os surdos. Há nesta resposta uma atitude de benevolência marcada por um assistencialismo exacerbado. Através de “diálogos com a comunidade estudantil surda, a inquietação e opinião dos surdos é exatamente o contrário. Na opinião dos surdos universitários, a função dos intérpretes é fundamental, mas a maioria, 80% dos entrevistados, são contrários a visão de benevolência” (TESKE, 2003), porque não exige profissionalização.

O professor fala e a leitura labial não dá conta de comunicar tudo o que o professor está falando. Esta condição deixa o surdo desorientado, com uma sensação de que não *aprende* (S2.v) e de que está *perdendo tempo* (S3.i).

O processo da fala, para Teske (1998), é “uma espécie de instrumento da ciência e não um objeto final e terminado” (p. 141). Cada fala do professor traz conceitos novos que não podem ser apreendidos somente com a leitura labial, conforme o depoimento: *então é muito difícil, perco muito conceito dentro da sala de aula porque não tenho um intérprete. Se tivesse um intérprete seria muito mais fácil* (S3.i).

A importância do intérprete para o aluno surdo, no interior do espaço escolar, é fundamental para garantir o acesso aos conteúdos curriculares. O aluno surdo *perde tempo* (S3.i) e *sempre pede ajuda a colegas da sala* (S2.v). Com o intérprete, conforme relata, *não vou precisar amolar os amigos da sala de aula, ninguém vai perder tempo comigo. Todos vão conseguir se desenvolver. Vou ter um desenvolvimento muito melhor. O que falta é o intérprete* (S3.i).

Sem intérprete *o desenvolvimento do surdo é outro* (S3.i). A sua formação educacional se torna muito difícil porque não compreende as explicações da matéria, os conceitos e a teoria, não distingue uma matéria das demais, de acordo com o relato: *a minha experiência mostra isto* (S3.i).

O participante (S3.i) relata que o intérprete, além de tranquilizar o surdo, *tem mais sentimento e melhor explicação*. Com ele, o surdo tem acesso aos conteúdos curriculares em sua própria língua e, para o aluno surdo, *o desenvolvimento de todos é muito melhor* (S3.i).

A língua gera sentimentos em seus usuários. Nos dados aparece que a *língua própria* (S3.i) acalma o surdo, acalma e o torna capaz de aprender e de ensinar, além de ser o meio de comunicação. Com o intérprete em sala de aula, o surdo vê que as suas condições de ensino-aprendizagem mudam, porque tem uma língua compartilhada com o intérprete e acesso ao que o professor fala.

Nos dados, a necessidade da presença do intérprete, vai além da sala de aula. Deve assistir aos surdos em trabalhos de grupos intra e extraclases. Nesta condição, o intérprete interpreta para o surdo as falas dos ouvintes e, para os ouvintes, os sinais do surdo. Com o intérprete, há interlocução entre estes dois grupos lingüísticos, com a presença das duas línguas, a oral-auditiva e a visual-espacial.

O intérprete deve ter formação para *conseguir dá significado ao que o professor está falando*, relata o participante (S3.i). O Decreto que regulamenta a língua de sinais brasileira (BRASIL, 2005a) estabelece que a formação do intérprete deve ser de nível superior ou, nos próximos 10 anos, ser aprovado em exame de proficiência em Libras (BRASIL, 2005a, capítulo V).

A formação do intérprete é o primeiro momento para a sua profissionalização. Os surdos, conforme Teske (2003),

pleiteiam profissionais bem remunerados e com um comprometimento ético que possam repassar de forma autêntica o que está em jogo, ou seja, a desconstrução na base do processo benevolente e na re/elaboração de uma nova forma de ação e reflexão que possibilite uma formação técnica na escolarização dos surdos no ensino superior bem como a qualificação continuada na âmbito de sua formação [...]. O intérprete necessita cada vez mais de formação técnica e que possam possibilitar aos surdos sua própria formação [...]. Há uma necessidade enorme de que os mesmos possam qualificar-se cada vez mais para que essa profissão possa ser reconhecida jurídica e socialmente.

Com a ausência do intérprete, questiona, *como que vou acompanhar só o oral, que tipo de comunicação vou ter?* (S3.i). Sem o intérprete, o meio de comunicação disponível ao surdo é a leitura labial, exercida pelo surdo e os gestos de um modo geral. São meios de tentar tornar visível a língua oral-auditiva para os surdos.

Um dos participantes expressa que o intérprete deve *explicar a matéria* (S2.v), confundindo intérprete com o professor. O papel do intérprete é passar a informação da língua oral-auditiva para a língua visual-espacial ou vice-versa. Não ministra aula. A sua função é interpretar a aula do professor ouvinte, sendo fiel ao que o professor ouvinte está falando.

Um participante (S5.em) revela que se tivesse a oportunidade de contar com a mediação de um intérprete, o seu aproveitamento escolar seria de 100 por cento, conforme considera: *com certeza, tendo o intérprete na sala de aula, eu teria obtido 100 por cento da informação dada pelo professor* (S5.em). Afirma ainda que o intérprete *traduziria* (S5.em).

Aqui é importante notar que alguns participantes consideram que o intérprete deve traduzir. Traduzir, entretanto, é transportar da língua escrita para outra língua escrita, enquanto que interpretar, pressupõe dizer ou sinalizar a mesma coisa que o outro está falando ou sinalizando (ROSA, 2003, p. 237). Duas condições diferentes, segundo Rosa (2006), porque

normalmente, o tradutor realiza seu trabalho a partir de uma língua estrangeira para a sua língua materna. Ocorre, no caso do ILS²⁴ o inverso: em geral, é um ouvinte que verte sua língua materna (português) para uma outra que lhe é estrangeira (língua de sinais), isto é, o estrangeiro (intérprete) verte para uma comunidade interpretativa uma língua que lhe é estrangeira (p. 129).

Quando o professor é surdo, o trabalho do intérprete é verter da Libras para a língua majoritária oral-auditiva. Requer que o intérprete seja fluente em português e Libras, conforme a legislação (BRASIL, 2005a, Capítulo V).

Um outro participante deste estudo apresenta que o serviço do intérprete *não é fácil* (S5.em) e que esta atividade não deve ser exercida, voluntariamente, como no depoimento: *eu acho absurdo que as pessoas sejam voluntárias como intérpretes para os surdos. A profissão dos intérpretes deve ser respeitada e valorizada* (S5.em).

O trabalho do intérprete exige algumas condições. O intérprete é uma pessoa bilíngüe, conhece a língua oral-auditiva e a língua visual-espacial. Conhecer a Libras não significa articular alguns sinais, mas conhecê-la profundamente, ser fluente em Libras. Ou seja, precisa participar da comunidade surda e estabelecer uma ampla interlocução com surdos adultos. De acordo com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial,

não basta ao intérprete de língua de sinais conhecer apenas a estrutura gramatical da língua de sinais, mas penetrar nos valores culturais da comunidade surda, seus costumes e idiossincrasias, a fim de que não esteja apenas garantida a ‘decodificação’ de aspectos estruturais das línguas em questão, mas, sobretudo seu aspecto discursivo, a constituição de sentidos instituída na relação entre os falantes (BRASIL, 2005b, p. 102).

O intérprete é formado também

nas associações de surdos, com os quais tem convívio quase diário, criando um vínculo afetivo muito forte. Portanto, o ato interpretativo enlaça uma relação afetiva com a comunidade surda, isto é a completude da mensagem a ser interpretada não será determinada somente pela fluência na língua de sinais (ROSA, 2003, p. 242).

