

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação

**Alunos surdos na escola regular:
questionando o paradigma da integração.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Amazonas, como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Autora:
JANE LINDOSO DE BRITO

Orientadora :
Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

Manaus, Amazonas
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação

**Alunos surdos na escola regular:
questionando o paradigma da integração.**

POR JANE LINDOSO BRITO

Orientadora: Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

1º Parecerista: Prof. Dr. Aristonildo Carneiro

2º Parecerista: Profa. Dra. Maria Alice Becker

DEDICATÓRIA

A minha querida netinha, Evellyn Lindoso Serrão.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu grande orientador, presente em todos os momentos deste trabalho.

Aos meus filhos, Facinho, Thomzinho e Emily, tesouros de minha vida.

Dr^a Nídia, por ter nos orientado com sabedoria e norteado todo este trabalho.

Aos representantes da Comunidade Surda, Sílvio, Fábio e Marlon e Franklin que trouxe grandes contribuições para entendermos a cultura surda, o mundo em que vivemos.

Aos meus pais, que sempre me conduziram ao mundo das letras.

Aos meus Mestres Doutores pela excelência dos saberes que me foi dispensada.

Aos amigos de sonhos que me apoiaram, incentivaram e fazem parte desta vitória: Cleise Ângela, Eliana Serrão, Creuza Campos, José Jorge de Melo, Dr. Thomé Tavares e a família Ida Nelson.

EPÍGRAFE

“ Posso todas as coisas Naquele que me fortalece ”. (Filipenses 4:13)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo lançar mais um olhar ao debate educacional crítico sobre a educação dos surdos. Os Estudos Culturais e os Estudos Surdos foram às lentes com as quais foi possível refletir acerca da proposta oficial de integração de surdos preferencialmente em escola regular, e através deles chegar à reflexão acerca das relações com a cultura, com o poder, com as identidades, na tentativa de problematizar os efeitos do fracasso escolar generalizado na educação dos surdos.

Neste trabalho situei o aluno surdo na escola regular de ensino, questionando o paradigma da integração escolar por meio da análise dos enunciados que afloram no cotidiano escolar, ou seja, dos enunciados dos alunos surdos, da comunidade surda, dos professores e dos alunos ouvintes. Várias questões foram refletidas, colocando sob suspeita os fundamentos que sustentam nossas práticas, e que urgem por mudanças e por ressignificação.

Os dados colhidos neste trabalho apontaram para a verificação de que existe na escola - como em toda sociedade - um certo olhar obrigatório imposto por um conjunto de representações sociais hegemônicas a respeito da surdez e dos surdos; a verificação de que a educação dos surdos tem sido subjugada ao modelo ouvinte; a verificação de que os surdos, na escola regular, ainda passam por situações em que ficam em posição subalterna; a verificação de que o aluno surdo integrado ao ensino regular tem um acesso limitado aos componentes culturais que podem reforçar sua identidade de sujeito surdo (língua de sinais, cultura, história e demandas próprias); a verificação das possibilidades de desenvolvimento dos alunos surdos tanto na escola específica como na rede regular de ensino, mas, com a preferência pela escola específica de surdos enquanto ambiente mais propício ao desenvolvimento desta minoria lingüística e cultural; a importância da escola como ambiente lingüístico para a aquisição da Língua de Sinais. Enfim, este trabalho apontou para a necessidade da construção de uma educação multicultural, como aquela capaz de atender tanto às necessidades específicas das diversas comunidades que coexistem na sociedade, como, principalmente, aos imperativos da inclusão social.

Palavras-Chave:

Cultura – Lingüística - Poder

ABSTRACT

This work had as objective throws one more glance to the critical education debate about the education of the deaf ones. The Cultural Studies and the Deaf Studies went to the lenses with which it was possible to contemplate preferentially concerning the official proposal of integration of deaf in regular school, and through them to arrive to the reflection concerning the relationships with the culture, with the power, with the identities, in the attempt of problematizing the effects of the widespread school failure in the education of the deaf ones.

In this work I placed the deaf student in the regular school of teaching, questioning the paradigm of the school integration through the analysis of the statements that you/they surface in the daily school, in other words, of the deaf students' statements, of the deaf community, of the teachers and of the students listeners. Several subjects were contemplated, putting under suspicion the foundations that sustain our practices, and that you/they are urgent for changes and for re-meaning.

The data picked in this work appeared for the verification that it exists at the school - as in every society - a certain obligatory glance imposed by a group of main social representations regarding the deafness and of the deaf ones; the verification that the education of the deaf ones has been subdued to the model listener; the verification that the deaf ones, in the regular school, still go by situations in that you/they are in subordinate position; the verification that the deaf student integrated into the regular teaching has a limited access to the cultural components that can reinforce his/her identity of deaf subject (language of signs, culture, history and own demands); the verification of the possibilities of the deaf students' development in the specific school and in the regular net of teaching, but, with the preference for the specific school of deaf while it adapts more favorable to the development of this linguistic and cultural minority; the importance of the school as linguistic atmosphere for the acquisition of the Language of Signs. Finally, this work appeared for the need of the construction of an education multicultural, as that capable one of assisting so much to the several communities' specific needs that coexist in the society, as, mainly, to the imperatives of the social inclusion.

Key-words: Culture – Linguistic - Power

SUMÁRIO

I Parte – ASSENTAMENTO TEÓRICO.....	8
INTRODUÇÃO.....	10
1. A. CAMINHO DOS ESTUDOS SURDOS.....	15
1.1. As Diferentes Abordagens Educacionais.....	15
1.2. A Educação de Surdos na Perspectiva Sócio- Antropológica.....	17
1.3. Os Estudos Surdos.....	23
II Parte - ASSENTAMENTO METODOLÓGICO.....	31
2. DISCUSSÕES METODOLÓGICAS.....	32
3. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	34
4. REFLEXÕES SOBRE AMETODOLOGIA DA PESQUISA.....	36
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	40
5.1. Falas dos Professores.....	41
5.2. Falas dos Alunos Surdos.....	61
5.3. Falas dos Alunos Ouvintes.....	79
5.4. Falas dos Representantes da Comunidade Surda.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
ANEXOS.....	141

I Parte:
Assentamento Teórico

INTRODUÇÃO

O novo milênio chega marcado por progressos inimagináveis, mas também por destruições e massacres sem precedentes; por avanços espantosos em termos de conforto, mas também pelo aperfeiçoamento de armas de poderes conhecidos e desconhecidos: eis-nos em um ponto crucial da história de nossa espécie sobre a face do planeta.

O projeto de crescimento material ilimitado, mundialmente integrado, sacrifica talvez dois terços da humanidade, extenua recursos da Terra e compromete o futuro das gerações vindouras. Desejamos que não estejamos rumando na direção de uma civilização do caos. Precisamos de um novo paradigma de convivência, que funde uma relação mais benfazeja para com nosso planeta e que inaugure um novo pacto social entre os povos.

A Educação para o século XXI traz consigo o grande desafio de ressignificar o conceito de conhecimento e chegar à “sabedoria”, considerando, com o máximo de urgência, novos caminhos baseados na solidariedade - indispensáveis ao bem-estar de todos e à sobrevivência da humanidade. Urge um programa de educação mundial que tenha em conta as múltiplas facetas da personalidade humana – físicas, intelectuais, estéticas, emocionais e espirituais , chegando, assim, mais perto da utopia do desenvolvimento pleno de todos os seres humanos.

Grandes são os desafios para a Educação num mundo multicultural, no qual as diferenças abalam e questionam as relações estabelecidas na vida cotidiana. Não podemos desmerecer esse cenário geral, que se quer globalizado, pois ele imprime conseqüências nas relações, nas atitudes e nos valores de todos nós.

Surge uma questão fundamental: a educação verdadeiramente multicultural será capaz de dar resposta aos imperativos da integração planetária ou mesmo nacional, e responderá às necessidades específicas das diversas comunidades que coexistem na Terra? Todos, de qualquer raça, língua, origem, religião ou cultura, poderão vir a ser considerados de igual valor? Acaso os direitos de todos serão um dia respeitados?

É por demais desejável que a educação do século XXI desperte para uma cultura fundada nos direitos da pessoa humana e que estimule, ao mesmo tempo, o respeito mútuo das culturas, na base do reconhecimento dos direitos coletivos de todos os grupos sociais.

É nesse contexto de perplexidade, complexidade, mudanças e expectativas, que decidi desenvolver este trabalho, motivada a encontrar algumas respostas, mas, certamente encontrando outras questões, para as indagações relacionadas ao cotidiano escolar dos surdos na escola regular. Aqui me proponho a denunciar dinâmicas sociais que geram e mantêm processos de exclusão, através de reflexões sobre o principal paradigma que está presente nos recentes debates: o paradigma da integração. Neste trabalho, ao discutir a educação de surdos, pretendo discutir, também, questões da cultura, das identidades, da língua e das relações de poder na educação e na sociedade como um todo.

Interessa-me, sobretudo, apontar que a educação de surdos ainda oculta a face da exclusão, da marginalidade, da incompreensão e da contradição. Num cenário ainda hostil para este grupo minoritário, a história da educação dos surdos continua a registrar muitos fracassos. Centralizando a atenção na "deficiência auditiva", quando esta não é a principal característica pela qual este grupo quer ser conhecido, desconsidera-se o discurso dos surdos, seus projetos e sua situação cultural específica.

Na perspectiva do paradigma da integração de deficientes, a educação dos surdos tem sido constantemente inserida no contexto da Educação Especial. Esta considera como seu o paradigma da "integração escolar", o que significa dizer que os chamados "portadores de necessidades educativas especiais" ou "deficientes" devem estar preferencialmente em escolas regulares. Segundo Skliar, há por trás dessa afirmativa, especificamente quanto aos surdos, a predominância da metanarrativa: "surdos/ deficientes

auditivos/ outros deficientes/ escola especial/ reeducação/ integração/ normalização” (1997a.263)

Quem são os ditos deficientes auditivos para a escola? Geralmente, em termos educacionais, os surdos são lidos como deficientes capazes de serem "integrados pela fala", se submetidos a treinamentos apontados como bons e necessários às pessoas a serem "normalizadas". Ou seja, as metanarrativas construíram, e sustentam, verdades apoiadas no modelo clínico-terapêutico, o qual descreve a surdez a partir de pressupostos estereotipados. Tais constructos, que definem os surdos ressaltando a patologia, geralmente são inquestionados e formatam determinadas representações sociais que fixam a visão no déficit, na falta, ou seja, sempre para menos.

Silva (1997) explica que as condições de produção da realidade geralmente são ca nufladas: assim, não é tão fácil identificar *a produção de surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes*. Com esta prática, os discursos, principalmente os discursos médicos sobre a surdez, passam a ser fonte de inspiração para a escola, que se vê prestando serviço a "anormais". Segundo este autor, as perspectivas médico-terapêuticas colaboram, entre outros elementos, para que os surdos desenvolvam identidades subalternas, as quais dificultam a sua organização cultural.

Essa ideologia na qual está inserida a educação tradicional de surdos, por tantos anos os tem confinado a situações de fracasso escolar: é por este motivo que este trabalho também pretende questionar as perspectivas assistencialistas e caritativas que têm predominado, tentando assim, em oposição, analisar as situações que envolvem os surdos, como questões culturais, sociais, históricas e políticas.

As perspectivas médico-terapêuticas aqui referidas são aquelas que envolvem o lugar de poder que os discursos médicos ocupam no imaginário dos professores, bem como o tempo e a dinâmica do sujeito surdo: sendo levados constantemente a médicos, a fonoaudiólogos, a psicoterapeutas, etc. Segundo Sá, os educadores, muitas vezes, entendem que apenas os médicos têm o que dizer sobre o processo educativo destes alunos "deficientes patológicos" (2002.212).

Segundo Skliar (1998), é necessário caminhar em direção ao reconhecimento político da surdez como diferença; diferença no sentido de legitimá-los enquanto cidadãos surdos, e não no sentido de igualá-los à diferença de outros grupos; diferença no sentido de aceitar que o surdo é uma pessoa normal, independentemente dos padrões do que convencionalmente se aceita como “o normal”.

Contra-pondo-se à concepção hegemônica dominante, convém frisar que os surdos são um grupo cultural, pois têm língua e cultura próprias - reconhecê-los politicamente, portanto, significa o aceite de que o surdo é um sujeito cultural produtor e produto de subjetividades subjugadas. Reconhecê-los politicamente, significa, então, efetivar ações que visem a consideração de seus direitos, o reconhecimento dos múltiplos recortes de suas identidades, língua, raça, cognição, idade, religião, comunidades e culturas (Sá, 2002).

Como educadora comprometida com a multiplicidade, adotei o compromisso de questionar as relações que, conforme escreve McLaren (1995), organizam as diferenças, partindo de uma postura crítica da pedagogia para surdos. Com este trabalho desejo contribuir para o confronto teórico, na perspectiva de também contribuir para a superação de inúmeros preconceitos existentes e que continuam a ser obstáculos ao desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas.

Convém dizer que o presente trabalho está baseado teoricamente na visão oferecida recentemente pelo novo campo conceitual dos chamados Estudos Surdos. Segundo Skliar (1998), esta abordagem teórica inclui a educação de surdos num contexto discursivo mais apropriado à situação lingüística social, comunitária, cultural e identitária das pessoas surdas.

Segundo este autor,

Os Estudos Surdos em educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma aproximação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. (p. 29).

Segundo o autor, os Estudos Surdos problematizam as representações dominantes, hegemônicas e "ouvintistas" sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. O termo "ouvintista", em sua compreensão, diz respeito a "um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte".(1997a.259) .

Assim, a questão crucial que baseia este trabalho é: Como os Estudos Culturais e os Estudos Surdos podem auxiliar no questionamento ao paradigma da integração de surdos na escola regular?

Com base nessa perspectiva teórica, pretendo analisar a experiência de um trabalho de educação inclusiva com alunos surdos no Instituto Batista Ida Nelson, em Manaus, servindo-me das múltiplas vozes circulantes naquele espaço educacional. Ao analisar, discutir e interpretar a realidade, ofereço também minha particular interpretação dos fenômenos.

O presente trabalho segue os seguintes passos:

- a) Inicialmente descreve as diferentes abordagens históricas sobre a educação dos surdos e delinea um relato histórico acerca da educação do surdo, e, em seguida, apresenta a nova visão da educação de surdos na perspectiva sócio-antropológica.
- b) Colhe dados, para o estudo de caso, nos enunciados dos professores ouvintes, dos alunos surdos, dos representantes da comunidade surda e dos alunos ouvintes, envolvidos com o cotidiano escolar de uma sala de sétima série do Ensino Fundamental do Instituto Batista Ida Nelson, em 2003;
- c) Analisa os dados coletados destacando as categorias das questões lingüísticas, culturais, de relações de poder, relacionadas com o cotidiano escolar destes sujeitos.

É importante dizer que pretendo traçar contornos provisórios que possibilitem saber de que lugar me permito, como ponto estratégico, focalizar olhares sobre o tema proposto.

A CAMINHO DOS ESTUDOS SURDOS

1.1. As Diferentes Abordagens Educacionais

Antes de apresentar qualquer discussão teórica sobre a educação de sujeitos surdos, é importante apontar as principais abordagens pelas quais a educação de surdos caminhou no decorrer da história, até aos dias atuais. Várias discussões têm sido travadas em torno da eficácia dessas abordagens, mas raramente se entende que a questão da surdez envolve mais que a definição de questões lingüísticas, sempre priorizadas nestas. Apresentaremos resumidamente os principais pressupostos destas abordagens.

Abordagem Oralista - Segundo Sá (1999), a abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade lingüística, de modo a que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, nesta abordagem, meio e fim dos processos educativos e de integração social.

Essa abordagem tem por objetivo levar a pessoa surda a usar a língua na modalidade oral da maneira o mais semelhante possível ao modelo ouvinte, pelo entendimento de que todos os surdos apresentam essa condição, desde que sejam trabalhados sistematicamente em técnicas fonoarticulatórias a partir de tenra idade e que, preferencialmente, sejam auxiliados pela ampliação sonora dos seus resíduos auditivos através de aparelhos de amplificação sonora individual ou de outros recursos técnico-eletrônicos. (Sá, 1999:69)

De acordo com Brito, (1990) essa abordagem apóia-se num modelo clínico de atendimento em que o ouvinte se apresenta como o padrão e o surdo é considerado como um

deficiente auditivo. O Oralismo perdura até aos dias atuais, principalmente nas esferas médicas e paramédicas, mas marcou a época de maior negação da identidade e da cultura surdas (fim do século XIX ao fim do século XX). Há dados históricos de que anteriormente a este período, diversos surdos surgiram como escritores, poetas, professores, etc., mas, quando houve a imposição das metodologias oralistas, a história não mais registra a participação intelectual de surdos.

A educação oralista, conforme assegura Behares, (1999) tem o propósito terapêutico de tratar e reduzir os déficits, assumindo a concepção de surdo como "um paciente com D. A." (deficiência auditiva), que não tem acesso natural a modelos acústicos para realizar a articulação vocal, mas que deve recorrer apenas à fala e à leitura labial.

Abordagem da Comunicação Total - Tal terminologia foi utilizada inicialmente nos Estados Unidos, pelo professor de surdos Roy Holcomb, o qual, por ser pai de surdos, procurou utilizar novas estratégias visando melhorar a comunicação com o educando surdo.

A Comunicação Total é uma abordagem que reconhece principalmente a necessidade de aprender a comunicar-se. Utiliza sinais, alfabeto datilológico, amplificação sonora, fonoarticulação, leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, ou seja, todo e qualquer recurso favorável ao uso combinado e/ou simultâneo com a fala.

A Comunicação Total preconiza o acesso à comunicação através da utilização de todos os recursos disponíveis; assim fazendo, enfatiza as relações sociais e a aceitação da surdez. Esta abordagem foi desenvolvida para se contrapor à abordagem educacional oralista, considerando que aquela só aceita como recurso a língua na modalidade oral. Vem a ser a abordagem mais usada ainda hoje nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas públicas (Sá, 1999).

Brito (1990) ressalta que a Comunicação Total não objetiva que o surdo chegue ao domínio de duas línguas, ao contrário, o objetivo lingüístico seria o aprendizado da língua oral, tendo, portanto, o uso de fragmentos da língua de sinais apenas como um recurso a mais para a aquisição da língua nas modalidades oral e escrita.

Abordagem com Bilingüismo – Na área da surdez, quando se fala sobre “bilingüismo”, geralmente se está referindo ao trabalho pedagógico com a língua de sinais da comunidade surda (a Língua de Sinais Brasileira - LSB ou LIBRAS) e com a língua oral da comunidade ouvinte. Nesta perspectiva, a língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda e a língua oral a segunda língua.

Segundo Sá (1999), a maioria das escolas em seus discursos, afirmam basear-se em abordagens bilíngües, no entanto, esquecem que a questão central não está em aceitar afetivamente a língua de sinais, mas em instituir toda uma arquitetura curricular que possibilite o acesso precoce não apenas à língua de sinais, mas aos demais componentes da cultura surda.