É necessária a presença da comunidade surda e do surdo adulto sinalizador na formação do intérprete porque são os nativos da língua de sinais.

A falta de convivência com a cultura surda incapacita o intérprete e faz com que os surdos o rejeitem, mesmo quando *interpretar não é fácil* (S5.em). O surdo precisa conhecer o intérprete para confiar nele, porque

o intérprete encarrega-se de reconstruir a realidade encontrada de maneira mais condizente com seu idioma, sem falseá-la, seja pela adição, seja pela supressão. Essa atitude está mais relacionada com o conceito que ele tem das pessoas surdas, e não do seu conhecimento da Libras (ROSA, 2003, p. 240).

²⁴ ILS, intérprete da língua de sinais

O intérprete necessita permanecer em contato com os adultos surdos fluentes “em situações significativas e contextualizadas” (BRASIL, 2005b, p. 71; TEGA, LIMA, BOECHAT, 2003, p. 46) e com a comunidade lingüística.

Ainda, segundo Rosa (2003, p. 239), o profissional intérprete: deve conhecer com profundidade a língua de partida e a língua de chegada e conhecer as especialidades da comunidade surda, que utiliza termos originados na própria comunidade lingüística, além de ter boa memória e se relacionar bem com os surdos. Essa pesquisadora também aponta que o intérprete pode revelar preconceitos ao surdo, como por exemplo, supor que o surdo não tem potencial para compreender alguns conceitos e, por isso, simplifica a interpretação. Isso é sério e anti-ético porque

a falta de informação no caso dos surdos já é uma constante. Os ouvintes recebem informações diariamente pelo canal da audição, mediante programas televisivos, jornais, rádios, conversas paralelas etc., o que não ocorre com os surdos. O intérprete suprimir informações, nega ao surdo o direito ao saber. A adição, por sua vez, pode representar a intervenção clara e direta do intérprete na mensagem, enfocando o seu parecer sobre o assunto. Nesta situação, o intérprete faz uso da autoridade do palestrante para impor a sua própria opinião, privando o surdo de compreender novos conceitos, ainda que seja para posteriormente, discordar (ROSA, 2003, p. 241).

Devido a esses casos é importante fortalecer a crença de que todos os alunos possuem potencial cognitivo e podem desenvolvê-lo, o que rompe com a lógica da exclusão a priori (SILVA, 2003a, p. 30) porque “a polarização é sempre redutora e está na base em que se sustentam os estereótipos e as discriminações” (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 62).

É um desafio para o intérprete, no exercício de sua profissão, se tornar uma pessoa confiável para o surdo, porque:

não empresta ao surdo somente os ouvidos e as mãos, e sim todo o corpo; a boa interpretação está relacionada com a expressão facial e corporal; o ouvinte transmite suas emoções por meio de ruídos, melodia e imitação de voz, o que para o surdo, deve ser materializado no corpo do intérprete (ROSA, 2003, p. 241).

O intérprete, além conhecer as singularidades da comunidade surda, a história do surdo, e a sua língua, não pode colonizar os surdos e selecionar as informações transmitidas para a comunidade surda. “A supressão ou adição de informações é prejudicial à comunidade surda, porque fará com que esta continue à margem da sociedade, sem conhecer seus direitos e deveres” (ROSA, 2003, p. 242).

Mas, na educação dos surdos, as condições devem ir além da presença do intérprete. É importante, também, a presença do surdo capacitado, da cultura e da comunidade surda (GESUELI, 2006, p. 278; NICOLUCCI, 2006, p. 24; DIAS et al, 2001, p. 5). O papel do educador surdo “ultrapassa a identificação lingüística, é ele que poderá construir, junto aos

seus pares, estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sócio-histórico mais amplo, não fragmentado” (NICOLUCCI, 2006, p. 86).

É importante a presença do educador surdo, capacitado em Libras, para a interlocução com os demais surdos por meio de uma língua compartilhada. Segundo Rosa (2006), “a aprendizagem da língua de sinais pelo intérprete é não escolar, isso é diferente do que ocorre com as outras línguas, pois só se aprende na lida com os próprios usuários” (p. 129), os surdos.

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já em casa, onde junto à janela as árvores ciciam
E a brisa e a luz brincam à minha volta, eu li inteira
Uma narrativa cujo assunto é a vida humana [...]

(HÖLDERLIN, 1991, p. 79).

Descrever e analisar as condições dos alunos surdos universitários reveladas em seus relatos e referenciadas pela literatura científica foram os objetivos deste estudo.

Neste contexto, os resultados mostraram outras possibilidades de compreensão e conhecimentos determinados pelo surdo universitário sobre si mesmo, sobre a sua comunidade lingüística e cultural, sobre a sua trajetória escolar, sobre a surdez, a Libras, o professor surdo, o intérprete português-Libras e o ensino superior.

O processo de escolarização do surdo é permeado de fracassos, exclusões, dificuldades e impedimentos, cujos resultados têm levado a um número pequeno de alunos surdos que ingressa e consegue permanecer no ensino superior.

As conseqüências desta escolarização levaram os surdos a abandonarem a escola, pela ausência de sua língua, por falta de identificação com surdos fluentes em Libras e da presença da comunidade surda em seu processo educacional. O contexto escolar é direcionado e planejado para apoiar os alunos pertencentes às comunidades ouvintes, ignorando os alunos pertencentes às minorias lingüísticas. Esta política, para Souza e Fleuri (2003), “está em considerar de modo exclusivo um padrão cultural como o único, em vez de considerar todo e qualquer padrão cultural como um dos padrões possíveis” (p. 81).

O que precisa ser mudado, “é o caráter monocultural da escola, construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico [...] que não considera a multiplicidade de cultura, que caracteriza o público das escolas onde estamos atuando” (AZIBEIRO, 2003 p. 87;90), na percepção de que “existe um mundo para cada espécie de bicho. Mas, para cada espécie humana existe um mundo diferente” (QUINTANA, 1973, p. 162).

Os relatos mostraram que o surdo gosta da escola e deseja cursar o ensino superior. Quando consegue ingressar neste ensino, fica feliz. Mas, depois, ao perceber as condições que o mesmo lhe oferece, torna-se infeliz e sozinho. Apesar disso, os surdos expressam que não ficam, totalmente, abandonados na escola. *Alguns professores tentam se aproximar, procuram*

se comunicar com eles. Os colegas de sala fazem o mesmo. Mas, não é interlocução. Se as instituições de ensino, em suas distintas modalidades (BRASIL, 1996a, art. 21), recebem o aluno surdo, em suas dependências, devem oferecer-lhe espaços e tempo para a língua de sinais, para o intérprete português-Libras, para a cultura surda, para o professor de português como segunda língua, para a comunidade surda, para o surdo adulto, capacitado e fluente em Libras. Nestas condições, a escola seria inclusiva e significativa para o surdo.

As instituições de ensino superior não criam, nem constroem conhecimento com o surdo, “não é um saber produzido por ela²⁵, para a qual a distância, a não afetação, a eliminação de íntimas inclinações é fundamental para alcançar o verdadeiro saber da realidade objetiva” (FERRE, 2001, p. 211) e o processo educacional do aluno termina sob a responsabilidade do mesmo, que resiste. Esta resistência dos surdos, para Lopes (1998) “se caracteriza como uma forma de poder que não aceita, passivamente, a colonização cultural promovida pela escola” (p. 116).

O poder dos surdos é a resistência, que se expressa, atualmente, também, pela legislação pertinente ao mesmo (BRASIL, 2005a; 2002b), em consequência desta mesma resistência, cuja “repercussão e significado fundam um processo de desestabilização na educação em relação aos surdos no Brasil” (QUADROS, 2006c, p. 141).