Essa abordagem tem se firmado baseada no reconhecimento recente de que a língua de sinais é uma língua como outra qualquer: com itens lexicais, morfologia, sintaxe e semântica (desde 1960, através das pesquisas do lingüista William Stokoe, nos Estados Unidos), e, também, pelos resultados de diferentes pesquisas que mostram que a criança surda, exposta à língua de sinais, aprende com mais facilidade a língua oral.

1.2. A Educação de Surdos na Perspectiva Sócio-Antropológica

Empreendendo-se uma análise histórica sobre a educação dos surdos no contexto da cultura européia, desde o século XVIII, pode-se perceber como a dominação ideológica sempre desconsiderou a cultura surda – como uma cultura menor ou inexistente – mantendo-a subjugada pelos mecanismos do poder normatizador imposto pela cultura majoritária ouvinte. Pode-se observar que os discursos que desconsideravam questões básicas sobre o sujeito surdo eram legitimados pela ciência, através do discurso da deficiência. Vejamos:

Sabe-se que o conhecimento acerca da história não é neutro; a cultura européia, por exemplo, na história da humanidade é sempre contada pela perspectiva de sujeitos brancos, ou seja, pela maioria com poder de comando na sociedade; disto se depreende que até a história é plena de intenção, pois mostra apenas o que interessa aos grupos majoritários,

vai daí que os grupos a que se convencionou chamar de "minoritários" (nem sempre quantitativamente) sempre estiveram excluídos da história oficial, entre eles, os surdos.

Nesta violência simbólica, que atinge diretamente a "alma", o "espírito", a "psiquê" do indivíduo, podemos perceber que muitos membros de grupos minoritários têm sua identidade e sua cultura mutiladas pelos discursos de outros grupos mais poderosos, ou mais legitimados. Conforme analisam Moreira e Silva (1995, p. 28) "*o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros*".

É nesse contexto que aparecem os surdos, pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político: pessoas narradas como deficientes e incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas. (Sá, 2002:2)

Como exemplo, transcrevemos trecho de documento publicado no final do século XIX, o qual enfatiza a surdez em seu contexto médico-terapêutico e propõe uma educação oral para os surdos, como seres inferiores, atendendo à necessidade tecnoburocrática da sociedade, fundamentada sob a influência da razão técnica e científica.

Todo mundo sabe que os surdo-mudos são seres inferiores sob todos os aspectos: só os profissionais da filantropia declararam que eles são homens como os outros. Pois aos surdos (...) tudo que é humano lhes permanece estranho. Eu não vou me deter, neste momento, nas condições determinantes da surdo-mudez: lesões do cérebro, do ouvido interno, etc., hereditárias entre os nascidos surdos, adquiridas entre outros (por causa de meningite, da febre tifóide, de convulsões, etc.) . Nesses últimos casos, deve haver uma pré-disposição especial: a hereditariedade, disso não há dúvida, domina e dirige toda biologia. Não se trata de estabelecer uma comparação entre os criminosos e os surdo-mudos, mas, com efeito, em todos os casos dessa ordem, a degenerescência hereditária é o fator dominante. (Grémion, citado por Lulkin in Skliar, 2001:34)

Digo com Sá (2002) que, é por essa perspectiva histórica de ritualização da violência, instituída pelo imaginário social, que os surdos têm sua cultura amordaçada através de discursos nem sempre docilizados, que escamoteiam os mecanismos sociais que insistem em manter uma comunidade de indivíduos social e educacionalmente excluídos.

Maffesoli (1994) apresenta idéia semelhante, dizendo que a força do simbólico atua em duplo sentido: destruição/construção; ordem/desordem; organização/desorganização; amor/ódio, e é sob o exercício do poder que a sociedade produz significados através das práticas discursivas que nela se efetivam. Este exercício de poder pode ser percebido ao longo da história.

Os registros históricos apontam a França, a partir da segunda metade do século XVIII, como sendo o berço da educação institucional e pública de pessoas surdas no Ocidente. A instituição escolar imperial denominada Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris teve sua primeira proposta pedagógica datada de 1760. Este Instituto serviu de centro irradiador de um ideário científico e de um modelo educacional para diversos países, contextualizado pelo projeto de uma instrução pública para todos.

O abade L. Epée, fundador da escola de Paris, desenvolveu uma metodologia em que os sinais eram reconhecidos como forma de comunicação apropriada para a educação de pessoas surdas. Logo houve uma proliferação de inúmeras escolas para surdos na Europa e nos Estados Unidos, com profissionais surdos e ouvintes. Estas escolas usavam as línguas de sinais nacionais e exploravam recursos visuais como a base para uma pedagogia na qual a religião, a moral, a formação profissional e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo. (Lulkin, 2001).

Informa-nos, este autor, que os filósofos Etienne B. Condillac (1715-1780) e Denis Diderot (1713-1784), interessados na surdez, refletiram e questionaram sobre a expressão do pensamento e a origem da linguagem humana. Levantaram questões como: seriam as línguas naturais, criadas pelos homens ou divinas? A língua de sinais seria universal? Teria sido utilizada pelo primeiro homem e pela primeira mulher? Estes questionamentos possibilitaram a Diderot publicar, em 1751, um livro intitulado "Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam". Diz que a contribuição que Condillac trouxe para a reflexão epistemológica sobre a filosofia da linguagem, foi que a linguagem e o pensamento não seriam inatos ao homem. Advoga que a humanidade teria desenvolvido o raciocínio e as habilidades lingüísticas desde uma forma simples, baseadas nos sentidos e percepções sensoriais, movida pela necessidade (fome, proteção, ajuda mútua, etc.) progredindo numa forma espiral, interdependente.

Segundo Lulkin (idem), uma outra visão filosófica advoga a evolução da língua e da razão a partir dos sentidos, em direção à abstração. Esta visão determina que a língua de sinais, por estar limitada aos gestos, não passa de um nível inferior da espiral evolucionista: seu pressuposto é que o corpo está na base, e a mente numa posição superior, assim, conclui que o surdo falante por sinais é um inferior na língua, na inteligência e no pensamento. Nessa perspectiva, educar tem a conotação de corrigir, reabilitar, impor uma forma evoluída de expressão: a fala.

É nessa perspectiva histórica que a produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos trouxe distorções e mudanças no espaço dos processos educativos, os quais passaram a fundamentar-se na visão da ciência biomédica, a qual aprofunda seus conhecimentos sobre o corpo visando curar a moléstia - “a surdez” - e reabilitar o indivíduo. Esta filosofia, evidenciada nas primeiras décadas do século XIX, levou à proibição dos sinais viso-gestuais.

Com Michel Foucault (1991, 60) é possível interpretar que a escola veio a ser, assim, um espaço institucionalizador das imagens tecidas no corpo social, sendo, portanto, uma agência que dispôs de poderes normatizadores que direcionam o sujeito a agir e a reagir de acordo com os padrões pré-estabelecidos e hegemonicamente valorizados.

Historicamente, pode-se, então, verificar, que os discursos pedagógicos amordaçaram a cultura dos surdos, subjugando-os a uma “sanidade normalizadora”, orientada por e para os ouvintes – os perfeitos, os sãos, os plenamente humanos. A dinâmica curricular passou, então, a nortear uma prática que objetivava reabilitar a surdez, prática esta que ainda hoje está a serviço de uma negação das identidades sociais dos surdos e que vê a surdez como uma patologia que precisa ser tratada.

Caminhando com Lulkin neste resumo histórico, vemos claramente que, no século XIX, quando o currículo escolar proibiu o uso da Língua de Sinais, na verdade estava concentrando esforços para reabilitar os surdos visando a salubridade. O corpo e a higiene do estudante surdo-mudo passaram a ser o centro das atenções. Os administradores da instituição parisiense, mesmo permitindo a utilização de sinais, adaptaram os espaços da escola para atender a um modelo que possibilitasse a evolução do sujeito surdo: destacando-se os banhos (pois a água dissolve as impurezas, reduz as deformações e as enfermidades e permite um

retorno ao estado natural), a supervisão alimentar e a ginástica (para fortificar os corpos, regular a formação moral e reprimir os desvios sexuais).

Conta o autor que, ainda no século XIX, as crianças surdas do Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris serviam de experimentos para as investigações sobre o ouvido e a audição, e que ficavam cobertas de bolhas, inchaços e cicatrizes em volta das orelhas; quando Blanchet assumiu o posto de médico da instituição de Paris, investiu na reeducação do ouvido através de uma emissão de sons em crescente intensidade e na excitação dos nervos da sensibilidade geral, e, em 1853, apresentou suas pesquisas no Tratado Filosófico e Médico da Surdo-Mudez.

Mas, foi em 1880, no Congresso de Milão, que a história da política institucional de erradicação da Língua de Sinais teve o seu marco mais célebre, gerando o afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar. No texto de Lulkin podemos encontrar até mesmo trechos de ata do Congresso de Milão, que definem claramente as propostas educacionais do final do século XIX. Estas indicavam o seguinte:

O Congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para devolver o surdo à sociedade e para dar-lhe um melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos. (...) O Congresso, considerando que o uso simultâneo da palavra e signo mímico têm a desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão das idéias, declara que o método oral puro deve ser preferido. (Lulkin in Skliar, 2001).

Com base nestes dados históricos se pode interpretar que este contexto político confinou (e continua confinando) os surdos a significados construídos socialmente através das práticas discursivas que se fizeram atuantes. Estes discursos exemplificam a falta de neutralidade das ações pedagógicas, e demonstram como estas geram conseqüências na vida cotidiana das pessoas. Vai daí o dizer-se que é necessário tomar uma outra mão no contexto educacional dos surdos e estudar os poderes e os micro-poderes que tentam se impor na luta pela prevalência de idéias e definições, confrontando pressuposições, sentidos e práticas discursivas sobre a surdez e sobre os surdos.

Essa contramão na educação de surdos é explicitada no trabalho de Sá, quando questiona o discurso oficial para a educação de surdos no Brasil:

No Brasil, a integração escolar de surdos tem sido defendida pelo poder oficial que, com um discurso que apela às emoções, tem tentado disseminar a idéia de que é um ato de discriminação colocar os surdos, bem como qualquer outro tipo de “deficiente”, tristemente isolados em escolas especiais – atribui-se que é um atentado à modernidade, ou ao avanço tecnológico, ainda se desejar manter grupos isolados. (2002, p. 63)

Ora, a aproximação física não deve ser considerada como o único componente dessa inclusão. Como ressalta Sá, (idem), a idéia costumar ser manter “todos” juntos para assimilar a diversidade; o que não fica muito explícito, no entanto, é que a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação, por restrição da comunicação (pode-se, inclusive, verificar a dificuldade – para não dizer impossibilidade – da comunicação *entre surdos* que utilizam exclusivamente a língua oral).

É nesta perspectiva que este trabalho denuncia a exclusão dos surdos do contexto social majoritário: ou seja, não basta garantir a presença física de surdos em escola regular. As práticas e os discursos pedagógicos podem contribuir na veiculação de uma violência simbólica no contexto sócio-educativo, ainda que não intencionalmente. Mas, não se pode negar que a violência simbólica é agravada pelos interesses de uma sociedade que fundamenta-se sob a influência do paradigma da razão tecnoburocrática e “científica”, e que, através dos currículos escolares, impõem significados que interferem na construção da subjetividade do educando, seja ele surdo ou ouvinte.

Ora, não existe neutralidade no currículo escolar. O currículo, e seus componentes, se caracterizam num conjunto articulado e normatizado de saberes no qual estão em jogo múltiplos elementos, imbricados em relações de poder, os quais evidenciam uma concepção filosófica, sociológica e antropológica de homem inserido no contexto histórico-social da humanidade. Há, portanto, muito o que se questionar sobre o currículo para surdos, pois nele certamente estão atravessados territórios de produção e consolidação de representações sociais (Lulkin, idem).

No estudo das questões que perpassam os surdos, podemos entender que os discursos geralmente tentam a “normalização” da surdez, refletindo um projeto hegemônico em que o ser falante ouvinte é visto como uma identidade totalitária, positiva, produtora, dominante. Segundo Silva, “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (1997. 38)

1.3. Os Estudos Surdos

Felizmente há um novo olhar nas pesquisas que se debruçam a pensar a Educação pelo viés de projetos que priorizam a participação sócio-político-educativa de diferentes grupos econômicos, lingüísticos e culturais. Esse novo olhar fundamenta a reflexão sobre a educação dos excluídos oriundos das classes populares e de grupos culturais colonizados, tais como indígenas, negros, mulheres, ciganos, surdos, etc.

É nesta perspectiva que surgem os Estudos Surdos. Conforme estes estudos, “o problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, as representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais e os surdos.” (Skliar, 1998.30 A Surdez: um olhar sobre as diferenças).

São raros os casos em que a aproximação dos surdos ao modelo ouvinte se deu sem deixar marcas ou provocar desajustes emocionais nos surdos. Este fato fez com que muitos pesquisadores, nas duas últimas décadas, centrassem suas pesquisas num contexto mais apropriado à situação cultural, lingüística e identitária dos surdos. Esse novo pensar gera possibilidades de mudar os resultados da educação oralista tradicional, já comprovadamente cheia de fracassos. Sabemos que uma educação que não considera os aspectos sócio-lingüístico-culturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, já nasce com a garantia do insucesso.

Pensar uma educação para surdos que considere suas características sociais, descartando a patologia e afastando o surdo do modelo normalizante ouvinte, abre espaço para uma perspectiva sócio-antropológica, que vê os surdos como uma minoria lingüística e cultural. Só muito recentemente é que alguns pesquisadores, cientes da necessidade de se pensar a educação dos surdos em um novo modelo conceitual, deram início a uma nova caminhada, desconsiderando a forma de pensar a educação de surdos ligada às tradicionais representações e estereótipos frente aos surdos e à surdez.

A visão sócio-antropológica da surdez é tão recente como a valorização das subjetividades no ensino. Este posicionamento caminha em direção à não aceitação do domínio do oralismo, e milita rumo ao sentido da valorização da identidade de surdo. Não há a pretensão de excluir a cultura organizadora mais ampla, mas há o desejo de abrir o acesso a ela de uma forma em que sobressaia a diferença, onde a diferença seja legitimada.

Skliar propõe o abandono das grandes narrativas e dos contrastes binários na educação de surdos:

A questão das oposições binárias na educação dos surdos – normalidade/ anormalidade, surdo/ ouvinte, maioria (ouvinte)/ minoria (surda), oralidade/ gestualidade, etc. – aparece, entretanto, hoje, como um dos fatores de risco mais nocivos na análise da realidade educacional relativa aos surdos e cujo enraizamento ideológico parece tão inevitável como insuperável (1997a, 263).

Não pretendo cair em avaliações binárias, meramente; penso que a mudança começa pela explicitação da necessidade de superar os estereótipos que aprisionam os surdos em um conceito histórico de pessoas incompletas, doentes e alienadas, bem como pela aceitação da pluralidade existente na escola. É no contexto dessa possibilidade, de entender a educação dos surdos num novo enfoque teórico, que Wrigley (1996) afirma que a surdez é um problema epistemológico. Nessa perspectiva, pensar epistemologicamente requer um descentramento do sujeito surdo. Descentrar no sentido de afastar-se do receituário prescrito pelo modelo clínico terapêutico, questionando as práticas discursivas e não discursivas que constituem esse sujeito. O foco epistemológico se contrapõe a violência simbólica que através de seus discursos constituem o sujeito surdo como deficiente. Klein também enfoca a surdez a partir do contexto social, dizendo:

Pensar a surdez sob o foco da epistemologia requer um descentramento do sujeito surdo (descentrar entendido como tentativa de limpar o receituário prescrito pelo modelo clínico-terapêutico), passando a perguntar sobre as práticas discursivas e não-discursivas que constituem esse sujeito. Essas práticas se dão nos espaços das escolas. Essas práticas discursivas que constituem o sujeito surdo como deficiente, são carregadas de violência simbólica, como de fato permeia o tecido social escolar, na forma de atitudes e discursos malévolos de reprodução e manutenção do imaginário social instituído. São atitudes e práticas que criam e reproduzem a manutenção da diferença, da exclusão e da marginalização de sujeitos que internalizaram essas práticas negativas, destruindo a experiência de si mesmo, no ambiente no qual está inserido. (Klein, citada por Skliar, 2001. 78).

Aprofundando esta idéia de “descentramento do sujeito”, com Hall (1997) podemos entender que o fenômeno de “perda de um sentido de si” também abala as identidades dos sujeitos surdos. Segundo ele, a partir das mudanças estruturais das sociedades modernas no final do século XX, houve uma

(...) fragmentação das paisagens culturais de classes; gênero, sexualidade, etnias, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham oferecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamado, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (1997, 9).

Segundo o autor, este descentramento obriga-nos a um reequilíbrio com o outro daí a fundamental importância dos relacionamentos entre surdos. Ao deixarmos de lado o receituário impregnado de deficiências e assumirmos a nossa condição de ignorância frente à outra cultura, haveremos de aprender até sobre nós mesmos (educadores) e, conseqüentemente, nos envolveremos num movimento inverso da abordagem pedagógica tradicional.

Pensar a educação dos surdos em um novo olhar, portanto, é considerar novos parâmetros curriculares, considerando as identidades culturais. Será que é possível à escola e ao currículo dialogarem com a diversidade e a diferença sem impor culturas? Muitos entendem que este posicionamento de aceitação se dá pelo fato de os alunos “diferentes”

estarem incluídos, ou integrados, em escolas regulares. Assim, inicialmente convém definir o que oficialmente se entende por uma proposta educacional inclusiva. Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Especial,

Inclusão: pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns; a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, (...) um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada.

Esta definição gera provocações e propõe reflexões que serão feitas no decorrer de todo este trabalho. Por ora, tratando-se dos surdos, convém dizer que estes não têm que ser lidos pelo rótulo da deficiência, nem têm que se ajustar às escolas comuns, como se isto fosse a melhor proposta para eles.

Quando percebemos que a LDB (Lei 9394/96) torna claro o estímulo para a integração/inclusão de surdos na escola regular, verificamos que, embora a lei fale sobre o respeito às diferenças, sobre recursos disponíveis para a aprendizagem, sobre a tecnologia a serviço da educação e sobre igualdades, não se seguem discussões sobre os temas culturais e políticos, como seria de desejar. A Constituição Federal do Brasil de 1988, nos artigos 23, inciso II; artigo 208, inciso III e artigo 227, parágrafo primeiro, inciso II, assegura os direitos de cidadãos das pessoas com necessidades especiais, buscando garantir proteção, assistência pública, cuidado com a saúde do indivíduo com necessidades especiais, atendimento educacional especializado “*preferencialmente na rede regular de ensino*”.

No capítulo II da LDB 9394/96 “*a escola regular (...) ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviço de apoio pedagógico especializado (...), poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório*”. Há amparo na Lei a “organização de serviços pedagógicos de apoio pedagógico especializado”, denominado sala de aula de recursos, que não substituiria a classe regular, mas tornaria viável a inclusão dos educandos surdos.