Os relatos apresentaram que os surdos nada obtiveram, facilmente. Sempre lutaram, sobretudo nas associações de surdos, preservaram os sinais e a sua cultura, em primeiro lugar e, neste processo, foram se estabelecendo e se constituindo como comunidade, em um movimento socialmente organizado por meio do qual vêm sendo reconhecidos como pertencentes a um grupo lingüístico, determinado. Este grupo, visual e cultural, só foi possível ser reconhecido como tal porque muitos surdos perseguiram firmemente este objetivo. Muitos não puderam ver os resultados atuais do movimento da comunidade surda, mas iniciaram o processo que culminou, após fracassos, exclusões, banimentos, violências e conquistas, no reconhecimento dos surdos como pessoas pertencentes a uma comunidade lingüística determinada. Esse movimento, entretanto, precisa ir além e considerar, igualmente, “o contexto sociocultural” (SILVA, 2003, p. 42), educacional, espacial, econômico, ideológico (KAUCHAKJE, 2003, p. 64) e filosófico destas comunidades e de seus participantes.

A organização dos relatos, em temas, “galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (SANTOS, 1988, p. 65), contribuiu para o processo de análise. Os dez temas escolhidos permitiram revelar as condições dos surdos universitários,

²⁵ Ferre (2001) está se referindo à mulher no ensino superior, mas pode ser referido, com igual propriedade, ao surdo, nesta modalidade de ensino.

participantes deste estudo, no ensino superior e o que o mesmo lhes oferece e como os considera.

As condições favoráveis que possibilitaram tais procedimentos foram oferecidas pela metodologia de Vaz (2000; 1992) durante o processo de pré-compreensão da surdez (relatos dos participantes) e da compreensão explicativa da mesma (análise sócio-antropológica dos relatos), em uma pesquisa qualitativa (SANTOS, 1989, p. 116) que, seguramente, sem pressa, permitiu ruminar, especular (NIETZSCHE, 1887/2005, Prólogo, § 8) e analisar os relatos de diferentes participantes, a desvelá-los, também, com os dados encontrados na literatura científica.

A apropriar-se da metodologia de Vaz (2000, p. 160), em suas reflexões, abriram-se “condições de possibilidades” (KANT, 1781/2003) de busca, não do saber sobre o surdo, mas o saber do surdo universitário, em seus relatos e na literatura científica. Um saber especificado pela intenção do surdo, enquanto surdo, de conhecer-se formalmente como surdo e se constituir surdo. A este modo, o ato do conhecimento, das experiências e de expressões discursivas do surdo e de sua comunidade lingüística, é atualização de um saber de si mesmo, um dar razão de si, enquanto surdo que, em relação a si mesmo, constitutiva, intencional e arquetipamente, difere do ouvinte.

O conhecimento formal de si mesmo, situado, determinado, abre possibilidades, permite aprender um pouco mais sobre si próprio, sobre a sua comunidade porque “conhecer-se melhor faz parte da construção da cidadania” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 147), além de permitir a interlocução e as relações democráticas e de diálogos.

Estas relações democráticas apareceram nos relatos dos participantes, mormente, como interlocução e inter-relações com os demais grupos minoritários, para possibilitar-lhes a realização de suas aspirações e interesses. Neste aspecto, apropria-se da teoria de classe em si e classe para si de Marx (1847/1985), compreendendo a história do surdo e de sua comunidade lingüística e cultural, em face de sua resistência, em não permitir a colonização que a escola lhe impôs e impõe, como o processo de classe para si, no qual, se emancipa, se determina, se impõe, se impodera, se organiza, se sociabiliza, e como tal, participa da sociabilização da escola e da sociedade majoritária. Enquanto, aceita ser entendido como deficiente auditivo, sem percepção de si mesmo e de grupo minoritário lingüístico, é "uma classe, mas ainda não o é para si mesma" (MARX, 1847/1985, p. 159). Enquanto surdo, ser emancipado e sociabilizado, é classe para si: “se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe" (MARX, 1847/1985, p. 159), isto é, da comunidade lingüística surda, cujos participantes são pessoas com “autonomia, com

direitos nas decisões e políticas e cujos direitos de cidadãos são invioláveis” (STOER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 48).

Nesta reconstrução, os movimentos sociais assumem um princípio fundamental para os grupos minoritários, possibilitando que novas conquistas e direitos sejam incorporados (KAUCHAKJE, 2003, p. 67) à sociedade e à escola. Organizados, civilmente, tornam-se capazes de, resistindo, possibilitar a transformação da sociedade, mesmo que lentamente.

O conhecimento é contextualizado e o mesmo é duplamente contextualizado, pela comunidade científica e pela sociedade e, igualmente, pela comunidade local, desde a mais distante (SANTOS, 1989, p. 77). Entretanto, conforme os relatos dos participantes, não há conhecimento escolar contextualizado, porque se houvesse, ele seria lingüístico e cultural, primeiramente, porquanto, neste estudo, contextualizar significa a criação de conhecimentos na cultura da comunidade surda, que é rejeitada na escola construída para ouvintes. Como contextualizar os conteúdos curriculares e os bens da vida desta comunidade lingüística, se a mesma não está presente nos espaços da escola e das interações humanas, se a cultura dessa comunidade minoritária não é socializada, nem na língua, nem em conceitos e, tampouco, em bens simbólicos e filosóficos?

No processo de socialização do surdo, a língua da comunidade é um bem mediador das relações sociais e culturais que, conforme Aguiar (2000), possibilita ao mesmo se individualizar, apreender e materializar o mundo das significações que se constrói no processo social e histórico, incluindo o ideológico, o cultural, o filosófico, o poético, o mítico, etc.

As políticas públicas, segundo Lopes (1998), que apregoam a escola para todos, objetivam pluralizar o espaço físico escolar sob o argumento legal de que todos são iguais perante a lei e devem ter as mesmas oportunidades e direitos. Entretanto, a falácia da igualdade camufla outras narrativas e poderes desiguais que mostram a discriminação e o fracasso escolar de muitos grupos minoritários, culturais e lingüísticos, sobretudo, os grupos surdos. É oferecido o acesso a todos, mas não são oferecidas as condições pertinentes a cada grupo. Relacionado aos surdos, não basta colocá-los e mantê-los na escola, (acesso e permanência (BRASIL, 1996a)), se as Diretrizes Curriculares não contemplam a contextualização cultural e linguística da comunidade surda. Não basta apenas garantir a Libras e intérprete, sem as singularidades surdas. A Libras é a principal (BRASIL, 2005a, art. 2º), mas não é a única transmissora da cultura surda que se faz presente na escola mediante os surdos e a sua comunidade. Não é só a língua. Por isso, somente o intérprete não basta, apenas o Decreto (BRASIL, 2005a) não resolve. É necessário ir além para se chegar à cultura surda, ao modo de vida e de viver, ao *modus vivendi* desta comunidade lingüística minoritária, à sua

simbologia, aos seus referenciais de vida. Nestes aspectos, a educação escolar do surdo faz sentido, tanto para os surdos, quanto para as demais comunidades, sobretudo para as comunidades ouvintes.