Na verdade, a política de inclusão defendida no Brasil foi influenciada pela Declaração de Salamanca, firmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorrida na Espanha, em 1994, onde estiveram presentes 92 representantes governamentais e mais de 25 organizações internacionais, com o objetivo básico de promover uma educação para todos, independentemente de suas diferenças ou limitações físicas, sensoriais ou mentais. A Declaração de Salamanca exerceu grande influência na Política de Educação Especial no Brasil, pois além de retratar seus princípios. Esta Declaração pode ser considerada como um referencial filosófico na política de inclusão no Brasil.

É bom ressaltar, no entanto, que, segundo a Declaração de Salamanca, o aluno surdo deve ter um atendimento específico, considerando a importância da Língua de Sinais como meio de comunicação para os surdos, e deve ser assegurado aos pais o acesso ao ensino da língua de sinais. Nesta podemos ler:

As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações (...) por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e assegurar a todos os surdos o acesso ao ensino da língua de sinais de seu país".(Parecer 17/2001.5)

É importante reconhecer, ainda, que toda documentação oficial da educação brasileira, aponta para um reconhecimento diferencial dos alunos surdos, determinando que o atendimento educacional a estes seja especializado, mas, todo este desejável direcionamento para o que é específico aos surdos, torna a ser nublado diante da propalada "preferência" pela rede regular – que economicamente é muito mais viável.

A importância do modelo ouvinte – tido como a norma -, bem como da voz, neste contexto de luta por poderes e saberes, pode-se observar no que diz a proposta curricular para deficientes auditivos, do Ministério da Educação, em 1979:

Não bastará ao aluno adquirir um vocabulário significativo e as regras sintáticas da língua, se a sua fala não estiver condizente com os padrões utilizados pelos seus ouvintes, pois não haverá compreensão daquilo que for emitido por ele ... Justifica-se

daí, num currículo escolar para alunos deficientes auditivos, haver o treinamento de todos os aspectos que envolvem o uso da fala, a fim de que a sua linguagem possa ser expressa convenientemente. (p.58)

Cabe nesse momento, chamar a atenção dos educadores comprometidos com a multiplicidade. A partir dessa postura crítica de análise da pedagogia para surdos, da escola, da LDB, das diretrizes oficiais, poderemos vir a ter uma comunidade conectada com a necessidade de transformações.

Nesse contexto, poderemos contemplar o processo de desconstrução, o rompimento da linearidade histórica, e através de um novo olhar, narrar a educação dos surdos numa perspectiva sócio-antropológica da surdez. Os Estudos Culturais, nos quais estão inseridos os Estudos Surdos, têm como uma das tarefas realizar esse processo desconstrutivo de qualquer marco centralizador, globalizante, homogêneo e permanente. Reforçamos o que já foi citado, lembrando que outra tarefa dos Estudos Culturais é a de romper, também, com as narrativas que apontam para as oposições binárias, tais como, surdos/ouvintes, normalidade/anormalidade.

O processo de desconstrução pertence, pois, a esse lugar, como uma das ferramentas que permitem perturbar essa idéia de relação de via única (do ouvinte-modelo para o surdo) e observar que o poder se exerce em várias direções. Ou seja, os sujeitos que constituem a dicotomia não são meramente deficientes ou “normais”, são homens e mulheres de diversas classes, raças, religiões, idades, tendências, posturas, etc. Romper com a linearidade histórica é situar-se em um outro lugar e, para estar nesse outro lugar, é necessário se reconhecer habitante de uma nova paisagem.

Há toda uma crítica no sentido da identidade construída, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados(as), interpretados(as) ou interpelados(as) nos sistemas culturais que nos rodeiam. Os surdos historicamente subjugados e silenciados, começam a questionar os estereótipos e lutar pelos direitos humanos básicos que lhes são negados: direitos sociais, políticos e culturais, lutando, inclusive, por uma educação significativa. Wrigley, em seus estudos, focaliza a questão das culturas dos surdos, como sendo:

Um estudo de inclusão e exclusão, da disponibilidade e administração de identidades aceitáveis, da construção das percepções pelas quais as diferenças particulares são mais efetivamente excluídas e outras mais efetivamente incluídas. (1996, p.13)

Segundo Jordan (1996), há uma reflexão sobre o papel da educação em uma sociedade cada vez mais de caráter multicultural, não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais. Segundo este autor, a origem desta corrente pedagógica pode ser situada aproximadamente há trinta anos, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais. Estes protestos antidiscriminatórios encontraram logo eco em outros países ocidentais, por exemplo grupos asiáticos na Inglaterra, índios no Canadá, aborígenes na Austrália, indonésios na Holanda, etc. Ao mesmo tempo em que foram implantados os direitos civis reivindicados, começaram a proliferar, por parte de grupos como os mencionados, as correlativas demandas sociais, culturais e educativas.

Diz ele que, se é verdade que os diferentes grupos étnico-culturais se mostraram ativos durante estes anos, em pressionar os poderes públicos a favor de uma recuperação de sua identidade cultural e, inclusive, de uma consideração escolar de suas diferentes línguas e culturas, não é menos real o hiato existente entre os ideais pluralistas proclamados pela maioria dominante e as práticas mais ou menos discriminadoras que os grupos minoritários continuam freqüentemente experimentando em nossos dias.

Os surdos, como sujeitos sociais, estão inseridos neste contexto de luta por reconhecimento político de suas identidades e de sua cultura. Neste novo olhar, que insiste em narrá-los a partir de um paradigma sócio-antropológico, não mais é possível negar a existência das várias faces que os constituem. A surdez passa a ser vista como uma condição cultural e social, da qual participam sujeitos que se identificam entre si pelo pertencimento a uma comunidade social e culturalmente construída. Assim, os surdos não têm que ser encarados como ouvintes de segunda categoria.

A perspectiva da educação dos surdos, nessa visão sócio-antropológica, apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola, bem como o sistema de ensino como

um todo. Esta visão não pode ser trivializada, pois coloca questões radicais que têm a ver com o papel da escola hoje. Todos nós, educadores e educadoras, estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca.

Como foi visto nesta primeira parte de assentamento teórico, inicialmente elaboramos um relato histórico da educação de surdos e assumimos uma posição com relação à educação dos surdos: destacamos a abordagem sócio-antropológica, que estabelece um novo paradigma no relacionamento pedagógico com os surdos, considerando a sua cultura, as suas identidades, as suas subjetividades, suas características lingüísticas e sócio-afetivas, assim, contrapomo-nos aos antigos modelos biomédicos e terapêuticos (para não dizer patológicos).

Caminhamos em direção à não aceitação do domínio do oralismo e militamos rumo ao sentido da identidade cultural do surdo; identidade perpassada pela diferença e manifestada nas questões sociais, políticas, educacionais e econômicas. Convém citar que Hall define a identidade cultural *“como sendo um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural, ou uma unidade imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais”*. (1997.108)

Se considerarmos, com o autor citado, que as identidades *“emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão”* (1997.109), poderemos atribuir importância a um estudo com o referencial teórico como o que ora se apresenta, para compreendermos a importância da educação na construção e reconstrução das identidades dos surdos.

II Parte:
Assentamento Metodológico

DISCUSSÕES METODOLÓGICAS

O objetivo deste trabalho foi o de analisar o cotidiano escolar dos surdos na escola regular, construindo um entrelaçamento de vozes dos sujeitos surdos, de ouvintes (professores, alunos e técnicos), dos teóricos e da pesquisadora. Para tanto, tive, como objetivos específicos, os de: a) Desenvolver habilidade de pesquisa centrada na área da surdez, produzindo um saber científico no campo dos Estudos Surdos, servindo-se dos Estudos Culturais como referencial teórico básico. b) Suscitar reflexões críticas sobre a educação de surdos no Brasil, e sobre o papel da escola e da sociedade na busca da integração social. c) Analisar uma experiência prática de educação de surdos numa escola regular que atua sob a perspectiva da inclusão escolar. d) Conhecer diferentes vozes que atravessam o cotidiano escolar (o objeto da pesquisa), destacando os enunciados dos estudantes surdos, dos representantes da comunidade surda, dos professores e dos alunos ouvintes. e) Identificar nos enunciados, aspectos das categorias lingüísticas, culturais, e de relações de poder, relacionadas com o cotidiano escolar dos sujeitos surdos.

A fim de dar cumprimento aos objetivos traçados, os procedimentos foram os seguintes:

Foram elaborados questionários e posteriormente aplicados a todos os professores da sétima (G) série e a três alunos ouvintes da classe (escolha aleatória) onde estudam os surdos. Além do questionário, os professores foram entrevistados, visando uma ampliação da discussão. As entrevistas aos alunos surdos e aos membros da comunidade surda foram acompanhadas por intérprete de Língua de Sinais. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. As perguntas foram abertas, a fim de darem margem para a interpretação e para a análise qualitativa dos resultados.

Dentre todos os enunciados, que servem como dados coletados, os mais importantes ou pontuais foram destacados e analisados à luz do referencial teórico.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta pesquisa desenvolveu-se no Instituto Batista Ida Nelson, escola particular confessional (evangélica), situada num bairro de classe média de Manaus (Adrianópolis). Atualmente, o Colégio conta com aproximadamente 2.000 alunos, desde o Maternal até ao Ensino Médio. Atualmente tem aproximadamente 150 docentes e uma equipe multiprofissional constituída por 10 pedagogos, 2 psicólogos, 1 médico e um capelão.

Fundado em 1842, por iniciativa de missionários batistas norte-americanos, o IBIN tem como mantenedora a Convenção Batista do Amazonas, organização religiosa que agrega mais de cem igrejas evangélicas em todo o Estado do Amazonas. O IBIN começou a trabalhar com alunos surdos apenas em 2002, tendo, em 2004, três alunos surdos, um intérprete de Língua de Sinais e três funcionários surdos.

Contou com a colaboração de três alunos adolescentes surdos (masculinos e femininos), de 12 a 13 anos, filhos de pais ouvintes, estudantes da sétima série em 2003. Os alunos ouvintes entrevistados foram adolescentes entre 12 a 13 anos (masculinos e femininos), que não têm surdos em suas famílias, e que partilham a mesma sala de aula dos estudantes surdos citados. Os três alunos atualmente utilizam a Língua de Sinais, mas em suas histórias de vida, originalmente participaram de processos educacionais que priorizaram a oralização. Tanto as perguntas aos surdos, como suas respostas, foram mediadas pela participação de um intérprete de Língua de Sinais.

Os representantes da comunidade surda, convidados a participar, foram quatro: o atual presidente da Associação de Surdos de Manaus, candidato a vereador; um funcionário do distrito Industrial, membro da diretoria da representação da FENEIS (Federação Nacional

de Educação e Integração de Surdos) em Manaus ; um universitário e funcionário da Universidade Federal e ex-presidente da Associação de Surdos; e um ator de teatro surdo .

Os surdos foram convidados a assistirem a uma aula na classe que abriga os alunos surdos do IBIN, antes de serem entrevistados. Dois surdos responderam às questões com o apoio de intérprete e dois deles utilizaram a oralização.

REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho de pesquisa procura compreender a produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos que se dá através dos discursos que constituem a multiplicidades de vozes da/na sociedade e na escola. Estes discursos são poderosos, pois podem contribuir ou distorcer a construção das identidades surdas no espaço dos processos educativos.

Entendendo que a escola é um espaço institucionalizador das imagens tecidas no corpo social, é possível também compreender que a escola opera por meio de poderes normatizadores que direcionam o sujeito a agir e a reagir de acordo com os padrões pré-estabelecidos (Foucault, 1991). Com base neste entendimento, podemos compreender a importância de analisar os discursos e idéias que atravessam o espaço educacional, para que seja possível produzir uma crítica a respeito de postulados que, por serem comuns e corriqueiros, tomam-se, muitas vezes, como verdades além de qualquer suspeita.

Em outras palavras, este trabalho remete-se ao estudo do cotidiano escolar, o qual não deixa de ser uma conformação social que força a configuração de comportamentos, posicionando, no nosso caso, tanto surdos como ouvintes. É nossa intenção, portanto, desvelar as forças que operam para oprimir e formatar as pessoas e as coisas no espaço social chamado “escola”, e aqui, mais propriamente, “escola regular”.

Assim sendo, buscamos as categorias que poderiam ajudar a interpretar as diretrizes pedagógicas que regem a atuação dos profissionais que trabalham numa escola regular de ensino, que, em seu quadro de alunos, há alunos surdos. Procuramos investigar o

papel que os interlocutores (professores, técnicos, intérpretes, comunitários, etc.) exercem, enquanto agentes de mediação no processo educativo.

Com base nas contribuições teóricas dos Estudos Culturais, procuro analisar como as ações, idéias e discursos destes interlocutores podem contribuir ou dificultar a superação dos desafios da aprendizagem normalmente vivenciados por alunos surdos em uma escola regular de ensino. Ao falarmos em “ações destes interlocutores”, referimo-nos às trocas existentes entre os envolvidos, que oportunizam transformações nos mesmos, considerando, assim, que tanto alunos quanto professores, técnicos, pais, etc., vivenciam dinamicamente um processo constante de reelaboração interna.

Fizemos opção por uma pesquisa de caráter qualitativo porque buscamos uma compreensão, uma interpretação dos discursos relacionados ao contexto da educação. Afirmando, de acordo com Ludke e André (1986), que, neste tipo de pesquisa, o contato direto com o objeto que está sendo estudado permite um conhecimento maior, o qual somente a pesquisa qualitativa oferece. Nessa nova postura de fazer ciência, busca-se a compreensão, o enriquecimento da interpretação. Dessa forma, consideramos que a possibilidade de troca com o aluno surdo e os educadores envolvidos, contribuiria para esclarecer pontos que, muitas vezes, concorrem para suposições distorcidas acerca das possibilidades desses alunos.

Na perspectiva epistemológica interpretativa, o pesquisador é parte do processo de pesquisa, dando sentido aos dados, sendo um recurso a mais. Segundo Sá (2003), na pesquisa interpretativa o mais importante é compreender o fenômeno na perspectiva dos participantes, no entanto, esta metodologia de trabalho de pesquisa produz uma outra versão de mundo, ou seja, uma interpretação aliada à intencionalidade do pesquisador.

O pesquisador traz para dentro da pesquisa a sua subjetividade, entendendo subjetividade como sendo seu posicionamento político, ético, suas próprias convenções, que são inevitavelmente incluídos no processo de análise dos dados.

O conhecimento é algo construído coletivamente, socialmente, e assim sendo, podemos dizer de acordo com Alves (1991).

... se para o positivismo existe uma realidade exterior ao sujeito, que pode ser conhecida objetivamente e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicitados através das relações de causa / efeito amplamente generalizáveis, para os "qualitativos" a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas... (p. 55)

Há um movimento dinâmico da realidade que se constrói e um processo interativo onde todos os integrantes do tecido social são pessoas ativas que produzem sentidos, dessa forma, a pesquisa qualitativa parecer estar em consonância com esse movimento dinâmico de produção de sentidos. Acerca desta questão, Triviños afirma que,

O processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que a coleta de Dados num instante deixa de ser tal, e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para uma nova busca de informações. (1987.137)

Numa pesquisa interpretativa, levanta-se questões e a partir dessas, há uma constante busca do pesquisador envolvido, que organiza e reorganiza o trabalho consciente de que também é um instrumento, e, a partir de sua postura epistemológica, abre espaço para que outros pesquisadores possam dialogar. Esse ir e vir, essas transformações de que fala Triviños, possibilita à pesquisa novas descobertas e melhor elucidação das categorias que foram definidas a partir do referencial teórico.

Fazer pesquisa com base nesse referencial epistemológico, pode parecer novo para alguns, mas, à luz das contemporâneas discussões, é perfeitamente possível e viável esta nova forma de fazer ciência, ou seja, fazer ciência como uma prática reflexiva e crítica sobre a realidade social. Ora, uma vez que trata-se de uma prática reflexiva, trata-se, da mesma forma, de uma prática social. Assim, não se busca a realidade estática, ou a descoberta dos fatos tais como eles são, busca-se as relações que existem entre os fatos sociais, pois, ainda que se trabalhasse com fatos físicos, ainda assim estes seriam interpretados pela subjetividade humana.

Sendo parte desse processo, o pesquisador encontra-se completamente comprometido através da pesquisa interpretativa, pois, ao fazer ciência ele está se delatando, se dando a conhecer. Por estas razões é que não é possível a neutralidade do pesquisador, outrora buscada pela orientação positivista.

No entanto, de pouco valeria o trabalho investigativo se o produto final da pesquisa qualitativa não gerar um questionamento às práticas de exclusão e opressão que a sociedade cria e tolera. Segundo Martins (citado por Sá, 1999), as pesquisas devem desvelar as pressuposições que dão sustentação a práticas excludentes e injustas, fazendo com que temas como “apropriação”, “dominação”, “exploração”, “colonização” não sejam “enfeites” úteis da narrativa.

A possibilidade de o pesquisador suscitar em outros leitores/pesquisadores novas maneiras de ver e de ler os acontecimentos e os discursos, não nos dá, de pronto, a certeza de que se está caminhando acertadamente, e, com base nos estudos teóricos, pode-se destacar algumas categorias de análise.

Definimos as questões culturais, lingüísticas e as relações de poder, relacionadas com o cotidiano escolar dos sujeitos surdos integrados em escola regular, como categorias de análise, pois estas são categorias importantes no âmbito dos Estudos Culturais. Estas categorias possibilitaram uma melhor visibilidade sobre o estudo do tema, e foram trabalhadas pelo entrelaçamento do referencial teórico, pelos repertórios interpretativos dos educadores e dos sujeitos envolvidos e pela interpretação da pesquisadora.

Este é um trabalho que se define científico porque sua metodologia refere-se à consciência interna dos procedimentos aqui adotados, o que está de conformidade aos novos paradigmas sobre ciência.

ANÁLISE DOS DADOS

Para iniciar a análise dos dados coletados, é importante frisar que o olhar desta pesquisadora, sem a menor neutralidade, assume que se contrapõe ao pressuposto de que os surdos constituem um grupo homogêneo, inserido na ótica biologizante que procura traçar um perfil universal da surdez, descrevendo as suas características biopsicossociais e colocando em relevo os aspectos que mais se relacionam aos limites que às possibilidades desses sujeitos.

Essa pesquisa discute aspectos da surdez no seu contexto social. Enquanto sujeito social, o surdo tem em si impressas diferenças individuais, influências sociais, educacionais, culturais e históricas, as quais compõem a complexidade do seu cotidiano. Sobre este cotidiano, podemos nos debruçar para encontrar regularidades e pressupostos que ajudam a compreender a experiência social e educacional da surdez.

Assim, os discursos analisados não são objetos de observação para identificar as questões certas ou erradas na prática educativa. As análises servem para esclarecer as diversas vozes que veiculam na educação dos surdos; servem para nos ajudar a compreender, através dessas falas, as incompreensões e as indefinições conceituais presentes entre os educadores.

5.1. Falas dos Professores

As falas dos educadores são objetos fecundos para a análise da educação de surdos, dando-nos oportunidades de interpretar temas cruciais que envolvem não só a questão da educação, mas também questões relativas à cultura e às relações de poderes e de saberes. Passarei, portanto, a expor e a analisar alguns enunciados dos sujeitos da pesquisa, fazendo o contraponto com teóricos que discutem as questões subjacentes, na busca pelo entrelaçamento de vozes que, sabemos, caracteriza as relações sociais.