Não adianta só conhecer Libras, saber alguns sinais, se não se muda de uma história e de um conhecimento clínico-terapêutico, criado, exercido e transmitido por ouvintes sobre o surdo e a comunidade surda com os seus bens materiais e simbólicos para um referencial sócio-antropológico, cuja história é revelada pelos surdos e cujo conhecimento provém dos mesmos e de sua comunidade lingüística a respeito de si. Saber Libras e desconhecer as singularidades culturais e lingüísticas dos surdos ainda permite permanecer nos referenciais clínico-terapêutico, isto é, da deficiência auditiva, que propaga o surdo como doente e anormal, como deficiente que precisa ser medicado, reabilitado e reconduzido à normalidade da cultura ouvinte. Isto, para Ferreira (2003, p. 38), é inconcebível, além de consistir em um crime. Quando o aluno surdo termina o ensino superior, ele descobre que não aprendeu e precisaria refazer o curso, conforme o relato: *deveria ter tido mais atenção, mas explicação mais clara porque eu sozinha, se perguntar pra mim hoje, eu não sei nada quase. Tenho que pegar, aprofundar novamente (S2.v).*

Ao concluir o curso e receber o diploma, a formação permanece incompleta. Apesar do seu mérito e do seu esforço até agora não há possibilidade de reconhecimento educacional e social porque a escola e a maioria dos cargos sociais ainda são para ouvintes. A sociedade não aproveitará os frutos deste mérito individual porque não valoriza o surdo, educacional e profissionalmente.

A escola determinou que o aluno surdo não mais poderia realizar um trabalho voluntário na mesma, porque não tinha um diploma de curso superior (S1.v). Entretanto, quando o surdo consegue o referido diploma, a escola não o valoriza. Parece que, para ela, tanto faz o surdo ter ou não ter o diploma universitário. O surdo não é importante porque a escola ainda é planejada para a cultura ouvinte, com os seus referenciais lingüísticos, ideológicos, filosóficos e simbólicos.

Sob essa realidade, conforme Vaz (1992), o surdo perde a dignidade humana, que se fundamenta na auto-realização e na realização social. Todo cidadão tem o direito de se autoconstituir, isto é, realizar o seu itinerário histórico de se expressar como pessoa e como pertencente a uma comunidade.

A consolidação da trajetória escolar do surdo é uma conquista pessoal e, também, coletiva e política, mediante seu esforço e conquistas da comunidade surda. O surdo quer

ingressar no ensino superior e quando consegue, permanecer e terminar, o mérito é dele, que reconhece isto como conquista, ao contrário da sociedade.

O fracasso escolar atual, entretanto, não é do aluno surdo, mas, sobretudo, conforme Ferreira (2003), da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) que não reconhece o surdo como cidadão pertencente à comunidade surda, cultural e lingüística, igual à comunidade indígena e, portanto, retardou o seu processo educacional. Este fracasso também é da instituição escolar, da legislação educacional (BRASIL, 1996a) e da organização para ouvintes dos espaços escolares, decorrente de um descrédito social e acadêmico direcionado aos surdos e às suas singularidades.

Em sintonia com a comunidade científica, com os participantes deste estudo, com a sua comunidade e com os demais surdos, este estudo buscou revelar o que os seus depoimentos mostraram.

Além disso, pretendeu os benefícios do retorno escolar, social, ideológico (BRASIL, 1996b, inciso III 3, alínea p), pois o capinar é uma solidão, mas a colheita é coletiva (ROSA, 1984). Ademais, procurou valorizar e empoderar o surdo e sua comunidade, em diálogo entre os relatos e a literatura científica.

Uma contribuição deste estudo foi valorizar, uma vez mais, o referencial sócio-antropológico. Este referencial é compreendido e explicado, sobretudo, “a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 5) e a surdez, “como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência” (SKLIAR, 1999, p. 11), pressupondo relações de poder e binarismo. Aqui, a partir desse referencial, foi possível valorizar as singularidades locais e pessoais, as inter-relações, o autoconhecimento, a presença de todos no processo, a organização dos grupos minoritários em movimentos sociais, a distinção entre força e poder, os bens da vida e da cultura, a ideologia de cada grupo, a multiplicidade humana e social. Permite considerar que o mundo político e social que se “faz, refaz e desfaz de modo constante a partir de construções que são inventadas, reproduzidas, apropriadas, deslocadas e transformadas nas práticas e interações cotidianas, é sempre heterogêneo, complexo e socialmente construído” (SANTAMARÍA, 2001, p. 97), isto é, são constituídos de práticas discursivas e de poderes.

Neste estudo, os relatos mostraram que o português escrito é difícil para o surdo, quando não mediado pela Libras. O Decreto que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2005a) propõe a Língua Portuguesa escrita como a segunda língua dos surdos brasileiros.

A proposta é a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita mediada pela Libras.

Os relatos, contudo, não permitiram resultados da literatura científica e do Decreto que regulamentou a Libras (BRASIL, 2005a) quanto à mediação da Libras para a aquisição do português escrito, como por exemplo:

À medida que a classe passou a utilizar a Libras e a professora regente de classe passou a utilizar a mediação de Libras para ensinar o português escrito, o aluno demonstrou que compreendia aquilo que escrevia (NICOLUCCI, 2006, p. 70).

Falam muito da dificuldade de traduzir em português escrito o que pensam e sabem em língua de sinais (FAVORITO, 2006, p. 202).

O uso da língua de sinais é de fundamental importância, pois é através desta que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito, por meio de um trabalho interpretativo, partindo dos sinais para chegar à escrita (GESUELI, 2003, p. 158; 1998, p. 134).

Temos, então, nesse processo de construção da escrita, a Língua de Sinais fundando a aprendizagem do português, ou seja, significando o mundo e a palavra (GESUELI, 2003, p. 158).

A língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte (PEIXOTO, 2006, p. 208).

A partir desses dados, com certeza a escolarização em Libras levaria a resultados diferentes.

Adicionalmente, para escrever é necessário aprender com alguém capacitado para ensinar, com textos de boa qualidade, ou seja, materiais escritos ricos e diversificados. Caso contrário, as dificuldades dos surdos com a leitura podem ainda perdurar, tornando-os desinteressados (PEREIRA, 2004, p. 47). É importante considerar, com Fariña (2006), que a leitura é

lugar de colheita de sentidos, vem do verbo latino *legere*, colher, remetendo ao gesto da mão que recolhe e ajunta. Quando terminamos a leitura de qualquer livro, levamos para nós novos sentidos, novas maneiras de ver e de perceber. Caminhando na leitura, recolho e escolho os traços de um caminho imprevisto e novo. *Legere* significa recolher as letras com os olhos. A ênfase da leitura se dá no que o leitor é capaz de recolher. No quanto ela está apropriada ao seu nível de leitura e oportuniza uma boa colheita. Todo professor, ao selecionar um texto, deve pensar no diálogo que o aluno será ou não capaz de travar com o texto (FARIÑA, 2006, p. 101).

Seis participantes (S1.v; S2.v; S3.i; S4.em; S6.em; S7.em) deste estudo entendem que tudo que se refere aos surdos deve ter um caráter voluntário, assistencialista, de ajuda, de benevolência, de solidariedade, ignorando o trabalho profissional e sociabilizado. Desconhecem a necessidade do intérprete ser um profissional capacitado, conhecedor da cultura surda e participante da comunidade lingüística surda. Relatam que o intérprete tem que ser voluntário porque *não precisava nem ganhar, no meu modo de pensar, não precisava*

nem ganhar porque tudo que é deficiência não precisa cobrar (S2.v). E vai além: a voluntária além de ser útil, ela se sente melhor. No meu caso, se pudesse eu exerceria o cargo de voluntária como meu objetivo (S2.v).

Tal desconhecimento e ausência de percepção do trabalho profissional dos surdos e dos intérpretes, mantém as relações de poder e os referenciais médicos, na escola e na sociedade, além de corroborar a exclusão e a participação dos surdos nos espaços das relações humanas e profissionais.

Somente o participante S5.em apresenta uma diferença relacionada aos demais: depois que concluiu a graduação, na região norte do estado de São Paulo, relata que mudou-se para o sul do país para poder aprofundar-se nos estudos surdos e na cultura da comunidade surda. Demonstra ser uma pessoa que superou o caráter assistencialista e solidário dos referenciais clínico-terapêuticos. No sul, teve condições educacionais diferenciadas, em uma escola reorganizada para oferecer uma educação inclusiva, significativa, de qualidade e pertinente aos alunos surdos. Ele vê possibilidades que quem não teve tais condições educacionais não percebe. Para ele, é um absurdo os intérpretes serem voluntários, os surdos não se profissionalizarem, nem serem ensinados em Libras e a escola insistir em oralizá-los, ignorando ou rejeitando a língua de sinais, a cultura e a comunidade surda.

As instituições de ensino superior poderiam ser ambientes educacionais, “intelectuais, científicos, políticos” (SILVA, 2003b, p. 45) e criativos. Mas, por se direcionarem a uma cultura determinada, lingüística e hegemônica, interrompem o processo educacional das demais culturas. Neste referencial, terminam por negar a sua especificidade pedagógica de ensino-aprendizagem, de pesquisa, de produção e compartilha de conhecimentos e de interlocução. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a academia exclui o aluno surdo e a sua comunidade lingüística, em suas dependências, ela estuda e pesquisa o porquê desta exclusão. Este dinamismo, próprio do ensino superior (BRASIL, 1996a), permite o movimento interno deste mesmo ensino, isto é, não se fixa em seu próprio território, mas antes, percebe os demais territórios e os assume, academicamente. Este presente estudo é a confirmação deste movimento contraditório e auto-reflexivo do ensino superior. A academia desempenha o seu papel, oferece elementos para que a sociedade perceba a exclusão escolar e social dos surdos e da sua comunidade. Ela está cumprindo a sua função social, sobretudo, a sua função política, de mostrar a gestores, planejadores, educadores e à sociedade brasileira, que existe uma realidade ainda não contemplada, referente à comunidade lingüística surda.

Neste estudo, foi difícil, ao pesquisador, o distanciamento para analisar os relatos, buscando interagir com as contradições alheias, olhando, questionando, em conflito e,

simultâneo, chegava a um consenso, mas com o mesmo desafio: como acolher e olhar com o olho do outro as contradições e discursos do próprio outro? Como interlocucionar na multiplicidade de que “pão ou pães, é questão de opiniões” (ROSA, 1984, p. 7)?

VIII - REFERÊNCIAS

Às vezes, no meio da noite move-se uma lanterna
Que atrai nosso olhar. Quem vai lá? Quem a conduz?
Fico pensando, meditando de onde e para quê e aonde,
De quem, escuridão adentro, a tateante luz?

(HOPKINS, 1989, p. 95).

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº 110. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2000. p. 125-142

AJA - Associação do Jovem Aprendiz. **Língua de sinais, direito das pessoas surda**. Disponível em <http://www.aja.org.br/surdos/apostilaSURDOS.pdf>, (2001), acesso em 5/08/2006.

AMARAL, Ligia Assumpção. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**, nº 1, p. 3-12, 1996.

ANTÔNIO, Severino. **Educação e transdisciplinaridade**: crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A inclusão social e municipalização. In Manzini, E. J. (org.), **Educação Especial**: Temas Atuais, Marília: UNESP-Marília Publicações, 2000, p. 1-09.

ARCOVERDE. Rossana Delmar de Lima. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. **Cad. CEDES**., Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a08v2669.pdf, acesso em 10/01/2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nassetti. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret. 2004.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. M, org. **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 b. p.85-107.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BILAC, Olavo. **Poesias**. Livraria Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1964.

BRAFF, Menalton. **Que enchente me carrega?** São Paulo: Palavra Mágica, 2000.

BRASIL. Lei nº. 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil Brasileiro. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/LEIS/L3071.htm>, acesso em 07/03/2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988 - Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 48 de 10 de agosto de 2005. Disponível em www.senado.gov.br/sf/legislacao/const, acesso em 28/11/2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em https://200.181.15.9/ccivil_03/LEIS/L8069.htm, acesso em 21/09/2006.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 - Regulamento Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Publicação consolidada da lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, determinada pelo art. 12 da lei nº 9.528, de 10 de dezembro de 1997. Disponível em http://www.trt02.gov.br/Geral/tribunal2/Legis/Leis/8213_91.html, acesso em 30/08/2006.

BRASIL. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996b. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>, acesso em 03/09/2006.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 3.298 - de 20 de dezembro de 1999a - Alterado pelo decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 . Nova redação dada pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>, acesso em 30/08/2006.

BRASIL. INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. O Universal nas Línguas. [200-]. Disponível em http://www.ines.org.br/ines_livros/37/37_001.HTM, acesso em 03/09/2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEM, 1999b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Ministério da Educação. Brasília:INEP, 2001.

BRASIL. Lei nº. 10406, de 10 de janeiro de 2002a. Institui o Código Civil Brasileiro. Disponível em http://trtapl3.trt12.gov.br/cmdg/img_legis/2002/01100610406.htm, acesso em 04/03/2006.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002b. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/2003/L10.741.htm>, acesso em 21/09/2006.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm, acesso em 30/08/2006.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005a - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm, acesso em 22 de janeiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2005b.

CAMAROTTI, Adriana Tonato e DIAS, Tércia Regina da Silveira. **Escola e surdez**: alunos surdos de um município do interior paulista. In: Congresso Internacional em Educação Escolar da FCL/car-UNESP, 2006, Araraquara. Congresso Internacional em Educação - GEPFEC - FCLAr - UNESP - Araraquara - SP – Necessidades emergentes do conhecimento para a formação do educador: mitos e desafios, 2006.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação escolar**. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veraCANDAU/CANDAU_interculturalidade.html, acesso em 28/1/2006.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 79, p. 15-38, 2002, p. 125-161.

CARBONI, Florence.; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**. Língua, história, poder e luta de classes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Avaliação na perspectiva das diferenças**. In: 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, 2004, Pinhais-PR. 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba: Futuro Congresso e Eventos, 2004. v. 1. p. 167-173.

CASTRO, Maria Helena GUIMARÃES de. **Políticas governamentais para o ensino superior, objetivos do PNE e o papel das IES privadas**. III Fórum Nacional: Ensino Superior Particular brasileiro: os desafios da expansão do ensino superior: anais. Rio de Janeiro: Consultor, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1989.

CELESTINO, Mônica e BENEVIDES, Sílvio. (2005). **Violência & Sexualidade, Jornalismo, direitos humanos e terceiro setor**. Disponível em

<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/cadernos/cid160920033.htm>, acesso em 09/10/2005.

CLÁUDIO, Maria Cecília M., DIAS, Tárícia Regina d Silveira, PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. A produção escrita de surdos com a mediação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma escola estadual. In: LIMA, Rita de Cássia Pereira e GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (Orgs.). **Sujeito, Escola, Representações**. Florianópolis: Insular, 2006.

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Parecer nº 50/CONADE/SG/PR/2005. Assunto: **Ofício da Assembléia do Ceará sobre a manifestação de alunos portadores de deficiência auditiva quanto às condições de trabalho dos intérpretes e instrutores do Estado do Ceará**. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/Documentos/Parecer%20n%2050-2005%20-%20Intérprete%20de%20Libras.doc>. Acesso em 22/01/2006.

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. **CONADE**. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/index.asp>, acesso em 12/02/2006a.