1. Você vê diferenças entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, no contexto da sala de aula?

Resposta A - *Sim, pois o aluno surdo possui uma barreira a superar – a comunicação – e necessita dedicar-se mais às leituras e às aulas”.*

A ênfase na superação de uma barreira que “o aluno surdo possui”, sinaliza que o foco principal da educação dos surdos está na audição e na oralidade. Ora, a comunicação torna-se uma barreira entre alunos surdos e professores apenas porque estes não conhecem a língua do aluno. Ou deveria ser o surdo que, para ter direito à educação, deveria falar a língua do professor? Ora, o perito, o especialista em educação não é o educador? Acaso não é a escola o espaço privilegiado para a busca do conhecimento lingüístico e cultural?

Quando a professora diz: “o aluno surdo possui uma barreira a superar – a comunicação”, pode-se constatar que a expectativa da professora ouvinte tem a ver com a maneira como os currículos estão organizados para privilegiar a língua e a cultura ouvinte, visto que a professora entende que quem tem que superar a barreira é justamente o surdo, não ela própria. Na verdade, seria de se esperar justamente o contrário: por que a professora, na qualidade de profissional especialista em educação, não é justamente de quem se espera a superação da barreira da comunicação? Por que o surdo é quem tem que aprender prioritariamente a língua oral, e não a professora que deve aprender a língua natural dos surdos, no caminho que esta profissional traça em busca da competência no processo educativo?

Essa “*barreira à comunicação*”, expressa na fala da professora, eminentemente evoca o discurso ideológico que impõe a fala e a escrita tal como são usadas no mundo social dos ouvintes, pois que este é o grupo em posição de vantagem na organização social.

A realidade, como podemos deprender desta fala, é bem outra: na verdade as práticas educativas legitimam o privilégio de dois aspectos envolvidos – a fala e a audição – negando e excluindo intencionalmente os outros sentidos e as outras possibilidades de comunicação dos surdos.

Geralmente é exigido dos surdos o conhecimento da estrutura lingüística da língua oral, e, uma vez que sua escrita sofre influência da estrutura da Língua de Sinais, quando este a usa, nem sempre esta influência é compreendida ou permitida.

Ler, escrever e falar, são requisitos obrigatórios na estrutura curricular e nos objetivos educacionais segundo os quais os surdos são obrigados a existir, e isto é um ato de poder que subjuga.

São discursos como este, expresso pela professora, que denuncia o poder evidenciado nos discursos estereotipados. Estes estereótipos mantêm os surdos prisioneiros do discurso dominante, e assim, o surdo é obrigado a participar de um processo de artificialidade comunicativa, e de expectativas quase impossíveis, como a obrigatoriedade de escrever e falar como um ouvinte. Nestes pólos em oposição estão ouvintes e surdos, com o privilégio do primeiro, tal como questiona Hall:

(...) a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois pólos resultantes – homem/mulher, etc (aqui, neste caso, escritor e analfabeto). Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido – em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com a relação negro/branco, na qual o branco é, obviamente, equivalente ao ser humano. “Mulher” e “Negro” são, assim, marcas (isto é, termos marcados) em contraste com os termos não marcados “homem” e “branco” (citado por Silva, 2003, p.110)

Resposta B - *A grande diferença é que o aluno surdo tem seu mundo existencial diferenciado do ouvinte, e isso o caracteriza como diferente.*

Essa “diferença” é percebida, a partir da perda da audição, gerando uma condição de “mundo existencial diferente”; na verdade, diferente do mundo que o ouvinte julga seu. Esta fala expressa a tendência de se interpretar o mundo a partir de uma norma homogênea. É possível, então, perguntar: acaso os ouvintes têm um mundo existencial próprio, único?

É fato que o surdo tem seu mundo existencial diferenciado do ouvinte, mas isto não significa que cada ouvinte também não tenha seu mundo existencial diferente uns dos outros.

Um desejo tem invadido o “espírito do nosso tempo”, ou seja, o clima sócio-cultural do mundo globalizado atual: oferecer novas interpretações da vida em sociedade e da construção de subjetividades. Assim, há que se livrar de certos discursos totalizantes. Pode-se, então, perceber que existem discursos tomados como verdadeiros que nortearam/norteiam a educação dos surdos. Somente uma postura de estranhamento pode nos levar a perceber os discursos patologizantes, relacionados ao déficit e à limitação, dos quais os surdos têm sido prisioneiros.

É justamente esta diferença que está a justificar uma proposta educacional multicultural, e a sugerir alternativas teórico-pedagógicas alicerçadas em um modelo sócio-antropológico de educação, no qual a comunidade surda e a Língua de Sinais exercem um papel fundamental na tentativa de uma reconstrução educativa, gerando a necessidade de uma reestruturação curricular. Nas palavras de Fernandes (1999), temos:

As verdades dogmáticas que, até então, vinham determinando as práticas de homogeneização destinadas à integração das pessoas surdas na sociedade, estão sendo contestadas por vozes historicamente silenciadas e encontram-se vulneráveis ao avanço das teorias educacionais que discutem a questão da surdez inserida no contexto mais amplo das diferenças culturais. (citada por Skliar, 59)

Resposta C - *A educação desses alunos deveria se basear na organização especial de sua educação, e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários.*

Essa fala trata da inclusão da educação de surdos no âmbito da “Educação Especial”. Historicamente se sabe que a Educação Especial incluiu os surdos no contexto da deficiência, destacando sua “falta”, sua “anormalidade” e enquadrando-os numa perspectiva médico-terapêutica. Exatamente por considerar as características positivas (suas potencialidades cognitivas e físicas, bem como as manifestações oriundas da surdez entendidas como manifestações culturais), é que se pode alcançar uma concepção da surdez além da dimensão biológica.

Encarar a surdez apenas como “deficiência auditiva”, “limitação fisiológica” ou “patologia”, e definir um espaço reservado para sua constituição, alarmando que se está sob a égide da cientificidade, é desprezar os aspectos constituidores da dimensão sócio-cultural e antropológica do fenômeno da surdez. A surdez recebe um novo olhar, sob a dimensão sócio-histórico-cultural que a caracteriza, como diferença construída historicamente e, portanto, geradora de identidades múltiplas e multifacetadas.

Se o foco for colocado nas potencialidades dos surdos, será possível que a educação destes seja organizada a partir de um projeto educacional e de políticas educacionais mais adequadas à sua especificidade, visto que as minorias costumam ter suas características de “fraqueza” destacadas.

Resposta D - Antes de conhecê-los, a minha concepção era a de que eles eram alunos deficientes, hoje mudei completamente essa concepção.

Esta fala emite o apego aos estereótipos sobre o “deficiente auditivo” – ainda tão comuns na área educacional no Brasil. Nesta perspectiva, a surdez na escola tem sido considerada como um problema a ser solucionado pela instituição, demandando, para tanto, a junção da escola à clínica – através de práticas e metodologias reabilitadoras da audição e da fala, em detrimento do tempo e do espaço pedagógicos.

Quando a surdez é lida pela sua determinação biológica, até o espaço escolar se altera: cede lugar para cabines em vez de salas de aula, para aparelhos de amplificação sonora dispostos de maneira adequada à utilização de microfones pelo professor, para a diminuição vertiginosa do número de alunos em turma, para a disposição circular das cadeiras, enfim, muda a arquitetura escolar em inúmeros aspectos. Mas, quando a convivência acontece numa

situação onde se abre espaço para outras alternativas educacionais (como, por exemplo, a presença de um intérprete em sala de aula), os olhares se abrem para os modelos alternativos de educação. Isto sem falar no fato de que, havendo uma proposta de uso da Língua de Sinais como língua da instrução, torna-se sem sentido a preferência por classes reduzidas.

Resposta E – *No contexto social ainda existe o preconceito quanto aos alunos portadores de necessidades especiais, embora já exista a preocupação em integrar estes sujeitos em todas as áreas sociais; a dificuldade está na adaptação destes.*

Integrar surdos no contexto social é uma preocupação legítima caso se considere se considere que todas as pessoas têm o direito de participar da vida social sem sujeitarem-se a desigualdades de oportunidades. O que se tem que questionar é se a existência dessa preocupação em integrar esse sujeito surdo, subentende a não aceitação de suas características próprias, ou seja, integrar para diluir a diferença, para normalizar.

Inúmeros parâmetros da modernidade centralizam o sujeito no padrão ocidental, ou seja: homem, branco, letrado, ouvinte. Assim, surdos e ouvintes são colocados em pólos opostos, fortalecendo uma construção binária – ouvinte/surdo. O fortalecimento desta construção elege o primeiro termo como prioritário, como aquele que define o significado cultural, *“criando uma hierarquia independente, portanto o segundo termo não existe realmente fora do primeiro, mas, com efeito, existe dentro dele”* (McLaren, 1995, p. 127).

Estes parâmetros que a modernidade hierarquicamente perpetuou por muitos anos estão sendo questionados, e até rejeitados, por movimentos políticos que tentam desvelar as relações socioeconômicas de poder. Nesta luta estão os surdos, na busca do reconhecimento de sua especificidade e não aceitando os signos que a ideologia dominante por muito tempo incutiu no imaginário social. Na imposição do “primeiro termo”, parece que os surdos é que têm que se adaptar. Mas, entendo que, pelo contrário, ambos temos que refletir sobre, considerar as diversidades sociais, e reconstruir os padrões de dominação.

2. Quais as concepções que você tinha, do ponto de vista educativo, lingüístico e social, sobre os surdos, que mudaram, depois que você começou a trabalhar com os mesmos?

Resposta A - Confesso que antes de passar pela experiência de lecionar para surdos eu tinha a concepção de que não só os surdos, mas todos os portadores de qualquer tipo de deficiência, jamais poderiam se integrar completamente à sociedade. Atualmente minha concepção é que, com boa vontade, treinamento e esforço conjunto, essas barreiras podem ser vencidas em grande parte.

Resposta B - Achava que eles tinham pouquíssimas dificuldades, agora vejo que a complexidade é bem maior.

É impressionante observar como a experiência educacional com surdos pode suscitar as mais diferentes reações. Uma professora destaca que passou a considerar possível a integração completa de surdos na sociedade, enquanto outra, que cria que as dificuldades eram pouquíssimas, agora prendeu seu olhar à grande complexidade da experiência.

Os enunciados dos professores deixam claro não apenas o desconhecimento, mas o silenciamento a que foram submetidas as comunidades surdas. Se historicamente sabe-se que existiram diversos professores surdos, que certamente direcionavam o trabalho pedagógico com alunos surdos, sabe-se, também que, após a sua retirada das escolas (a partir do Congresso de Milão, que optou pela perspectiva oralista, em 1880), o direcionamento pedagógico se deu sem considerar sua visão dos fatos. Daí o desconhecimento foi se alastrando.

A desconsideração de sua cultura, sua língua, sua identidade, fez com que a sociedade em geral tivesse expectativas sempre depreciativas de suas capacidades e potencialidades. Os discursos de “normalização” da surdez, por muito tempo violentaram sua cultura e negaram a utilização de sua língua natural, com a suposta interpretação de que uma vez deficiente, sempre deficiente.

O ouvinte narra o surdo como “deficiente” que precisa ser treinado, treinado para falar e, a partir dessa condicionante, ser integrado. Mas, os surdos envolvidos nas lutas sociais, não querem ser chamados de “deficientes” e nem querem ser “treinados para falar”, “*não por negarem delirantemente a surdez, mas por resolverem sua impossibilidade de*

apreender auditivamente o mundo por meio de uma leitura visual do mesmo". (Sá, 2002.240).

Skliar aponta a necessidade de ultrapassar a representação social dominante, indo além da visão ilusória do falante como fonte única de sentidos e intenções (1998). Segundo Sá, nos Estados Unidos existe um movimento de luta por novos significados sobre a surdez, privilegiando não o sentido que lhes falta, mas a experiência visual que caracteriza a surdez, colocando a situação mais ou menos assim: "os surdos não são pessoas que não ouvem, são pessoas que vêem" (2002.176),

Resposta C - *Acreditava que os surdos tinham poucos conhecimentos, mas agora sei que existe uma compensação de interesse e força de vontade de aprender.*

O falho entendimento de que os surdos "tinham pouco conhecimento", nos remete aos estudos de Lev Vygotsky (1988), na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Segundo ele, no trabalho pedagógico o que importa não é o nível de desenvolvimento real do indivíduo, mas, o nível de desenvolvimento potencial, que deve, mais que o nível real, ser considerado na prática pedagógica.

Vygotsky se preocupou em apontar as possibilidades, não as dificuldades (haja vista a sua enunciação do pressuposto da "zona de desenvolvimento proximal"¹), que se refere às funções que estão em processo de formação, sobre as quais se deve apoiar todo o trabalho educacional.

O postulado teórico da compensação é o postulado essencial apresentado por Vygotsky no estudo que fez sobre pessoas com deficiências. Sá comenta que Vygotsky¹

não se refere a uma compensação de caráter biológico (como se a compensação se operasse somente a partir do desenvolvimento dos resíduos auditivos, do tato, etc.). antes, crê que a compensação se desenvolve a nível social e psicológico, e surge a partir do interrelacionamento das condições sócio-econômicas, culturais e educacionais em meio às quais se educa a criança. O peso que ele colocou à compensação de cunho social deve-se ao fato de que

¹ Segundo Vygotsky, "ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (1989. 97).

qualquer interpretação sobre o "defeito" é mediada pelo grupo social no qual a pessoa está inserida (1999.41).

Sá (1999), traduzindo do espanhol textos do próprio Vygotsky, apresenta três princípios seqüenciais que explicam o percurso de uma criança com algum tipo de deficiência. Vejamos:

Esses três momentos desse processo se podem representar cronologicamente da seguinte maneira:

- 1) a inadaptação da criança ao meio sócio-cultural cria poderosos obstáculos na via de desenvolvimento de sua psiquê (o princípio da condicionalidade social do desenvolvimento);
- 2) estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensador, se convertem em seu ponto objetivo e dirigem todo o processo (o princípio da perspectiva do futuro);
- 3) a presença de obstáculos aumenta, faz aperfeiçoar-se as funções e conduz ao vencimento destes obstáculos, isto é a adaptação (o princípio da compensação). (1999.41)

Vygotsky, não supõe, com tal afirmação, que o processo da compensação *sempre* conduz ao êxito, ou que o fato de crianças terem algum tipo de deficiência lhes sirva como garantia do desenvolvimento de características psíquicas positivas, o que o autor coloca é que as "*forças positivas postas em ação pelo defeito*" só se concretizarão caso circunstâncias sociais sejam trabalhadas de tal modo que seja possível o entrelaçamento positivo de todas as dimensões que compõem a complexidade humana.

O fato de Vygotsky haver postulado que as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, independentemente de apresentarem ou não deficiências sensoriais, físicas ou motoras, e de que afirmou a importância dos aspectos sociais da aprendizagem, ressalta que é necessário lançar luz não na gravidade da dificuldade, mas na eficiência da estratégia pedagógica.

Comentando sobre o posicionamento de Vygotsky quanto à questão, Sá diz:

Considerando que a aprendizagem orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, na abordagem do ensino a crianças portadoras de deficiências a perspectiva do futuro também foi introduzida, ocasionando uma visão positiva das circunstâncias especiais (e muitas vezes tão negativas) nas quais

estão inseridas. Esta visão positiva pode motivar tanto a pessoa como o profissional, impulsionando ações baseadas na expectativa de sucesso e não de mero assistencialismo, levando-os a acreditar no desenvolvimento de capacidades, resultando numa controvérsia à ineficiência. (1999.43)

3. Você acha que os surdos têm oportunidades intelectuais, econômicas e sociais semelhantes às do ouvinte no contexto da sociedade?

Resposta A - *Acho que não, porque o desrespeito e o preconceito, principalmente, fazem com que o surdo, assim como qualquer portador de alguma outra deficiência, seja visto pela sociedade como um ser não capaz ou inferior, o que não é verdade.*

Resposta B - *Vejo que pouco tem sido feito, já que observo que a sociedade, como um todo, os trata como deficientes de pouca produtividade.*

Resposta C - *Existe uma grande barreira criada pela sociedade em relação ao surdo: conhecimento eles possuem, o que não impede que sejam bem-sucedidos economicamente.*

Pode-se perceber que os educadores são unânimes na interpretação de que os surdos não têm oportunidades intelectuais, econômicas e sociais semelhantes às do ouvinte no contexto da sociedade.

Na verdade a sociedade está impregnada de irregularidades conceituais a respeito da surdez, marginalizando e alijando o surdo de um projeto social em que sintasse inserido e tendo oportunidades similares aos ouvintes. As práticas sociais produzem as diferenças, classificam, excluem, oprimem, marginalizam. Para a maioria das pessoas, o surdo está entre aqueles de quem Lígia Amaral comentou: "*cidadão de segunda classe*" (...) "*que surpreende, mobiliza, desorganiza. Corporifica o que foge ao familiar, ao usual, ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao perfeito*" (citada por Sá, 2002.197). Aqui cabe também o que Owen Wrigley disse:

As práticas de negação feitas por aqueles que ouvem, raramente conscientes e ainda mais raramente reconhecidas, reproduziram depressões explícitas das oportunidades intelectuais, econômicas e sociais para aqueles que são surdos. Uma avaliação mais rigorosa fará mais que fixar rótulos e achar culpados: a atenção se colocará sobre a falta de consideração para com os valores e instrumentos da cultura surda" (1996, p. 12).

A negação é velada, mascarada; alguns projetos educacionais para surdos investem em oficinas para tornar os surdos marceneiros, costureiras, cabeleireiros, digitadores de computadores, enfim, frutos de baixas expectativas. Esses projetos não levam em conta a possibilidade do exercício futuro de uma profissão com qualificação superior. Podemos dizer, com Wrigley (1996), que surdez e pobreza se conectam de forma muito imediata. Esta resultante é advinda do difícil acesso que os surdos têm à escolarização adequada. Na verdade, muitas vezes conseguem até mesmo a escolarização média, mas não obtêm os conhecimentos equivalentes à escolaridade declarada. Grande número de surdos se constitui em mão-de-obra mal escolarizada, ocorrendo as evidentes explorações.

A legitimidade dessas práticas encontra respaldo no conhecimento científico que, se supõe, têm os profissionais educadores. A inserção muitas vezes evidencia os interesses hegemônicos de um modelo politicamente aceito, que se contrapõe ao "diferente" no sentido de transformar os "desvios" em características desejáveis, a partir das intervenções de instituições especializadas que treinam o deficiente com o objetivo de "transformar a deficiência em competência".

Nesta perspectiva, há inúmeras ações no sentido de transformar o surdo em ser produtivo, não para sua felicidade e realização pessoal, mas para o adestramento de indivíduos "deficientes", como assinala Walkerdine

Isto é parte central da moderna estratégia de governo na qual um cidadão governável, obediente e cumpridor das leis deve ser produzido por técnicas que não são necessariamente técnicas de supressão direta, mas que transforma as características desejáveis em normais e naturais. Todos os desvios destas normas aparecem, pois, como patologias medicalizáveis a serem corrigidas (Citada por Klein, 2001.20).

Estes enunciados apontam para a necessidade de criação de novos olhares, desafiando as práticas sociais e os discursos que falam dos sujeitos surdos dando lugar de prioridade aos ouvintes nas relações de poder/saber - o que gera situações concretas de impedimento educacional, econômico e social para os surdos.

4. Você percebeu dificuldades de relacionamento interpessoal, entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?

Resposta A - *Há dificuldades de relacionamento interpessoal com alguns alunos. Na minha concepção isto aconteceu pela falta de preparação do alunado para tal mudança, que é a inserção dos alunos de necessidades especiais na sala de aula dos alunos ouvintes.*

Aceitar o “diferente”, o “surdo”, no convívio de uma sociedade de cultura predominantemente ouvinte, é um desafio para uma sociedade que se crê totalitária: isto acontece principalmente porque somos falantes de uma língua dominante frente a uma minoria lingüística e cultural. Esta presença da diferença desacomoda, traz estranheza e desajusta o que supostamente estava equilibrado.

O “outro” fala diferente, usa sinais, fala com o corpo, produzindo movimentos e significados; por essa dinâmica, o corpo é requerido em posições, posturas e sentidos que nos tiram do eixo construído por uma prévia educação culturalmente auditiva. O reconhecimento da Língua de Sinais não é uma atitude, à primeira vista, natural.

Quando o professor afirma que *“essa dificuldade de relação aconteceu por falta de preparação do alunado para tal mudança”*, nos possibilita reconhecer que a história do conhecimento humano está impregnada do próprio desconhecimento da condição do sujeito surdo, legitimada pelos registros históricos oficiais, pela ciência médica, pela educação.

É interessante ressaltar mais uma vez que se diz com facilidade que a sala de aula é “a sala de aula dos alunos ouvintes”. Ora, se a escola se propõe escola regular integradora, quem deu o estatuto da posse aos ouvintes?

Este estatuto foi construído ao longo do tempo - produto da história de um poder ideológico que legitimou grupos e destituiu outros, relegados do poder dominante. A destituição deste poder é uma caminhada ética. Caminhada da aceitação, da inserção social. O cenário social atual faz um convite, abre um espaço para que as diferenças possam coexistir. Esta coexistência não é tão ingênua: não há de ser completamente harmônica, visto tratar-se de convivência entre humanos, diferentes por definição; para tal se busca a ética e se conclama a solidariedade – mas assim o é em todas as relações sociais.

5. A presença de intérprete de Língua de Sinais na sala de aula trouxe algum benefício ou algum transtorno?

Resposta A - *Benefício: a comunicação seria prejudicada sem a presença dele, mas transtorno para os ouvintes, que julgavam ter um estranho no laboratório.*

O benefício ressaltado na fala o professor explicita a necessidade de se considerar a Língua de Sinais em primeiro plano para o aluno surdo, pois através dela é possível desenvolver, mais apropriadamente, enunciados e conceitos que trarão, para suas experiências de vida, o seu significado cultural.

A presença do intérprete reforça o reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua, e como língua da instrução, valoriza as expressões culturais próprias do estudante surdo, firmando um posicionamento político no sentido de criar condições para que a diferença seja considerada. Trazer a Língua de Sinais para próximo dos alunos surdos, significa propiciar condições favoráveis para o desenvolvimento comunicativo, cultural, psicológico, cognitivo e motor do estudante surdo.

Se a presença de intérprete de Língua de Sinais é importante para os surdos, para os ouvintes pode vir a ser um “transtorno”, pelo menos para os “*que julgavam ter um estranho no laboratório*”. Mas, a integração social dos surdos começa na aceitação, por parte dos ouvintes, da sua diferença. Isto significa ter assegurado, junto aos ouvintes, o direito de desenvolver-se numa relação cultural materializada na Língua de Sinais, ainda que não se desconsidera que o meio está repleto de informações que são trazidas culturalmente pela linguagem oral-auditiva, tornando os surdos estranhos no mundo dos ouvintes – apenas quando estas informações são negadas a estes.

Resposta B - *A presença do intérprete só trouxe benefícios, tanto para o professor como para os alunos, pois, muitas vezes, o professor não se dá conta de que há alunos surdos na sala, que não podem ouvi-lo, e acaba falando rápido, de costa, sem dar a atenção específica necessária ao aluno especial.*

O intérprete de alguma forma fala da inclusão, da aceitação social do surdo, e reforça a necessidade de políticas de integração a partir do eixo identitário: a Língua de

Sinais. As aulas interpretadas não são o ideal para o aluno surdo, no entanto, há, nesta preocupação, uma tentativa de respeitar a premissa de que o surdo possui uma língua própria - a língua gesto-visual que identifica sua cultura.

De fato, os surdos precisam de uma educação na qual seu desenvolvimento lingüístico e cultural deve vir em primeiro plano. O enfoque bilíngüe garante, no mínimo, a presença de intérprete em sala de aula, mas, preferencialmente um professor surdo, proficiente na língua.

O bilingüismo resgata a identidade do surdo enquanto cidadão consciente, através da valorização do uso da língua própria da comunidade surda. O surdo para desenvolver-se precisa de referenciais lingüísticos próprios à sua condição. Se ele domina a Língua de Sinais, pode ser provedor de novos sentidos lingüísticos, determinados a partir de condições sociais; isto significa que, pela instrumentalidade da língua natural, o surdo tem mais adequadas condições de produzir a sua própria história.

Resposta C - Ambos. Evidentemente que os maiores beneficiados são os alunos surdos, que através da ação do intérprete conseguem absorver com menos dificuldade os conhecimentos que estão sendo transmitidos pelo professor. Na outra ponta estão os ouvintes, que têm sua atenção desviada pela ação do mesmo intérprete, exigindo, assim, atitudes enérgicas por parte do professor, fato esse que, na melhor das hipóteses, reduz o tempo dedicado às explicações, prejudicando o desenvolvimento e o aprendizado de surdos e de ouvintes.

Histórias de desencontro lingüístico e cultural, trágicas, traumáticas, continuam a ser narradas por nossos educadores ouvintes; sendo estes maioria, geralmente impõem seus pontos de vista sobre a minoria surda e exercem pressões de normalização e de assimilação à língua e à cultura de todos os demais. Este enunciado deixa exarada essa conotação de intolerância.

O intérprete de Língua de Sinais é visto como entrave, como ameaça ao modelo e ao tempo pedagógico da maioria. A mensagem que é lida nesta fala e nesta atitude cotidiana é: "vocês, surdos, não são como nós". Essa discriminação sofrida pelos surdos se deve, em sentido estrito, à diferença entre sua linguagem e a linguagem escolar, predominantemente oral: a escola ignora as diferenças e a pluralidade cultural que lhe é

peculiar. Os currículos são construídos para atender uma maioria e coloca em risco a preservação das identidades minoritárias.

6. Quais as dificuldades que os surdos encontram para alcançar sucesso no processo de ensino-aprendizagem? Na sua opinião, quais as origens destas dificuldades?

Resposta A - No meu caso específico, como professor de informática, o computador facilitou a compreensão do conteúdo, pois fizemos mais leituras. Minha maior dificuldade foi principalmente de comunicação com os alunos surdos”.

Pode-se observar a surdez mais uma vez sendo definida a partir das barreiras à comunicação e à participação. A onipresença da língua oficial e, conseqüentemente, da fala e da escrita, tem aparecido nas propostas educacionais para os surdos, ou seja: há uma dominação política que se manifesta através da imposição de uma língua não natural. A aplicação dos pressupostos da teoria sócio-histórica, que se fundamenta valorização dos aspectos culturais, e, conseqüentemente, na defesa de um ambiente lingüístico e natural, acaba sendo dificultada.

Urge uma educação que propicie, aos alunos surdos, condições favoráveis para o seu desenvolvimento comunicativo, cultural, afetivo e cognitivo, mas, para esta realidade acontecer, é necessário que se estabeleçam as trocas de conhecimento em um plano confortável para alunos e professores, daí a defesa por uma escola específica, onde a Língua de Sinais possa fluir naturalmente. Assim acontecendo, há possibilidades favoráveis de os alunos processarem novas informações e os conhecimentos serem apreendidos de forma complexa e profunda.

Resposta B - O aprendizado do aluno surdo é sempre mais lento, e um dos fatores que influi é a falta de capacitação dos professores, pois não dominam o meio de comunicação dos surdos, que é a linguagem de sinais.

A lentidão, interpretada pelo professor ouvinte em relação ao aprendizado do aluno surdo, remete-nos a um dos pressupostos da teoria sócio-antropológica, segundo o qual o comportamento sócio-cultural do homem se sobrepõe ao biológico. Vygotsky e colaboradores (1988), em seu trabalho sobre a teoria sócio-histórica, afirmam que as operações sociais realizadas pelo homem recebem várias interferências de seus pares, que irão constantemente desafiá-lo, fazendo-o desenvolver seus processos cognitivos. Ora, isto não

significa, no entanto, que se tenha que defender a dificuldade e a desigualdade como estímulos ao desenvolvimento.

Aqui, quem fala do aluno surdo é um professor ouvinte, e fala de um aluno surdo que convive em uma sala regular de ensino, afastado de seus pares, e em um ambiente não apropriado. Obviamente a fala deste professor está embasada num posicionamento dominante, portanto, podemos questionar esta lentidão citada pelo professor, visto que os parâmetros para esta comparação são os alunos ouvintes, não outros alunos surdos.

O surdo estrutura seu pensamento em sinais. O professor organiza seus pensamentos através das palavras. A estrutura das duas línguas é completamente diversa. Ambas têm seu tempo, e até seu espaço, que não podem ser definidos a partir dos mesmos parâmetros culturais.

Ninguém nega que a palavra desempenha papel de destaque no processo de tomada de consciência e de socialização; o meio ao qual a pessoa pertence está repleto de informações, de construções comportamentais, que são traduzidas culturalmente pela linguagem. A linguagem representa o veículo por excelência através do qual o homem tem condições de se apropriar dos produtos culturais da humanidade. Mas, na cultura surda, os sinais são o equivalente da palavra e possibilitam plenamente ao surdo o uso da capacidade humana para a linguagem.

Ora, os surdos estão inseridos nesta humanidade. Logo, as contribuições dos professores devem ocorrer através de interferências mediativas qualitativas e significativas, que apenas o uso de uma língua natural pode oferecer – seja, prioritariamente, pelo uso da língua por parte do professor (que pode ser também surdo), seja pela intermediação de um intérprete. Este é justamente um dos aspectos mais importantes para se entender a educação de surdos. Realmente um dos fatores que mais atentam contra a educação de surdos em escola regular “*é a falta de capacitação dos professores, pois não dominam o meio de comunicação dos surdos, que é a linguagem de sinais*”, como sinalizou o professor entrevistado.

Resposta C - *A origem de todas as dificuldades está, sem dúvida, na comunicação. O professor precisa estar muito consciente das limitações dos seus alunos e não exigir mais do*

que o aluno pode oferecer. Estas dificuldades vêm a apresentar-se na interpretação dos textos lidos, bem como nas respostas de atividades ou avaliações, visto que o aluno surdo possui deficiência no seu vocabulário usual, o que acarreta dificuldade na estruturação do pensamento e, conseqüentemente, na estruturação textual. É difícil, também, para o aluno, tirar suas dúvidas com o professor no decorrer da aula, por medo de ser identificado e rotulado como deficiente.

Geralmente, numa sociedade organizada por relações de poder, o professor sempre transfere ao aluno surdo sua limitação, sem entender que a limitação pode ser dele próprio - enquanto profissional da educação não apto a mediar o processo educativo com aquele aluno. O professor geralmente resiste em considerar que há presente na educação do aluno surdo duas culturas distintas e duas línguas. Através desta realidade podemos analisar que a mediação do ouvinte para com o surdo pode não desafiar a ação cognitiva do mesmo, pelas diferenças culturais e lingüísticas, entre outras, que são, na maioria das vezes, desconsideradas neste processo. Basta observarmos que a maioria dos professores têm a expectativa de que alunos surdos utilizem, unicamente, a modalidade oral de comunicação. Este fato, além de estar distante do que é natural para surdo, pelo conhecimento fragmentado da língua, dificulta o processo de aprendizagem.

O seguinte enunciado é passível de contestação: "*visto que o aluno surdo possui deficiência no seu vocabulário usual, o que acarreta dificuldade na estruturação do pensamento e, conseqüentemente, na estruturação textual*". O problema aqui não é que os surdos têm deficiência no seu vocabulário usual e dificuldade na estruturação do pensamento; o problema é que, quando a construção lingüística de uma dada comunidade serve de modelo para grupos minoritários que, apesar de viverem fisicamente integrados (como no caso dos surdos), pertencem a uma cultura distinta ou utilizam estratégias lingüísticas diferentes da norma culta, ou da maioria, o grupo que exerce maior poder posicionador acaba por empurrar o outro grupo para posições de subordinação.

Afirmamos que a construção lingüística para muitos ouvintes, principalmente para professores ouvintes, ainda está atrelada à condição de ouvir para falar. Desta forma, como os surdos não podem ouvir, em muitas propostas educativas cabe aos professores ouvintes fazerem uso de treinamento oral, assumindo a responsabilidade de ensinar a fala aos mesmos e, a partir desta "capacitação", julgam poder possibilitar que os surdos dêem sentido à construção de seus textos - perdendo, inclusive, um precioso tempo pedagógico. Este

objetivo educacional foi um dos que mais influenciaram para gerar o silenciamento dos surdos.

7. Quais as dificuldades pessoais que você encontrou para mediar aos surdos os conhecimentos com os quais você trabalha em sua disciplina?

Resposta A - Volto a bater na mesma tecla: a dificuldade principal é a comunicação, já que no aspecto cognitivo os alunos surdos assemelham-se muito aos alunos ouvintes. Nosso principal desafio, portanto, é superar o problema da comunicação, eliminando a figura do intérprete.

“Eliminar a figura do intérprete” numa proposta de educação inclusiva, na qual ouvintes e surdos estão participando juntos do tempo e espaço da sala de aula, é praticamente impossível, ainda que o professor saiba a Língua de Sinais - isto porque nenhum professor pode usar duas línguas ao mesmo tempo. Manter os surdos em escola regular pressupõe, no mínimo, a presença de um intérprete, caso se deseje uma educação significativa.

Esta fala ressalta que o domínio da modalidade oral da língua é tarefa que julgamos ser de extrema dificuldade para o surdo. Supor a necessidade da retirada do intérprete, e acrescer ao professor ouvinte a responsabilidade de dominar a Língua de Sinais, como mais uma, dentre tantas outras habilidades que definirá sua competência, seria um ganho muito grande, mas muito fora da realidade brasileira (não está claro se esta é a compreensão da professora enunciadora).

Certamente a construção do conhecimento através da Língua de Sinais traz um enriquecimento natural e prazeroso para o surdo, pois o surdo também, como os ouvintes, vivem num mundo social repleto de sentidos. Há que se entender que o surdo, enquanto sujeito social, tem em si impressas as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem a tessitura de seu cotidiano, mas, não se pode negar que, nas quase desastrosas propostas atuais, os surdos acabam tendo dificuldades com a organização conceitual, ou seja: o aluno surdo poderá fazer e leitura dos texto, mas desconhecer ou confundir o significado das palavras. É por isto que a avaliação da aprendizagem do aluno surdo merece profunda reflexão.

Não se pode depreender que a aprendizagem efetivamente ocorreu somente pelos acertos da estrutura formal da língua na modalidade oral ou escrita, em detrimento do conteúdo. Geralmente o surdo, que ainda não avançou na escolaridade, usa a estrutura da Língua de Sinais para expressar por escrito suas idéias, portanto, faz-se necessário que o professor, pelo menos, tenha conhecimento desta língua. Apenas por este fato se pode avaliar as dificuldades que surdos e professores enfrentam em propostas de educação de surdos em escola regular. Não que entendamos que este é um desafio impossível de ultrapassar, mas ressaltamos que maiores resultados se obteria na possibilidade de escolas específicas, com ambientes sócio-lingüístico-culturais vivos e ativos, onde os professores seriam também surdos ou ouvintes proficientes na Língua de Sinais.

Resposta B - *A principal dificuldade é a falta de conhecimento da linguagem deles, pois penso que na tradução (do intérprete) algumas coisas importantes se perdem.*

Consideramos que a perda acontece em grau diretamente proporcional à capacitação profissional do intérprete. Se consideramos que no Brasil ainda é escasso o número de intérpretes capacitados, pode-se seguramente afirmar que tal fato vem acontecendo.

Esta fala ressoa sustentando o destaque da Conferência da UNESCO, que, já em 1954, mencionava o caráter bilíngüe que deve ter os projetos educativos para crianças surdas que usam um língua diferente da língua majoritária. Reafirmando esta necessidade, Skliar diz: *"por isso, a materialização de uma educação bilíngüe para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída tanto quanto sócio-lingüisticamente justificada"*. (1999. 10)

Conforme sinaliza o professor questionado, a dificuldade está na falta de conhecimento, por parte dos educadores, da língua natural aos surdos. Aqui se poderia, então, depreender que, verdadeiramente, os mais adequados professores de surdos deveriam ser os próprios surdos (ou filhos de surdos que tiveram a Língua de Sinais como língua materna), ou seja, pessoas proficientes na língua. O enunciado deste professor acaba enfatizando a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) para atender à dinâmica que sustenta a educação bilíngüe de surdos.

Nesta direção, pode-se, ainda, lembrar de questionar que a problemática fica ainda mais agravada pelo fato de que a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais, ao contrário, dá prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica de mercado. Esta lógica impõe a inclusão de surdos em escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos “politicamente corretos”, de produzir surdos mais eficazes, mais eficientes.

8. Na verificação da aprendizagem, você precisou alterar critérios? que critérios você considerou como sinalizadores do alcance da aprendizagem?

Resposta A - Acho que a falta de vivência na prática pedagógica (ou seja, não dominar a Língua de Sinais) interrompe a interação do professor com o aluno e se constitui num obstáculo para a avaliação. Outro aspecto é que na avaliação tem se privilegiado a produção escrita do aluno, o que limita o campo de investigação para o aluno surdo.

Resposta B - Quando se trata de questões conceituais de determinados conteúdos, eles simplesmente não respondem. As dificuldades existem porque eles (os surdos) não têm, lingüisticamente, noção de conectivos, conjunções, interjeições e, principalmente, concordância verbal e nominal.

Resposta C - Quanto ao aproveitamento acadêmico na disciplina “Artes”, os alunos surdos apresentam um desempenho muito bom, pois os recursos do teatro, dos desenhos, refletem elementos constitutivos da modalidade gesto-visual.

Anteriormente citamos que a educação dos surdos no ensino regular gera uma realidade conflitiva. Avaliá-los, dentro deste contexto, é tarefa difícil para ambos. Talvez seja por esta dificuldade que nenhum professor respondeu sobre os critérios que considera sinalizadores de que a aprendizagem de fato ocorreu.