COLL, César, PALACIOS, Jesus & MARCHESI, Alvaro (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol 1 Psicologia Evolutiva, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

CÔRTEZ, Marcos. **Meningite e rubéola são vilãs da surdez**. 30/04/2003. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/5sentidos/te3004200321.shtml>, acesso em 30 de março de 2006.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdel Abdalah. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação**. 1ª. ed. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos - Edufscar, 2005.

COULOURIS, Daniella Georges. Gênero e discurso jurídico: possibilidade para uma análise sociológica. In: CARVALHO, Marie Jane Soares e ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 61-79.

CORAZZA, Sandra.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da e DIAS, Tárícia Regina da Silveira. As possibilidades da surdez no Ensino Superior. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. A pesquisa em Educação - Desafios da Educação Básica. Vitória - ES: UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. **Oralização ou sinalização?** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por cpt@barretos.com.br em 25 de novembro de 2005, disponível na Internet via lista surdos-ce@yahoogrupos.com.br, 2005a.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da e DIAS, Tárícia Regina da Silveira. **O Surdo no Ensino superior**. Ribeirão Preto: MOURA LACERDA, 2005. 1 CD ROOM. Resumo disponível na base de dados Docs, 2005b.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da e DIAS, Tárícia Regina da Silveira. O Surdo no Ensino Superior. In: VII SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E V SEMINÁRIO DE ENSINO

E PESQUISA.2005, Lins-SP. **A Práxis Científica na Sociedade Contemporânea**. Lins, 2005c. p. 128-128.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da e DIAS, Tércia Regina da Silveira. O Surdo no Ensino Superior. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E II ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES, 2005, São Carlos. **Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) - II Congresso brasileiro de Educação Especial e II Encontro da Associação brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos - SP: Suprema - Gráfica e Editora, 2005c. p. 39-39 e 312-312.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. A vida humana e as diferenças. **O IMPARCIAL**, Barretos-SP, 26 fev. 2006b. *É Diferente*, p. 8.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. As descobertas da vida hoje. **O IMPARCIAL**, Barretos-SP, 10 mar. 2006c. *É Diferente*, p. 6.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da e DIAS, Tércia Regina da Silveira. **O surdo no Ensino Superior**. Pôster apresentado no IV Congresso Internacional e X Seminário Nacional do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos - Secretaria de Educação Especial - Ministério da Educação. Rio de Janeiro, RJ. 2005d.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. **Perfume de Amor**. Rio de Janeiro: Litteris Editora, 1999.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. Pessoa, diferença, movimento e vida. **O IMPARCIAL**, Barretos-SP, 15 fev. 2006a. *É Diferente*, p. 8.

CRUZ, São João da. **Poesias Completas**. Trad. e notas de José Bento, ed. Assírio & Alvim: Lisboa, 1990

CULTURASURDA. **SignWriting**. Disponível em <http://www.culturasurda.com.br/sw.html>, acesso em 14/07/2007.

DERDIC. **Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. Disponível em <http://www.entreamigos.com.br/parceiros/DERDIC.html>, acesso em 06/06/2005.

DESCARTES, René. **Discurso do Método e Regras para a direção do espírito**. Trad. de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DIAS, Tércia Regina da Silveira; MANTELATTO, Sueli A.C.; DEL PRETTE, Almir.; PEDROSO, Cristina C.A.; GONÇALVES, Tatiane. C. & MAGALHÃES, Roberta C. A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, nº 11, 1999, p. 29-36.

DIAS, Tércia Regina Silveira; PEDROSO, Cristina; ROCHA, Patrícia; FERRINI, Cíntia e ROCHA, Juliana. Educação e surdez: grupos de estudo de profissionais no enfoque bilíngüe. In GONÇALVES, M F C (Org.) **Educação Escolar**: identidade e diversidade. Florianópolis: Insular, 2003.

DIAS, Tércia Regina Silveira; ROCHA, Juliana Cardoso de Melo; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; CAPORALI, Sueli Aparecida. **Educação bilíngüe de surdos**: grupos de familiares. In: ANPED. Disponível em www.anped.org.br/24/T1551475408316.doc, acesso em 01/03/2006. ANPED - 24ª Reunião Anual. Rio de Janeiro, 2001.

Dicionário Latim Português. Porto Editora, 2000, p.129.

DORZIAT, Ana. **Diferentes olhares sobre a surdez e suas implicações educacionais**. Disponível em www.anped.org.br/26/trabalhos/anaDORZIAT.rtf, acesso em 03/09/2006. 26ª Reunião Anual. Rio de Janeiro, 2003.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? In: **Revista de Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/Departamento de educação Especial/Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc), nº 24 (2004), Santa Maria. P. 77-85.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos (Org). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENS_LOMBARDIA. **Prima lingua dei segni?** Disponível em http://www.enslombardia.it/index.php?option=com_content&task=view&id=259&Itemid=2, acesso em 28/07/2007

FARIÑA, Mercedes Formigo. **Por uma leitura literária crítica e transformadora na escola de 1º grau**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FAVORITO, Wilma. **O difícil são as palavras**: representações de/sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos. Campinas, SP:UNICAMP, 2006. 256 f. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada).Universidade Estadual de Campinas.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul**, 2005. Disponível em http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica_educacional_para_surdos.pdf, acesso em 6/7/2007.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório anual de atividades 2001**. Disponível em <http://www.FENEIS.com.br/FENEIS/relatorios/2001.doc>, acesso em 18/01/2006.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (Org). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Lucinda. **Legislação e a Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: FB Consultoria e Publicações, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 9-15.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, Monique. **Proposta de reformulação curricular do ensino de surdos numa perspectiva multicultural e bilíngüe**. III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, Foz do Iguaçu, Brasil, 1998.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Campinas: UNICAMP, 1998. 162 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

GESUELI, Zilda Maria. **Língua(gem) e identidade: a surdez em questão**. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, vol. 27, nº 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>, acesso em 27/07/2006.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **A lógica sem lógica do pensamento conservador** (os casos Neumann e Janine) [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por cptjoseildo@yahoo.com.br em 27 de abril de 2007, disponível na Internet via filosofia_americana@yahoogrupos.com.br, 2007.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **Haverá arco-íris para todos?** Disponível em http://www.ghiraldelli.pro.br/Havera_Arco_Iris_Para_Todos.htm, acesso em 23/12/2005.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **Só conversinha de moça virgem - para Sérgio e outros** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por joseild@ig.com.br em 16 de agosto de 2006, disponível na Internet via lista_portal_brasileiro_da_filosofia@yahoogrupos.com.br, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Prefácio. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani RODRIGUES; KAUCHAKJE, Samira. (Org.). **Cidadania, Surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto C; SILVA, Petronilha Beatriz G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Apresentação. In: GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (Org.) **Educação Escolar: identidade e diversidade**. Florianópolis: Insular, 2003.

HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. **O recontar de histórias por crianças surdas**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira e DIAS, Tércia Regina da Silveira. **História em Libras recontada por crianças surdas: um modelo de análise**. In: Congresso Internacional em Educação Escolar da FCL/car-UNESP, 2006, Araraquara. Congresso Internacional em Educação - GEPFEC - FCLAr - UNESP - Araraquara - SP – Necessidades emergentes do conhecimento para a formação do educador: mitos e desafios, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 4 ed., p.103-133.