O desempenho acadêmico dos surdos tem a ver com o uso do corpo de forma diferente dos códigos cotidianos ditados pela comunidade majoritária. A prática docente para surdos demanda uma atenção redobrada, de modo a que a experiência visual não seja subordinada à percepção acústica. Este olhar implica mobilidade dos olhos, da cabeça, do rosto, das mãos, dos braços, organizados de forma diferente. É por isto que o êxito na verificação da aprendizagem dos alunos surdos depende de fatores diferentes que os usados na avaliação dos alunos não surdos. Como diz Lulklin:

(...) poderíamos advogar pelo sentido cultural da escuta onde há o aprendizado da Língua de Sinais e a disposição pela leitura e produção das linguagens do corpo, tão evidentes nesse espaço, pela escuta como o espaço tensionado por uma atenção aguda para as atitudes e julgamento do olhar, para o conhecimento que possa produzir centralmente pelo paradigma da visão e a sua relação com uma observação crítica permanente, chegando a uma denúncia da violência implícita dos processos educativos para pessoas surdas, centrados no domínio da fala e da audição. (2001. 48)

A questão da avaliação, na verdade, não é complicada apenas em se tratando de surdos. Diversos estudiosos têm se levantado contra a tradicional prática avaliativa de rotulação de alunos com base na análise de rendimentos expressos diante momentos estanques do processo educacional. A tradicional avaliação no campo pedagógico tem sido sinônimo de testar, constatar, medir, quantificar, o que conduz diretamente à prática de classificar, sentenciar, comparar, reduzir. Este tipo de avaliação estática, normatizadora e psicométrica, se atém apenas ao *produto* da aprendizagem, e não se debruça sobre o *processo* da aprendizagem.

Historicamente a avaliação em educação ainda se reveste de poder, controle e autoritarismo dos educadores para com os educandos, mui especialmente se este aluno for considerado “deficitário por natureza”. Tradicionalmente a avaliação no sistema educacional continua medindo performances, utilizando procedimentos padronizados que visam avaliar o desempenho dos educandos tomando como base um grupo “médio” (ou um grupo idealizado).

Sá (1997), ao comentar a avaliação interativa na educação de surdos, comenta a proposta de Reuven Feurstein, o qual trabalha com uma visão de avaliação dinâmica, na qual *níveis de competência* não são confundidos com *medidas de potencial*. Diz que Feurstein propõe não a avaliação de performances momentâneas, mas a avaliação do potencial de aprendizagem, trazendo para a prática avaliativa um caráter pedagógico. Assim, para Feurstein, a avaliação refere-se à *avaliação do potencial*, não *avaliação do déficit*.

Traçando um paralelo entre Feurstein e Vygotsky, diz a autora que, tanto num como noutro, o objetivo é a *superação*, não apenas a *identificação* da dificuldade; ou seja, para ambos o paradigma é a troca, a intervenção.

Com base nesses dois autores torna-se possível defender uma prática avaliativa na escola que funcione como ponto de partida, que possibilite intervir na situação avaliada a fim de transformá-la, de ampliá-la; um tipo de avaliação que vise levar a

uma reorganização do saber que se tem sobre o outro, sobre sua capacidade, sobre a situação de avaliação e sobre o próprio avaliador; uma prática que inclua aspectos afetivos, culturais, psicológicos, sociais, ao lado dos cognitivos. (p. 14)

Na verdade, pode-se antever dificuldades no processo avaliativo da aprendizagem de surdos no contexto da escola regular, pois, “os problemas na educação dos surdos se referem, de uma certa perspectiva, à dificuldade dos ouvintes que trabalham com os surdos para identificar e definir quais são esses problemas” (Skliar, 1997a, 261).

Sabe-se que, dadas as dificuldades de se conhecer realisticamente as potencialidades e as limitações de alunos surdos, muitos têm sido “promovidos” para séries mais avançadas sem o conhecimento relativo, em nome da compaixão, da camaradagem, ou mesmo do desconhecimento. Analisando o caso dos surdos, a autora alerta que

não interessam as avaliações que são fruto de uma mera comparação de performances de ouvintes e surdos, dadas as diferenças qualitativas. Interessa uma prática avaliativa pedagógica que gere conscientização das diferenças e desigualdades individuais, sociais e culturais. Se mesmo entre educadores e educandos que se inserem numa mesma categoria - ouvintes - determinadas tarefas têm sido consideradas como representativas da competência total dos avaliandos, de quão maior risco está sujeita uma prática avaliativa que desconhece o potencial da pessoa surda. Isto leva a fazer recair sobre os surdos desvios e impossibilidades que o próprio sistema educacional criou. (p. 15)

5.2. Fala dos alunos Surdos

1. Como você se sente sendo um aluno surdo em meio a alunos ouvintes?

Resposta A - Com dificuldade. Eles não entendem o que quero dizer, levo muito tempo para conseguir que eles me entendam. Alguns conseguem, outros mais ou menos. Não é muito bom, mas tenho que me esforçar.

Ser surdos numa escola regular é estar numa realidade educacional regida sob a égide do “ouvintismo”, ou seja, do paradigma ouvinte - paradigma este que produz “verdades” prejudiciais aos estudantes surdos, desconsiderando, em parte, a sua “normalidade”.

O sentimento de estranheza citado pela aluna entrevistada pode ser analisado a partir de uma compreensão do que é a identidade surda. Os Estudos Culturais definem este conceito a partir de uma representação da alteridade cultural, ou seja, ser surdo é ter uma cultura que imprime uma identidade e que define os surdos como membros de um grupo social.

Segundo Silva,

“a identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos; aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos”. (1998.58)

Comentando sobre o que é ser surdo no meio dos ouvintes, a aluna surda expressa sua dificuldade. Esta dificuldade é carregada continuamente, uma vez que a identidade é algo em construção, é uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento. Hall nos esclarece sobre este processo construtivo da identidade:

As identidades são contraditórias, se cruzam, se deslocam continuamente; as contradições cruzam grupos políticos ou mesmo estão na cabeça de cada indivíduo; nenhuma identidade social pode alinhar todas as diferentes identidades com uma identidade mestra; a erosão da identidade mestra faz emergir novas identidades sociais pertencentes a uma base política definida pelos novos movimentos; a identidade muda de acordo como o sujeito é interpelado. (1997. 21)

O mesmo autor esclarece que “a identidade cultural é formada através do pertencimento a uma cultura” (1997.21), daí a importância dos aspectos culturais dos surdos na constituição de sua identidade pessoal e grupal.

Ainda adolescente, percebe o conflito em afirmar sua identidade surda. Tenta desvincular-se do que Wrigley (1996) rotula de “poder administrativo sobre os surdos”, quando diz: “*Eles não entendem o que quero dizer, levo muito tempo para conseguir que eles me entendam*”. Ficam postas as questões: A aluna surda entende o que eles (os ouvintes) querem dizer? De quem é a “obrigação” de ser entendido? O surdo tem que se esforçar para ser entendido? E os ouvintes, esforçam-se para serem entendidos pelos surdos? Ou supõem que o mundo é deles, por serem maioria ou por não serem “defeituosos”?

Resposta B - *Eles acham estranho fazer gestos. Ficam curiosos. Não acho muito bom, tento ensinar para eles, alguns querem, outros nem ligam. É difícil para mim; gosto de ficar com os surdos, fico mais à vontade.*

É o sentimento de pertencimento que o sujeito surdo registra em sua fala. Analisando esta afirmativa, diríamos que trata-se da expressão de uma necessidade: de ter uma identidade surda subordinada a um semelhante surdo - o igual com quem se pode ficar mais à vontade, sendo aquilo que se é. Assim, como qualquer ser humano, o sujeito surdo deseja a igualdade vivenciada pela experiência visual que lhes caracteriza, bem como a preservação contra as exigências das demandas por uma compreensão artificial da experiência auditiva.

Esta percepção de identidade é forte, porque mesmo no meio dos ouvintes no ensino regular, as identidades surdas não se diluem no encontro ou na vivência em meios sócio-culturais ouvintes.

A estranheza do ser surdo está ligada aos estereótipos que interferem como um impedimento para a aceitação da identidade surda. Fazer gestos não é comum para os ouvintes, surgindo possibilidades de rejeição, ou mesmo de admiração. Este contexto de diversidade oportuniza possibilidades de considerar a identidade surda ao lado (ou abaixo, ou acima) da representação da identidade ouvinte.

No dizer de Silva, “o estereótipo como tal é uma ideologia, um esforço de contemplação da fluidez, da indeterminação, da incerteza da linguagem, do social”. (1998 .62)

Este desconforto precisa ser superado, os ouvintes precisam despir-se de seus preconceitos e os surdos de suas esquivações.

2. Você acha que há diferenças entre o comportamento e os hábitos dos alunos surdos e o comportamento e os hábitos dos alunos ouvintes?

Resposta A - *É muito diferente: falam rápido e não querem perder tempo com minha vontade de conversar. Alguns tentam conversar, mas é pouco tempo, querem ficar com os que falam. Olham de modo esquisito e pensam que sou “lé, lê”... Surdos combinam com surdos; é melhor.*

O sujeito surdo inserido no ensino regular, ainda que adolescente, tem a percepção da luta pelo tempo, pelo espaço, pela atenção, pela anuência, pelo discurso, pela companhia, enfim, pelos poderes e saberes que se debatem no contexto social. Não seria exagero afirmar que a cultura ouvinte esquivava-se em facilitar o contexto da inclusão plena.

É por isto que defendemos que as culturas que se defrontam precisam de um contexto multicultural para se fazerem solidárias, mas, no contexto escolar, dada sua importância para a configuração pessoal, é necessário manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio.

Há muito movimento na cultura surda, muita expressividade, pelo fato de que é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual, o que não ocorre tão intensamente com os ouvintes, por sua leitura oral auditiva das experiências no mundo. Esta estranheza faz com que a minoria fique desconfortável, como é exemplo a fala acima, quando o sujeito surdos diz: “*Olham esquisito e pensam que sou “lé, lê...”*”.

Assim, ainda que seja a minoria na sala de aula, os alunos surdos têm o direito de usar sua língua e de serem vistos como um grupo social. A cultura surda não há de ser incômoda para os ouvintes, quando houver a compreensão de que a diferença se constitui

numa manifestação da complexidade e riqueza humanas, sendo, inclusive, fruto da capacidade criadora dos humanos.

Quando o surdo comenta que os alunos ouvintes “*falam rápido e não querem perder tempo com minha vontade conversar*”, é o confronto da diferença que entra no contexto social. Nesta luta para as minorias afirmarem-se, exigindo seu direito de cidadania, manifesta-se o confronto com a ideologia dominante, a qual se refere a padrões de crenças e valores partilhados pela maioria dos indivíduos (McLaren, 1997).

A compreensão de que “*Surdos combinam com surdos; é melhor*”, nos remete ao fato de que os surdos não têm sido ouvidos no que concerne às propostas educacionais para seu grupo específico. São muito comuns as manifestações dos surdos quanto à preferência por uma escola específica de surdos, até mesmo em fóruns oficiais e com a presença de representantes das comunidades surdas, mas esta opção não tem sido disponibilizada no Brasil.

Diríamos que trata-se de “um não se sentir igual”. Na verdade o sujeito surdo fala de conquistar um espaço específico que lhe é oficialmente negado.

Resposta B – *Há muita diferença. Não gosto de ficar com eles (ouvintes). Não querem falar como eu falo e não sei falar como eles falam. Fico me sentindo diferente. Eles só ficam com os iguais a eles, às vezes tentam falar comigo só um pouco. Os surdos se entendem melhor: o papo é legal, somos iguais, isso é bom.*

Compreendendo que, para os surdos, “falar como os ouvintes falam” demanda um esforço de aprendizagem imenso; se pode também entender que os surdos esperam, da mesma forma, que houvesse um esforço dos ouvintes em falar como os surdos falam, ou seja, aprender e utilizar a Língua de Sinais (o que seria muito mais fácil para os ouvintes, visto que têm uma primeira língua adquirida naturalmente). A leitura destas narrações de alunos surdos sugere que as diferenças são ainda bastante oprimidas.

A integração do surdo no contexto ouvinte não deve ser unilateral. Mas, parece que a experiência de surdos em escola regular fala de um sentimento de isolamento: “*Não querem falar como eu falo e não sei falar como eles falam*”. Refletindo sobre esta afirmativa pode-se ver indícios de que o imaginário ouvinte está baseado numa consciência soberana,

pelo fato de se tratar de uma maioria e por experimentar uma cultura que predomina. Consciente ou inconscientemente, a maioria dos ouvintes demora por interessar-se pela cultura minoritária. A imposição da cultura dominante sobre os surdos é, geralmente, velada.

Quando diz: “*Os surdos se entendem melhor. O papo é legal, somos iguais, isso é bom*”, expressa a identidade surda - uma identidade que se sobressai na militância pelo específico do surdo. Em outras palavras, trata-se da consciência dos surdos de serem definitivamente diferentes e de demandarem recursos completamente visuais. “Os surdos se entendem melhor”, porque conhecem uma forma ontológica de existir: através da experiência visual.

3. Você vê diferenças entre o surdo e o ouvinte, no contexto social?

Resposta A - *Vejo. Eles olham estranho e eu sinto que eles pensam que eu não sou boa da cabeça. Não chegam perto, ficam olhando de longe. Não gosto. E quando estou com outro surdo, conversando, eles ficam olhando, achando estranho.*

A estranheza percebida pelo sujeito adolescente surdo, quando discute a relação surdo/ouvinte no contexto social, nos fala da dificuldade do ser humano em conviver com o que escapa do usual. “Ficar de longe” fala de uma proposta educacional que garante a aproximação física, mas que não garante a aproximação emocional e cognitiva. Segundo Cruchik, “*as idéias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas surgem da própria cultura*” (1997. 12).

Esta fala nos lembra que tentar compreender a existência do preconceito é prioritário para se pensar em mudanças reais em relação à convivência com diferentes. A trajetória histórica dos surdos, vistos como “deficientes”, é repleta de preconceitos que continuam determinando sua exclusão social. Nos tempos da antiguidade, eram postos à própria sorte para morrer ou eram sacrificados por exporem aos homens a incapacidade de lidar com suas fraquezas, com o que há de “defeituoso”, ou “falho”, ou “incompleto”, ou “diferente”, em sua natureza humana.

Resquício deste temor original não deve subsistir, pois nossa evolução se constrói pela reflexão sobre nós mesmos e sobre nossa realidade. Posicionarmo-nos contrariamente às atitudes excludentes e preconceituosas é tarefa do educador. Entender a

cultura surda a partir de um paradigma sócio-antropológico é um ato de coragem, que nos sensibiliza, nos humaniza e nos leva a mudanças desejáveis.

Resposta B - *Não me sinto bem entre os ouvintes na escola. Pensam que não sou normal. Eles não chegam perto, e às vezes ficam rindo e nos olhando de maneira esquisita.*

Há muito o que se trabalhar na escola sobre a questão da normalidade/anormalidade. Promover esta discussão certamente minimizará a rejeição. Como sujeitos que buscam uma transformação das relações sociais, temos que entender que toda mudança é um processo. E como processo, a participação dos educadores pode contribuir para minar gradativamente as formas de resistência à aceitação do “diferente”, com sua realidade cultural. Assim sendo, um dia poderá chegar a não ser visto como um “estranho”, ou “anormal”. O preconceito pode ser vencido por ações de sociabilidade, de solidariedade, de aceitação e de construção social coletiva, mas, antes de tudo, é vencido muito mais pelo conhecimento – daí a importância das discussões sobre o tema na esfera educacional.

Segundo Barreto, “(...) a própria educação deve traduzir-se em direito de cidadania e ao mesmo tempo, deve municiar a população com um instrumental que lhe permita ser mais efetiva nas suas lutas emancipatórias” (1998.13). A integração social será possível quando existir, antes de tudo, informação sobre o Outro.

4. Você teve dificuldades de relacionamento interpessoal, com os alunos ouvintes?

Resposta A - *Alguns alunos não aceitaram, outros foram legais. Eles queriam aprender a fazer sinais. Uma ficou muito amiga; gosto de ficar com ela. Ela me ajuda e já faz sinais bem. Nem sempre é assim: há outros que não chegam perto. Procuro fazer amizades.*

Fica amplamente facilitada a inclusão escolar do aluno surdo quando este contempla a aceitação e a valorização, quando a escola promove o apoio por parte dos colegas e das pessoas envolvidas no trabalho educacional, quando provê programas apropriados para potencializar suas habilidades.

Na fala citada, percebe-se que não houve, na totalidade, o acolhimento isento de uma certa estranheza, mas, esta mostra também evidências de prontidão, por parte de alguns, na aceitação da cultura surda. Esta polaridade de reações mostra a caminhada através

da qual o surdo transforma sua identidade de grupo estigmatizado em grupo valorizado, contrapondo-se ao desconhecimento e às injustiças de outrora.

Surdos e ouvintes solidários que simpatizam com a identidade surda, podem se unir numa oposição aos efeitos das forças tradicionais ouvintes. Um exemplo deste posicionamento surge na própria fala da aluna, quando diz de sua amiga ouvinte: “*Uma ficou muito amiga. Gosto de ficar com ela. Ela me ajuda e já faz sinais bem*”. Ainda que timidamente, contemplamos atitudes favoráveis a um multiculturalismo atento à especificidade da diferença.

Resposta B – Tive um pouco de dificuldade. No início eles ficam olhando espantados e tentando entender os sinais. Ficam curiosos. Procuro ensinar aos que se aproximam. Mas acho melhor conviver com os surdos. Falar é difícil e, na maioria das vezes, com eles temos que fazer esforço para falar, e ainda assim não consigo fazer com que eles me entendam.

Sentimentos de inquietude e estranhamento são comuns. Por outro lado, há todo um cenário de mudanças, de troca de experiências, de aprendizagem – o que, se interpretado positivamente, pode servir de estímulo para a auto-valorização. A convivência de surdos com ouvintes, e vice-versa, possibilita, a cada um dos sujeitos, um enriquecimento da própria cultura, uma ampliação em termos de linguagens.

A convivência também oportuniza a quebra de tabus, permitindo identificar no surdo suas diversas potencialidades e competências, bem como suas qualidades, além, como é claro, de suas dificuldades; neste processo inter-relacional, pode-se encontrar grande proveito nesta troca cultural.

Sensibilizar os alunos ouvintes sobre as questões das diferenças culturais é um caminho possível para a derrubada de preconceitos. Sirvo-me da afirmativa de Sassaki, quando diz:

Os preconceitos em relação à inclusão poderão ser eliminados, ou, pelo menos, reduzidos, por meio das ações de sensibilização da sociedade e, em seguida, mediante a convivência na diversidade humana dentro das escolas inclusivas, das empresas inclusivas, dos programas de lazer inclusivo. (1997.10)

Novamente digo que aqui está a vantagem da educação de surdos numa escola regular – ainda que não dê conta de justificar por completo esta opção. O convívio escolar é um convite para derrubar preconceitos e enriquecer a esfera social, mas, enquanto isto, convém que atentemos para o fato de que a subjugação ainda está presente, pois geralmente é a minoria que tem que se esforçar para ser como a norma (*“Falar é difícil e, na maioria das vezes, com eles temos que fazer esforço para falar e ainda assim não consigo fazer com que eles me entendam”*).

5. Você utiliza a Língua de Sinais Brasileira? No contexto da escola, a Língua de Sinais é importante para o aluno surdo?

Resposta A - *Sim. É melhor de entender. Quero estudar numa escola de surdos. É bem melhor; não tenho que falar. Surdo com surdo se entende. Uso sinais e falo também; minha família usa os dois. Mas, prefiro sinais; é melhor para mim.*

Podemos perceber a grande importância desta língua na vida de um surdo. É sua cultura definida, sua identidade declarada, sua cidadania respeitada. Mesmo estando numa escola regular, a resposta dada é: *“Quero estudar numa escola de surdos”*: é a busca de pares, é o desejo de engrossar as manifestações políticas, é a busca de autonomia. Ainda adolescente, sabe o que é melhor para sua condição de surda e não aceita passivamente os conflitos advindos de sua condição sócio-cultural.

Na opção da aluna (*“Prefiro sinais; é melhor para mim”*), há o desejo por seus direitos culturais, lingüísticos e sociais. É por isto que toda luta por uma efetiva educação para surdos começa pela luta pelo privilégio político da língua de sinais. Este é o ponto de partida obrigatório.

Considerar, no contexto da educação, estes aspectos sócio-lingüístico-culturais é conceder possibilidades de êxito escolar aos alunos surdos. Esta concepção de educação desconsidera a patologia e a aproximação do surdo ao modelo ouvinte, e caminha numa direção da valorização das subjetividades das identidades surdas, numa perspectiva sócio-antropológica.

Resposta B - *Aprendi sinais com os surdos; antes não, tentava falar. Minha família não usa sinais. É melhor aula com sinais, dá para entender bem melhor; sem sinais não entendo muita coisa fico com notas vermelhas.*

A introdução da língua de sinais na sala de aula, ainda que através de intérprete, alivia muitos surdos, até os que conflitam-se com sua identidade, por terem sido influenciados por preconceitos pensados pelos que ouvem. A aluna surda, nascida em família de ouvintes que só utiliza a fala, percebe no convívio com outros surdos e na escola, a sua natural identidade lingüística, e dá seu depoimento: *“É melhor aula com sinais, dá para entender bem melhor; sem sinais, não entendo muita coisa e fico com nota vermelha”*.

O conforto que a língua de sinais traz para os surdos é uma condição que precisa ser respeitada, principalmente pelo fato de que, tendo uma língua natural como língua materna, fica muito ampliada a possibilidade de aprendizagem de uma segunda língua. Como diz Sacks:

O aspecto essencial é: as pessoas surdas não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar. Falar é uma habilidade que tem que ser ensinada a elas, e constitui um trabalho de anos. Por outro lado, elas demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível. Isso se evidencia mais nas crianças surdas filhas de pais surdos que usam a língua de sinais, as quais exercitam seus primeiros sinais aproximadamente aos seis meses de vida e adquirem uma fluência considerável. (1998:43)

Por conhecer a história desta aluna entrevistada, posso ainda acrescentar que esta situação de conforto na escola, no convívio com outros surdos falando a língua de sinais, fez com que a família se redirecionasse na comunicação, passando a utilizar mais sinais. Na escola anterior pela qual passou a aluna, baseada em proposta oralista, esta vivenciou situações de fracasso escolar bastante intensas.

Buscando entender este caminho percorrido ainda pela maioria das escolas, acredito que a intenção deste modelo não é/era “torturar” os indivíduos surdos. A oralização é entendida como um caminho tortuoso, porém necessário. “Necessário” no sentido de entender que os surdos têm possibilidades de sucesso desde que a característica biológica que os difere seja superada.

Estas “boas” intenções têm contribuído para atrasos na vida escolar destes alunos, exatamente por assumir uma postura dominante. A resistência frente a esta concepção deve ser assumida tanto pelos surdos, como por nós, educadores que acreditamos em uma educação multicultural. Lembra Skliar:

A história dos surdos não pode nem deve ser identificada com a história das instituições educacionais e/ou com a vida dos professores ouvintes e suas metodologias, nem com as pomposas e unilaterais recomendações surgidas nos congressos. Esta é somente uma parte desta história, cuja cronologia pode ser buscada e falada sem dificuldade e com certo tédio em numerosos textos (1997b:20).

É tempo de fazer com que esta outra parte da história seja contada no tempo presente, a partir de um entendimento sócio-antropológico da surdez, e de reivindicarmos com eles a regulamentação da Língua de Sinais em todas as escolas, no caráter de obrigatoriedade, tal como está previsto na Lei 10.436 de 24 de abril de 2002¹.

6. Como foi sua experiência em participar das aulas com intérprete?

Resposta A - *Boa, mas o intérprete brinca muito e perco coisas que o professor está falando. É melhor do que sem intérprete, mas eu ainda prefiro uma escola de surdo; fica mais fácil.*

Resposta B - *Estudei na escola pública sem intérprete, era difícil: perdia muita coisa e nem entendia o que o professor falava. Aqui, com intérprete, é bem melhor, dá para entender mais.*

Fala-se de um intérprete que imaturamente desperdiça tempo no decorrer das aulas, em vez de concentrar-se no trabalho de mediar conteúdos acadêmicos. Sua observação deve ser considerada e compete à instituição resguardar o direito de uma educação com qualidade e de uma mediação fiel, o que, no caso dos surdos, passa por um trabalho técnico-profissional competente.

No Brasil já há lutas pela regulamentação da carreira de intérprete. Em 2003, o II Encontro Carioca de Intérpretes Profissionais, ocorrido no Instituto Nacional de Educação de Surdo - INES, discutiu o tema: “A busca da profissionalização do intérprete”. No Projeto

de Lei do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS (n.11.405 de 31 de Dezembro de 1999) temos considerações importantes acerca da figura do intérprete de Língua de Sinais (FENEIS, 2002):

1. *O Intérprete é um profissional bilíngüe, que efetua a comunicação entre surdos e ouvintes através da Língua de Sinais Brasileira para a Língua Oral e vice-versa.*
2. *Todo intérprete deverá ser fluente em LIBRAS e português.*
3. *O Estado manterá uma Central de Intérprete em convênio com a FENEIS.*
4. *Fica criado no quadro funcional do Estado o cargo de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais para suprir de interpretações em locais em que este serviço se fizer necessário*

O profissional intérprete de língua de sinais ainda é quase inexistente em diversos estados do Brasil. Arbitrar sobre a contratação de um intérprete mediante custos repassados para a mensalidade não parece ser legal, considerando a obrigatoriedade imposta pela Lei 10.436/2002. Ora, não pode haver negação frente a um direito adquirido.

7. Como foi sua experiência em participar das aulas com professores que não usam a Língua de Sinais?

Resposta A - *Não foi boa. Tive ajuda de uma amiga que me acompanhava, me ajudava a entender o que professor falava. Professor fala rápido e se mexe, e eu não consigo ver seus lábios. Não é bom.*

Precisamos identificar os aspectos subjetivos que definem os tratamentos sociais, atitudes, estereótipos, representações e imaginários sociais. Para tal empreitada precisamos atentar para as vozes (e os sinais) que constituem a tessitura social. Mas, sabe-se que há vozes consideradas e outras silenciadas. Há muito tempo os surdos têm sido silenciados e sua história dominada pelo poder hegemônico. Apple diz com propriedade: *“Vivemos em uma sociedade com vencedores e perdedores identificáveis”* (1997.86).

Precisamos continuar buscando estratégias para o reconhecimento da diversidade social e cultural, visando a valorização da diversidade na constituição política e nas práticas educacionais – e isto passa também pelo aprimoramento dos professores (ainda que não tenhamos a expectativa de que todos sejam obrigados a usarem a Língua de Sinais).

Estas mudanças, dentre muitas, passam pela presença do professor de língua de sinais. Está no Projeto de Regulamentação da Lei n. 11.405, aprovada no Senado Federal, no Capítulo II, cujo texto, em parte, é transcrito abaixo:

Capítulo II – Do Professor de Língua de Sinais/ Instrutor

- 1. Os Cursos de Língua de Sinais em suas duas modalidades deverão ser prioritariamente ministrados por professores de Língua de Sinais/Instrutores Surdos, habilitados pelo MEC/FENEIS.*
- 2. O Estado deve assegurar a presença do professor de Língua de Sinais/Instrutor nas salas de aula da rede Estadual que atendem Surdos a fim de facilitar a identificação do aluno com o profissional Surdo adulto.*
- 3. Fica reconhecido no Estado o cargo de Professor de Língua de Sinais/Instrutor com certificado expedido pelo MEC/FENEIS (FENEIS 2002.5)*

Lutar por esta regulamentação, que não somente deve amparar o ensino público, como também a rede particular de ensino, contempla uma reconstrução impostergável nas políticas e na pedagogia para surdos. Esta forma de acolhimento da diferença contribuirá para um redirecionamento em direção à participação plena e significativa dos surdos na educação dos surdos.

Resposta B - Perco quase tudo. Os colegas é que às vezes nos ajudam. O professor nem liga para mim: tento fazer sinais, ele não entende, então desisto. Fico com muita nota ruim, não consigo entender quase nada.

Sabendo que o fazer pedagógico se dá num campo de luta e de conflitos simbólicos, questionamos: Por que a aluna surda perde todo conteúdo? Por que as notas são baixas? É ela que não apresenta as condições para a aprendizagem? Ou é a pedagogia que não é direcionada para a especificidade do alunado? A responsabilidade pela aquisição deste conhecimento relativo a uma segunda língua é unicamente do professor? Se não são disponibilizados intérpretes e se o professor que não conhece a Língua de Sinais, não há a promoção de benefícios que contemplem a especificidade dos surdos. Os resultados são escassos, como se tem visto nestas décadas de oralismo no Brasil.

O processo sócio-educativo destinado aos surdos exige que a comunidade surda esteja presente, para que o fracasso escolar não mais seja perpetuado, e que tenhamos surdos junto com os educadores, ou na condição de educadores, ou mesmo intérpretes, exigindo os direitos que são fundamentais para qualquer cidadão. Para que tudo isto seja

verdade, é preciso que nós, profissionais da educação, contribuamos para que os argumentos dos surdos tenham peso e poder.

Segundo Perelman, (1997.25) “*Em certas sociedades, o exercício da argumentação, em variados setores, é monopólio de pessoas ou de organismos especialmente habilitados para isto (...)*”. Se assim é, os surdos são habilitados para falarem a respeito do que lhes é melhor. Precisamos compreender que a fala dos surdos exprimem verdades particulares a eles, e que os representantes surdos. Há muito clamam por participarem das discussões políticas quanto ao processo educacional que lhes diz respeito, o que é legítimo.

8. Você já estudou em alguma escola que não tinha intérprete? Como você pode comparar as duas experiências?

Resposta A - *Já. Com intérprete é um pouco melhor. Melhora, mas ainda não consigo aprender direito. Ainda fico com dificuldade.*

Vimos ressaltando que a experiência educacional com intérprete é um avanço, mas não o ideal – isto se confirma na fala deste sujeito surdo. Ainda há sofrimento no processo de ensino-aprendizagem do surdo mediado por intérprete. Sua presença aumenta a possibilidade de o surdo compreender os conteúdos, mas, ainda não traz todas as respostas para equacionar a perspectiva de uma educação significativa.

O bilingüismo é uma abordagem que oportuniza melhor respeito pelo direito dos surdos, no sentido de considerar a língua de sinais como a língua de instrução, e de possibilitar as manifestações culturais e identitárias peculiares. Estas novas possibilidades foram apresentadas na década de 90, quando a educação brasileira viveu a ampliação das críticas ao modelo de integração escolar, distanciado das especificidades inerentes ao aluno surdo (no que, infelizmente não avançou).

A dinâmica pedagógica de ambas as escolas vivenciadas e citadas não desenvolveu um projeto político pedagógico adequado às possibilidades educacionais dos surdos. Dentre os vários elementos deste projeto, que se faria necessário, destaco, como de primordial importância, a capacitação do professor para mediar o cotidiano da educação de surdos.

Resposta B - *Prefiro com intérprete. Na outra escola eu não sabia nem porque estava lá; ninguém entendia a minha dificuldade e depois só tirava notas baixas.*

A ausência de um contexto interativo em sala de aula dificulta o processo de inclusão e escancara a incompetência técnica dos responsáveis pelo processo educacional, não apenas na escola pública, mas também na particular. Os professores não são, contudo, os únicos responsáveis pelo fracasso da educação de surdos: eles estão em meio a um emaranhado de decisões, de comportamentos, de arranjos políticos, sociais e escolares que confundem todo o quadro. É preciso reavaliar as idéias pedagógicas, os objetivos educacionais, a formação de professores, para que novos horizontes se abram e para que novas e interessantes perspectivas na educação dos surdos passem a ser consideradas.

Dentre as muitas considerações possíveis, seria interessante pensar na elaboração de um currículo multicultural na educação de surdos, construído a partir do determinante cultural. Este trabalho alternativo pode transformar o próprio presente, e será facilitado com nossa própria inserção nesta luta.

As atitudes dos professores citados demonstraram desconhecimento sobre os referenciais teóricos que embasam uma proposta sócio-cultural para os alunos surdos, tendo, como resultado, a falta desta integração professor/aluno – que é muito mais importante que a integração física entre alunos surdos e ouvintes.

9. Quais as dificuldades que os surdos encontram para alcançar sucesso no processo ensino-aprendizagem?

Resposta A - *Muitas. Estudo muito e não consigo que o professor me entenda; peço ajuda e parece que eles não entendem. Alguns até parece que querem, mas é difícil. Queria estar noutra classe, da minha idade, mais na frente (porque estou atrasadaⁱⁱ), mas não posso. Por quê?*

É evidente a visão colonialista da cultura ouvinte na educação dos surdos. A repressão percebida na fala da aluna surda produziu o seu atraso escolar. Percebe que diante dos alunos ouvintes da mesma idade está em atraso. Então indaga: “Por quê?”.

A negação de sua língua, cultura e identidade, ainda presente no processo educacional, é a prova viva de um processo de aculturação promovido pela sociedade majoritária. Freire (1980), refletindo sobre a dominação cultural, faz um alerta para que haja um estado de transformação nesta situação ainda existente:

(...) a ideologia colonialista procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se "brancos" ou "pretos de alma branca". Daí o descaso que esta escola necessariamente teria de ter por tudo que dissesse de perto aos nacionais, chamados de "nativos". Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados "começa" com a chegada dos colonizadores, com sua presença "civilizatória"; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimento de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disso tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas (1980, 20).

O Freire fala do colonialismo, podemos transpor para o "ouvintismo" que caracterizou/caracteriza a educação dos surdos: o acultramento, a repressão, o descaso para com as manifestações culturais das comunidades surdas, a desqualificação de sua língua e o descomprometimento para com a construção de identidades particulares.

De fato há diversas visões de mundo que se confrontam no cenário social, e, nesta diversidade, encontram-se os surdos, com suas características próprias, sua língua, sua cultura e sua história a serem conhecida (até por eles mesmos).

Resposta B – Os surdos encontram todas as dificuldades. Não consigo falar e eles não conseguem fazer sinais. As aulas são muito rápidas e não consigo acompanhar. Peço ao professor: devagar... Mas ele diz: não dá... Penso, às vezes, em parar de estudar, pois eles não me entendem.

Tal como o médico que não se conforma diante da desistência de seu cliente e, competentemente, lhe ministra o medicamento que lhe há de fazer melhorar, o educador

deveria ter a resposta educacional para tirar o aluno do sentimento de desistência em face às dificuldades. Há que se ter um compromisso ético e moral pela competência.

Abrir espaço para que os surdos tenham acesso a uma educação "multicultural" é um bom começo nesta caminhada progressista, excluindo o discurso dominante e excludente, mas, nada disto será eficiente se não houver transformações nos próprios educadores. Muitos crêem que compete ao Estado qualificarem-nos. É um fato, mas muitos também, passam anos e anos na convivência com alunos surdos sem nem ao menos se esforçar por aprender a Língua de Sinais.

O conhecimento sobre as recentes tendências educacionais nos conduz à defesa de uma educação multicultural, mas, esta há que vir acompanhada de mudanças internas por parte dos que estão a dirigir o processo educacional. De outra forma, os alunos surdos continuarão encontrando "todas" as dificuldades na escola. Nossa indignação diante da possibilidade de perpetuarmos o fracasso escolar dos surdos, não me permite a neutralidade. Há que se defender a troca e o retorno de discussões sobre os aspectos sócio-antropológicos, multiculturais e multilíngües, como possibilidades concretas de transformações reais, preparando um futuro mais justo e solidário. Só assim a surdez poderá ser aceita como uma experiência visual normal, e o surdo, ser visto como pessoa com capacidades cognitivas para o sucesso escolar.

10. O que a escola poderia fazer para diminuir as dificuldades dos alunos surdos?

Resposta A - Seria bom se o professor fizesse sinais: não iria precisar do intérprete. Se tivesse escola de surdos seria bom.

Quando a aluna surda deseja a presença do professor bilíngüe, ela reivindica, em outras palavras, uma estrutura de currículo que considere sua língua como eixo identitário. O poder da cultura majoritária preferiu justificar, mascarar, perpetuar um discurso pelo qual foram impressas manifestações culturais que não lhes pertencem. A partir desta reflexão, podemos entender a relação de poderes e interesses, que ainda está presente na educação. Há interesses de grupos, como dizem Moreira e Silva:

O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou a verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social (1995:23).

O emissor desta fala é ainda adolescente, mas posiciona-se, questiona e reivindica a escola específica para surdos, desafiando as ideologias dominantes existentes em torno de sua educação. O grupo dominante ainda está bem presente na elaboração dos currículos, e na configuração da escola possível. É preciso abrir espaço para a comunidade surda participar na elaboração de um novo currículo, de uma escola que seja capaz de ver a surdez como uma diferença construída historicamente, sabedores de que esta construção contempla um conjunto de concepções de ordem lingüística, multicultural e antropológica.

Resposta B - *Se tivesse uma escola de surdos eu não iria pensar em deixar de estudar.*

A surdez distanciada do paradigma da deficiência auditiva, das marcas da audiologia, e reinterpretada a partir dos pressupostos antropológicos, constrói uma escola na qual os surdos desejam estar. Para que estes avanços sejam contemplados na educação dos surdos, nós educadores, precisamos conscientizar-nos da necessidade de trabalhar por esta educação multicultural, que valorize diferentes saberes na produção do conhecimento, e que, considere o universo singular dos grupos minoritários.

Devemos lutar por uma escola para surdos, em que seja garantido o direito deles em se desenvolverem numa comunidade de pares, onde são asseguradas suas diferenças sociolingüísticas. Assim sendo, estaremos oportunizando condições de um aprendizado significativo. Sua inclusão política perpassa por estas questões, e devem ser alargadas as fronteiras, alcançando todo o segmento social.

5.3. Fala dos Alunos Ouvintes

Nestes discursos temos as vozes de adolescentes de idades de 12 a 13 anos, alunos ouvintes que conviveram durante o ano letivo de 2003 com colegas de classe surdos. Analiso aqui as visões que têm o adolescente ouvinte a respeito do indivíduo surdo.