HERÁCLITO. In: **Pré-Socráticos**. Coleção os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística**, V.2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HÖLDERLIN, Johann Christian Friedrich. **Poemas**. Seleção, tradução e introdução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HOPKINS, Gerard Manley. **Poemas**. Seleção, tradução e introdução de Aíla de Oliveira Gomes. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000 - Resultados do universo**. 2000a. Disponível em <http://www.IBGE.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>, acesso em 26/02/2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000b**. Disponível em <http://www.IBGE.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>, acesso em 9 de fevereiro de 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira. **Formas de acesso**. Disponível em http://www.educacaosuperior.INEP.gov.br/formas_acesso.stm, acesso em 08/08/2006.

IPUF - Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis - **Moções aprovadas em plenária na 2ª conferência das cidades** - Florianópolis 2005. Disponível em <http://www.IPUF.sc.gov.br/conf/resultados/moco.es.PDF>, acesso em 29/09/2005

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Alex Dias. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret. 1781/2003.

KAUCHAKJE, Samira. Comunidade surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani RODRIGUES; KAUCHAKJE, Samira. (Org.). **Cidadania, Surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Carlos SKLIAR (org.) Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf, acesso em 11/01/2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.). **Surdez – Processos Educativos e Subjetividade**. Lovise. São Paulo. 2000.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LIMA, M. C. M. P.; BOECHAT, Heloisa A.; TEGA, Ligia M. Habilitação fonoaudiológica da surdez: uma experiência no Cepre/FCM/Unicamp. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani RODRIGUES; KAUCHAKJE, Samira. (Org.). **Cidadania, Surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilingüismo e inclusão**: Entre o dito, o pretendido e o feito. Campinas, SP: UNICAMP, 2004. 271 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas.

LODI, Ana Claudia. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a05v2669.pdf, acesso em 10/01/2007.

LOPES, Maura Corsini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Carlos SKLIAR (org.) Porto Alegre: Mediação, 1998.

LORENZONI, Ionice. **Alunos surdos terão novo vestibular**. 20/04/2006 15h50. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=4725&banco=1, acesso em 24/05/2006.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Carlos SKLIAR (org.) Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre : Mediação, 1998.

LUNARDI, Márcia Lise e SKLIAR, Carlos Bernardo. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C. B. F. de. e GÓES, M. C. R. de. (orgs). **Surdez. Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise Ed. 2000.

MARIN, Carla Regina e GÓES, Maria Cecília Rafael de. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a07v2669.pdf, acesso em 11/01/2007.

MARQUES, Carlos Alberto. **A construção do anormal**: uma estratégia de poder. Disponível em <http://www.anped.org.br/24/T1553129810195.doc>, acesso em 17/01/2006.

MARX, Karl. **A Miséria da filosofia**. 2ª edição, São Paulo, Global, 1847/1985.

MEC, Anteprojeto de Lei, Versão preliminar, 6 de dezembro de 2004.

MEC. **MEC investe na inclusão de alunos especiais em universidades**. 19/04/2005 17h. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=1348&FlagNoticias=1&Itemid=1464>, acesso em 03/06/2006.

MEC. **Números da Educação Especial no Brasil**. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/zip/dadosedespecial.zip>, acesso em 24/01/2006.

MEC. **Saberes e práticas da inclusão**. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília - 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>, acesso em 1/12/2005.

MEC/INEP. **Números da Educação Especial no BRASIL** – Janeiro de 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/zip/dadosedespecial.zip>, acesso em 13/08/2006.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. In ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.279-289, jun. 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Apresentação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Sandra Zanetti. A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. In SKLIAR, Carlos (org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação. Porto Alegre. 1998.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana. Maria. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 1, p. 82-93, 2004.

NICOLUCCI, Denise. **Educação de surdos**: uma proposta de intervenção na escola pública. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 98 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia ciência**. Tradução de Pietro Jean Melvillei. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret. 1882/2003a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Pietro Nasseti. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret. 1883/2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo**. Tradução de Pietro Nasseti. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret. 1888/2003b.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras. 1887/2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O Anticristo**. Tradução de Pietro Nasseti. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret. 1888/2003c.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Para além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Martin Claret. 1886/2003d.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Vontade de potência**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

OLIVEIRA, Zuleica Lopes Cavalcanti de. Índice cultural de gênero: o caso de Porto Alegre. In: CARVALHO, Marie Jane Soares e ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

OROFINO, Maria Isabel. Mídia e Educação: contribuições dos Estudos da Mídia e Comunicação para uma pedagogia dos meios na escola. In: FLEURI, R.M., org. **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-124.

PABLO; MARCOS. **Passagens Aéreas---DESCONTO 50% para portador de deficiência. Alguem sabe?** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por cptjoseildo@yahoo.com.br em 5 de julho de 2007, disponível na Internet via lista surdos-ce@yahoogrupos.com.br, 2007.

PLATÃO. **A República**. 1ª edição. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PLATÃO, Crátilo. Disponível em http://www.librodot.com/searchresult_author.php?authorName=Plat%F3n, acesso em 10/06/2007.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização.** São Carlos, SP:UFSCAR, 2001. 155 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete.** Araraquara, SP:UNESP, 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-32622006000200006.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário Grego-Português e Português-Grego.** Porto, Livraria do Apostolado da Imprensa, 1990, p. 814.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Bilinguismo e aquisição da linguagem por crianças surdas. In: Enicéia G. Mendes; M. Amélia Almeida; Lucia C. de A. Williams. (orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos, SP, 2004, p. 43-48.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Editora Mediação. Porto Alegre.1998.

PESSOA, Fernando. Livro do Desassossego. Lisboa:Europa-América, 1986

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Enicéia G. Mendes; M. Amélia Almeida; Lucia C. de A. Williams. (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos, SP, 2004, v. , p. 55-60.

QUADROS, Ronice Müller de – **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília : MEC ; SEESP, 2002.

QUADROS, Ronice Müller. **Políticas lingüísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil.** Disponível em <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=382>, acesso em 03/09/2006b.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006c. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-32622006000200003.

QUADROS, Ronice Müller. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. 2003. Disponível em <http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/inclusao.pdf>, acesso em 5 de fevereiro de 2006.

QUADROS, Ronice Müller. **Um capítulo da história do SignWriting**. 2004. Disponível em <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>, acesso em 04/07/20007.

QUINTANA, Mario. **Do Caderno H**. Editora Globo:Porto Alegre, 1973

RESENDE, Otto Lara. **Bom dia para nascer**: crônicas. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras, 1993.

ROCHA, Juliana Cardoso de Melo. **Ouvindo familiares de surdos sobre um atendimento educacional bilíngüe**. São Carlos, SP: UFSCAR, 2002. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos.

ROSA, Andréa da Silva. A (im)possibilidade da fidelidade na interpretação da Língua Brasileira de Sinais. In **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.123-134, jun. 2006.

ROSA, Andréa da Silva. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: . In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani RODRIGUES; KAUCHAKJE, Samira. (Org.). **Cidadania, Surdez e linguagem**. São Paulo:Plexus Editora, 2003.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. São Paulo:Círculo do Livro, 1984.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre : Mediação, 1998.

SANTAMARÍA, Enrique. Lugares comuns e estranhamento social: a problematização sociológica das mobilidades migratórias. In: LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos (orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados, v. 2, nº 2, maio-agosto - USP - São Paulo, 1988.

SANTOS, Maria Francisca Colella dos; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas. Surdez: Diagnóstico Audiológico. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani RODRIGUES; KAUCHAKJE, Samira. (Org.). **Cidadania, Surdez e linguagem**. São Paulo:Plexus Editora, 2003.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma Língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. Brasília: UNB, 2005a. 230 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M., org. **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p.17-52.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006a. Disponível em www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a02v2669.pdf, acesso em 11/01/2007.

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'**. Campinas: UNICAMP, 2005. (Doutorado em Lingüística Aplicada na área de Educação Bilíngüe).

SILVA, Petronilha Beatriz GONÇALVES. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz GONÇALVES e & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A poética e a política do currículo como representação**. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp?f_id_artigo=329. Acesso em 31/08/2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 4 ed., p.73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: impertinências. In: **Educação e sociedade**. Dossiê diferença. Ano XXIII, nº 79, Agosto de 2002a, p. 65-66.

SILVEIRA, Felipa Pacifico Ribeiro de Assis. **A aprendizagem significativa na formação de professores de biologia: o uso de mapas conceituais**. Disponível em www.fc.unesp.br/abrapec/revistas/v4n3a3.pdf, acesso em 24/05/2006

SIRWERDT, Maurício José, e FLEURI, Reinaldo Matias. Mídia e mediações culturais na escola. In: FLEURI, R.M., org. **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 125-149.

SOUSA, Oziel Francisco de. **As ações afirmativas como instrumento de concretização da igualdade material**. Curitiba, PR, 2006. 169 f. Dissertação. (Mestrado em Direito). Universidade Federal do Paraná.

SOUZA, Maria Isabel Porto de e FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: a educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M., (org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Gestão educacional na era da informação: novas competências e competências reconfiguradas**. Disponível em www.elton.com.br/FSDB/TI-FSDB-Esp-Texto5-SOUZA.pdf, acesso em 24/05/2006.

SOUZA, Regina Maria de. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.). **Surdez – Processos Educativos e Subjetividade**. Lovise. São Paulo. 2000.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: Processos e Projetos Pedagógicos. Vol.1. Porto Alegre: Mediação. 1999.

SKLIAR, Carlos (Org). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Educação para os Surdos**: entre a pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. In Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilíngüe para Surdos, INES (org.). Ed. Littera Maciel, 1997b.

SKLIAR, Carlos. **pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

SKLIAR, Carlos. Prefácio: A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. & TESKE, O. (org). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2003b.

STELLING, Esmeralda Peçanha. A relação da pessoa surda com sua família. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, nº 11, 1999, p. 44-47.

STOER, Stephen R., MAGALHÃES, António M. e RODRIGUES, David. **Os Lugares de Exclusão Social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

STUMPF, Marianne Rossi. **O Surdo e a universidade**: o intérprete em sala de aula garantindo a verdadeira integração. Disponível em http://www.FENEIS.org.br/Educacao/artigos_pesquisas/surdo_universidade.htm, acesso em 28/01/2006.

TARTUCI, Dulcéria. **Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos**. Disponível em www.anped.org.br/25/duceriaTARTUCIt15.rtf, acesso em 27/11/2005.

TAYLOR, Willian Carey. **Dicionário do Novo Testamento Grego**. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1986.

TEGA, Ligia Maria; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; BOECHAT, Heloisa Arruda. Habilitação fonoaudiológica da surdez: uma experiência no Cepre/FCM/Unicamp. In: In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira. (Org.). **Cidadania, Surdez e linguagem**. São Paulo:Plexus Editora, 2003, p. 41-53.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre : Mediação, 1998.

TESKE, Ottmar. O Processo de Interpretação na Formação e Qualificação dos Surdos no Ensino Superior. In: **Anais de Congresso: Surdez e Escolaridade Desafios e Reflexões**. Rio de Janeiro: INES, 2003.

THOMA, Adriana. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 123-138.

TORRES, Elisabeth Fátima. **As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação Especial**. Florianópolis, SC, 2002. 197 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.

TORRINHA, Francisco: **Dicionário português-latino**, 2ª.ed., Porto:Editorial Domingos Barreiro, 1939.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Trad. Elia Ferreira Edel. 4ª ed. Petrópolis:Vozes, 1997.

UNESCO (1997). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em http://www.lerparaver.com/legislacao/internacional_salamanca.html, acesso em 27/08/2005.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e Diversidade Cultural**. São Paulo: Cortez. 2003.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia filosófica I**. 5ª ed., São Paulo:Loyola, 2000.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia filosófica II**., São Paulo:Loyola, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VILELA, Eugénia. Dar a palavra. Corpos Inabitáveis. Errância, filosofia e Memória. In: LARROSA, J.; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 233-253.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 4ª ed., p. 7-72.

IX – APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,,
concordo em participar da pesquisa: **O Surdo no Ensino Superior**, de autoria do mestrando José Ildon Gonçalves da Cruz, sob a orientação da Profª Drª Tárzia Regina da Silveira Dias, e declaro estar ciente dos objetivos da mesma, de minha participação como informante, da possibilidade de gravações, bem como dos cuidados de anonimato, da possibilidade de desistência a qualquer tempo sem acarretar nenhum ônus para mim, de que não terei nenhum tipo de remuneração financeira e terei sigilo garantido em possíveis divulgações de resultados em eventos científicos.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

....., de de

.....

Assinatura

X – APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua idade?
2. Você nasceu surdo?
3. Qual o grau de sua perda auditiva?
4. Você sabe sinais?
5. Como que você chegou a pensar em fazer o curso superior?
6. Como foi a sua preparação para o vestibular?
7. Durante o vestibular alguém o ajudou?
8. No início do curso, os seus professores sabiam que você era surdo?
9. Onde você se sentava na sala?
10. Com quem você realizava os trabalhos na escola?
11. Como era a sua relação com os seus colegas em sala de aula?
12. Você aprendeu alguma coisa sobre o surdo no ensino superior?
13. Como os professores davam aula? A maneira de eles darem aula o ajudava a aprender?
14. Por que o professor dá nota?
15. Você considerava justa a maneira como foi avaliado na faculdade?
16. Para você o que seria um professor preparado para dar aula para surdo?
17. Você teve professores homens e professores mulheres. Quem dava mais atenção a você, os homens ou as mulheres?
18. O trabalho em grupo é importante na faculdade? Por quê?
19. Quais as matérias do seu curso que mais dificultaram o seu aprendizado?
20. O seu curso o tem ajudado a desenvolver o seu trabalho na escola? Por quê? O que você pensa a respeito?
21. Como você se sente fazendo o seu curso na faculdade?
22. Quais os tipos de preconceito você teve na escola, na faculdade?
23. O que você pensa do intérprete?
24. Quais mudanças você proporia para a escola?
25. O que você achou bom no seu curso superior?
26. Você sente que o ensino superior o tem preparado para atuar como profissional?
27. Você acha importante o diploma de curso superior para trabalhar com os surdos?

XI- ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Ribeirão Preto, 29 de Março de 2006.

Prezado Senhor,

Vimos por meio desta informar que Comitê de Ética em Pesquisa da UNAERP - Universidade de Ribeirão Preto analisou e aprovou sem restrições, o Projeto intitulado **“O surdo no Ensino Superior”**, tendo como pesquisador **José Ildon Gonçalves da Cruz** e como orientadora **Tárcia Regina da Silveira Dias** bem como o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, registrado sobre o **Comét: 070/05**.

Temos ciência de que os estudos estão sendo conduzidos no Centro Universitário Moura Lacerda.

Solicitamos que o senhor encaminhe os relatórios parciais e finais, bem como envie-nos possíveis emendas e novos termos de consentimento livre e esclarecido, notifique qualquer evento adverso sério ocorrido no centro e novas informações sobre a segurança deste estudo para que possamos fazer o devido acompanhamento.

Atenciosamente,



Profª Drª Luciana Rezende Alves Oliveira
Coordenadora do Comitê em Pesquisa da UNAERP
Universidade de Ribeirão Preto

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)