1. Você vê diferença entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, no contexto da sala de aula?

Resposta A - *Claro, pois os alunos ouvintes são mais extrovertidos e, como eles falam e ouvem, é mais fácil aprender e fazer amigos. (Feminino, 13 anos)*

Nesta resposta há presente todo um discurso do mundo dos ouvintes, carregado do imaginário simbólico e carregado de estereótipos. Na nossa configuração social, nada é dito ingenuamente, sem que haja uma construção histórica por trás de cada enunciado, e é por isto que podemos depreender que existe de fato uma representação social da deficiência, construída a partir de vários determinantes, dentre eles o de que os ouvintes são seres mais extrovertidos, mais inteligentes, mais amigáveis, enfim, mais completos, por falarem e ouvirem. Este sentido inserido nas palavras de quem fala, revela que existe uma tensão em torno do sentido do binômio "*surdo/deficiente*". O aluno ouvinte geralmente vê o surdo como mais introvertido e com dificuldades de aprendizagem.

A surdez construída pela cultura dos que ouvem, pelo discurso da modernidade (que centraliza o sujeito no padrão ocidental, ou seja: homem, branco, letrado, ouvinte), classifica e coloca os surdos e os ouvintes em pólos opostos – ouvinte/surdo – fortalecendo uma construção binária. Nesta construção, o primeiro termo, como já foi dito, "*privilegia a norma que define o significado cultural, criando uma hierarquia independente, portanto, o segundo termo não existe realmente fora do primeiro, mas, com efeito, existe dentro dele*". (McLaren, 1995. 117)

Ainda que este adolescente ouvinte não tenha esta consciência em seu discurso, ele reproduz exatamente as concepções majoritárias atravessadas por diferentes recortes, colocando a si próprio (ouvinte), como privilegiadamente posicionado em relação aos colegas diferentes.

Resposta B - Acho que os alunos surdos procuram tirar suas dúvidas mais que os alunos ouvintes. (Masculino, 13 anos)

Este enunciado leva-nos a questionar: por que os alunos ouvintes tiram suas dúvidas menos que os alunos surdos? Não seria o caso de achar que os alunos surdos têm mais dúvidas a tirar, que os alunos ouvintes? Não seria possível imaginar que mais dúvidas são suscitadas justamente porque elas explicitam a dominação política?

Ainda que haja a mediação de um intérprete de Língua de Sinais em sala de aula, isto não garante ao aluno surdo as condições ideais para que seu desempenho acadêmico alcance o mesmo êxito esperado para os alunos ouvintes. Daí, se pode de fato esperar que numa proposta de ensino em escola regular os alunos surdos tenham mais dúvidas que os alunos ouvintes.

2. Você acha que a surdez diminui as potencialidades do sujeito surdo?

Resposta A - Não, pois isso só depende dele. Assim como um surdo pode tirar notas baixas, um ouvinte também pode. (Feminino, 12 anos)

A despeito de ser muito interessante a visão de que a surdez não diminui as potencialidades do surdo, urge analisar que o contexto de igualdade citado pelo aluno ouvinte desconsidera a posição de desvantagem em que se encontra o aluno surdo, pois as condições educacionais em que está inserido não consideram completamente as suas condições culturais identitárias. O paliativo mediador que é o intérprete (quando há), não garante, em posição de igualdade, o desenvolvimento das potencialidades que vêm pela apropriação da aprendizagem.

Considerando que as potencialidades cognitivas dos surdos na origem do processo de desenvolvimento nada tem a ver com a surdez, é de se perguntar: Por que há quase que um total fracasso na educação dos surdos? Por que os surdos, em sua maioria, não terminam o ensino fundamental?

Um dos motivos não seria justamente aquilo que McLaren (1997) aponta, ou seja: o fato de que a escola é um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder? É notório que a escola regular tem dificuldades em proporcionar oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais calcadas na diferença, principalmente quando se trata das identidades que desfazem o senso de homogeneidade - o qual é tão confortável à maioria.

Ademais, se tem sempre o entendimento de que “só depende dele”, o que empurra os surdos para um processo de culpabilização dos escassos resultados que alcançam, e desviam o olhar das concretas condições de dominação nas quais estão freqüentemente inseridos.

Resposta C - A surdez não diminui as potencialidades. O crescimento depende de usar o intelecto. (Masculino, 13 anos)

O destaque para as funções do intelecto, por si só, não corresponde à amplitude da realidade educacional. Diria que a aquisição de conhecimento não depende apenas do intelecto; depende de muito mais: inclui sentimentos, emoções, desejos, relações sociais, interpessoais e existenciais, etc. Os surdos estão mergulhados neste mundo de diversas culturas e a interação qualificará e significará o seu processo de aprendizagem. Este é um pressuposto que destaca a importância das interações sociais, daí a importância que se deve atribuir às questões culturais, identitárias e lingüísticas, sem o atendimento das quais não há significativa interação, logo, não há também uma educação significativa.

No processo educativo de surdos, aquilo que é natural ao ouvintes - a língua e a cultura do grupo - tem que ser antecipadamente defendido e conquistado: o direito de interagir com iguais (outros surdos) e de passar pelo processo educativo na língua que lhes é natural.

Concordo com Sá quando diz, “os surdos têm reivindicado uma cultura e uma história comum, como fundamento de sua identidade. Isto é muito importante para eles, e a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento destes fatores: por isto a escola tem que considerar a condição lingüístico-cognitiva e social do surdo” (2002. 342). É por isto

que se deve ter o entendimento de que, para que o surdo utilize as potencialidades de seu intelecto, ele precisa ter acesso precoce à Língua de Sinais, para que uma língua internalizada venha a ser a base sobre a qual as aventuras cognitivas poderão acontecer.

3. Você, como ouvinte, acha-se superior ao surdo

Resposta A - *Não, pois todos somos iguais perante Deus. (Feminino, 12 anos)*

A concepção de igualdade afirmada na fala deste adolescente está fundamentada na ideologia cristã que sustenta o projeto político-pedagógico da instituição na qual se realiza este estudo, no entanto, não representa dizer que na situação escolar não haja discriminação e até mesmo rejeição à condição de ser surdo.

É desejável, por parte da escola, realizar, juntamente com os alunos, sejam eles surdos ou não, a crítica social. Ao perceber o “outro/diferente” é importante a ampliação da compreensão de si mesmo, do outro e do mundo onde interagem para, a partir destas ações, ser possível a empatia e a solidariedade, na direção da transformação do entorno presente.

Este tempo presente, no qual se propala a inclusão de “todos” na escola, aponta a necessidade de um multiculturalismo na educação. No entanto, esta propalada “igualdade” deve referir-se a direitos e a oportunidades, não a características pessoais ou grupais, pois, em se tratando do ser humano, a busca da homogeneidade nada acrescenta, pelo contrário: nega a diversidade que caracteriza as comunidades humanas.

A educação multicultural a despeito de firmar a diferença, facilita a luta pela igualdade de oportunidades, sendo, por isto, um veículo eficaz para as trocas sociais emancipatórias. Como diz McLaren, a idéia da educação multicultural crítica está baseada no fortalecimento participativo dos alunos na comunidade onde interagem (1997). A participação dos alunos surdos ainda é algo que demanda luta, luta pelas condições sócio-educacionais que possibilitam esta participação – o que pode demonstrar que realmente a educação é um “território contestado” (Silva, 1995. 134).

Essa visão igualitária, expressa na fala de um adolescente cristão, não é a tradução da realidade nas interações sociais, nem mesmo dos repertórios sociais, pois tanto as

condições concretas de inclusão sócio-educacional como as significações sociais sobre a surdez e sobre os surdos, ainda marcam e excluem a comunidade surda de muitos de seus direitos.

Há histórias de luta dos surdos, de reivindicação de direitos, mas há também muito que não se diz, ou que não se disse, por conta do silenciamento (às vezes literal) a que foram/são submetidas as minorias surdas. A sociedade não é um todo unitário e os longos anos de autoritarismo, de visões contrárias às perspectivas culturais dos surdos, dissimularam a divisão, procurando anular culturas de resistência. A diferença foi interpretada como perigosa, como ameaçadora de uma determinada ordem preestabelecida do mundo.

Se se crê na existência de um Deus criador, certamente este deleitou-se na diferença, quando de seus atos criadores, pois a ninguém fez igual. Este mesmo Deus, da visão judaico-cristã, preconiza uma igualdade de posição diante dele, mas, nessa construção social que é criação nossa, mas, certamente esta igualdade horizontal ainda não existe.

Resposta B - Não. Cada um explora como pode o que possui. (Masculino, 13 anos)

Nesta fala podemos perceber mais uma vez a influência do autoritarismo imposto pela cultura ouvinte. O aluno ouvinte ressalta a vantagem de se explorar o que se possui, ou seja, o imaginário social é responsável por individualizar a sorte de cada um, condenando, facilmente, os mais vulneráveis, à atribuição de culpa por seus fracassos sociais.

A palavra “explorar” é muito própria da cultura colonialista, e é por isto que Sklar (1999) serve-se da expressão “ouvintismo” quando trata da figura do colonialismo que os ouvintes historicamente impingiram/impingem aos surdos.

A frase “cada um explora como pode o que possui” pode esconder a representação dominante e excludente a que estão sujeitos os surdos. Ao mesmo tempo aponta para a audição como um “bem” que os surdos não possuem, ficando, assim, estabelecido que estes, de fato, estão incompletos, diminuídos, deficientes, logo, culpados. Urge a necessidade de sérios questionamentos quanto às propostas educacionais a serem possibilitadas às

minorias lingüísticas, abrindo espaço para que os surdos tenham acesso às informações sobre o que ocorre ao seu redor, sem ser sacrificado por ser diferente.

4. Você sentiu dificuldades de relacionamento interpessoal com os alunos surdos?

Resposta A - Um pouco, no começo, mas depois nós fomos aprendendo um pouco da língua deles e, como eles tinham um intérprete, isto também ajudou a ficar mais fácil o relacionamento com eles. (Feminino, 13 anos)

Este enunciado fala da importância da língua para a convivência social efetiva. Conviver em uma sala de aula do ensino regular, onde, dos trinta e sete alunos da sétima série, somente três são surdos, implica aventuras na comunicação, pois nenhum dos dois grupos conhece bem a língua do outro. Certamente os alunos ouvintes são despertados pela curiosidade e podem até se sentir desafiados a aprender a Língua de Sinais.

Uma diferença, no entanto, é crucial: os ouvintes, ao procurar aprender a Língua de Sinais, estarão tendo a experiência da aprendizagem de uma segunda língua. Já os surdos, ao tentarem aprender a língua da comunidade ouvinte, se o fazem como quem tem uma experiência de aprendizagem de segunda língua, terão um tipo de experiência mais tranqüila, visto que já tem a Língua de Sinais como língua materna, natural. Mas, se o fazem como quem aprende a língua oral como primeira língua, terão imensas dificuldades, visto que a modalidade oral-auditiva da Língua Portuguesa, por exemplo, é completamente artificial aos surdos, demandando um processo de aprendizagem sistemático e até mecânico (na prolação de fonemas).

É interessante frisar que, ao estudarmos a história dos surdos, podemos ver que por muito tempo reinou o descrédito a respeito da capacidade lingüística e cognitiva destes sujeitos. Afinal, apenas no final do século XVIII é que aconteceu a primeira experiência de escolarização de surdos, na França, e apenas no século XIX é que outros países passaram a fazer o mesmo.

Quando um aluno adolescente utiliza a expressão “língua deles”, isto aponta para uma vantagem da convivência na escola regular, pois que talvez, sem esta experiência de inclusão de surdos, o aluno ouvinte não tivesse a compreensão de que os surdos de fato têm uma “língua” – “deles”.

Resposta B - *Tive dificuldades só no começo do relacionamento. (Feminino, 12 anos)*

O estranhamento entre ouvintes e surdos é comum, já que, para os ouvintes, os surdos são “os outros”, e vice-versa. Diante da convicção de que os seres humanos se modificam através de costumes construídos em lugares particulares, repousa a expectativa de que pode-se esperar avanços nos relacionamentos e avanços na construção emancipatória da surdez. A visão de que a experiência da surdez é uma experiência cultural possibilita que não haja preterimento dos surdos, quando comparado aos ouvintes.

Tomo Landowski (2002) para auxiliar nesta análise, quando este diz:

A figura do Outro é, antes de mais nada, a do estrangeiro, definido por sua dessemelhança. O outro está, em suma, presente. Presente até demais e o problema é precisamente este: problema de sociabilidade, pois se a presença empírica da alteridade é dada de pronto na coabitação do dia-a-dia, das línguas, das religiões ou dos hábitos – das culturas, nem por isso ela tem necessariamente sentido, nem, sobretudo, o mesmo sentido para todos. Por conseguinte, como viver a presença dessa estranheza diante de nós?(2002.12)

5. Como você percebeu a participação dos surdos em sala de aula, nas atividades escolares?

Resposta A - *Eles são um pouco mais quietos, não fazem barulho e nas atividades escolares eles fazem tudo normalmente - só não quando a atividade não lhes deixa; por exemplo, quando a atividade acontece com áudio. (Masculino, 13 anos)*

O discurso do aluno ouvinte emite dados do seu próprio mundo, quando destaca que os surdos “são um pouco mais quietos” e “não fazem barulho”. Acaso estes traços não nos falam do silenciamento e subjugação? Que características deveriam ter os surdos para

não fazerem barulho e serem quietos? Desconhecendo o outro – que na verdade é considerado “outro” (eles) porque é surdo - os ouvintes acabam definindo os sujeitos surdos em oposição a si mesmos.

De acordo com Skliar,

A configuração de ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma seqüência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo – e não ser humano. (1998, 21)

Nas atividades trabalhadas nas escolas onde os surdos estudam, quando as atividades basearem-se em áudio, é imprescindível que haja a tradução para a Língua de Sinais. Não havendo, se configura uma espécie de negação dos significados culturais e se acaba firmando e beneficiando a cultura dominante, dificultando ao surdo as condições para acompanhar as etapas de apropriação do conhecimento curricular.

No entanto, ainda que a escola providencie um intérprete de Língua de Sinais, certamente a sua atuação será uma luta diária, pois nem todos os professores ouvintes estão todo o tempo dispostos e despostos colaborar, reservando o tempo apropriado para a tradução e não se servindo unicamente do som.

A quietude inocentemente citada e epigrafada como “não fazem barulho” ressalta a predominância de um modelo educacional alicerçado no som, na linguagem oral, ou seja, feita para a maioria - os que ouvem e falam. Estar em escola regular significa vivenciar esta priorização daquilo que é bom para os ouvintes. Uma proposta bilíngüe, baseada numa perspectiva sócio-antropológica, romperia com o poder exercido pelos ouvintes sobre os surdos. Dentro desta perspectiva afirmam Souza e Góes:

Assumir uma perspectiva sócio-antropológica na educação de surdos impõe, obrigatoriamente, uma total ruptura com os modelos clínico-terapêuticos, que ainda perpassam as discussões pedagógicas, mesmo entre aqueles que dizem defender um ensino bilíngüe. Requer, portanto, uma total ruptura com os

mecanismos de poder e de controle dos saberes, os quais revitalizam o idealismo iluminista, transformam surdos em ouvintes que não ouvem, impõem a cultura e a língua majoritárias e, portanto, negam as diferenças sociais (199:169).

Portanto, o modelo sócio-antropológico na educação, abandona a visão da deficiência e passa para a visão do reconhecimento da diferença. Diferença que precisa ser politicamente respeitada nos projetos pedagógicos como um todo e na sala de aula, em particular. Este reconhecimento político fará com que os professores, ao usar o recurso do áudio, providencie a tradução para Língua de Sinais, de modo a que o aluno surdo não fique alijado de qualquer processo. Em suma: é preciso internalizar os aspectos culturais dos alunos surdos.

6. Você vê diferenças entre o surdo e o ouvinte, no contexto social?

Resposta A - *Sim, pois eles são mais calmos, mais quietos, mas isso é só no começo: quando eles não conhecem ninguém, mas depois eles são iguais aos outros, só que com um sentido a menos. (Feminino, 12 anos)*

Quando se destaca que “são iguais aos outros só que com um sentido a menos”, esta diferença exalta um aspecto negativo do ponto de vista do ouvinte, do falante. Não colabora em nada a visão de que a diferença é um defeito que “diminui”, que “subtrai”. É por entender estas disputas na produção de sentidos que Lane diz: “a educação é o campo de batalha onde as minorias lingüísticas ganham ou perdem seus direitos” (1992, p. 103).

Ser visto, ou ser descrito, sempre a partir do “defeito”, pressupõe possibilidades de concerto, como ironiza Wrigley (1996):

Os surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos concertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos concertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com a genitália errada ... e por aí vai (1996:82)

A surdez deve ser encarada como diferença que engloba aspectos lingüísticos, culturais e políticos, sendo, portanto, uma diferença, se não positiva, natural. Tudo o que há supostamente negativo a respeito da diferença, que é a surdez, na verdade, encontra-se mais presente na mente das pessoas ouvintes e na falta de condições sociais para driblar as dificuldades trazidas pelo fato de não ouvir. São os ouvintes que mais reclamam dos inconvenientes causados pela falta da audição – e esquecem-se que os sujeitos surdos não percebem estes “inconvenientes” da mesma forma, ou mesmo não os interpretam assim.

Por outro lado, aos olhos dos ouvintes, ser surdo parece ser algo relativamente simples: significa simplesmente não ouvir. Entretanto, a surdez engloba uma série de problemáticas que ultrapassa toda e qualquer visão simplória. É bom que se diga que, ainda que fechemos os ouvidos, nunca poderemos ter a experiência da surdez, bem como, ainda que venhamos a ficar completamente surdos, uma vez tendo adquirido a língua oral, jamais experimentaremos o que vem a ser a surdez pré-lingüística.

Surdez é uma experiência com a qual os indivíduos surdos convivem desde sempre, e definir a surdez é tão difícil para um surdo quanto o é para um ouvinte definir o que significa escutar. Nas palavras de PADDEN & HUMPHRIES (1988) faz uma crítica ao entendimento dos ouvintes sobre a surdez com o seguinte comentário:

Para as pessoas ouvintes a metáfora do silêncio retrata o que elas acreditam ser o lado escuro das pessoas Surdas, não somente uma incapacidade para usar o som para a comunicação humana, mas uma falha para conhecer o mundo diretamente. Para as pessoas ouvintes, o mundo torna-se conhecido através do som. O som é um meio confortável e familiar de orientar alguém para o mundo. E a sua perda interrompe a maneira que o mundo pode ser conhecido. Estas imagens comunicam a crença de que as pessoas Surdas não podem ter acesso ao mundo porque ele é primariamente conduzido pelo som e especialmente pela palavra falada. Em vez disso, elas são trancadas “no outro lado”, “atrás da barreira de som”, e são condenadas a uma vida carecendo da profundidade de significado que o som torna possível às pessoas ouvintes.(1988.29)

Resposta B - *A diferença é que, na maioria das vezes, o aluno surdo recebe mais atenção de seus amigos (os surdos) que os alunos ouvintes. (Feminino, 13 anos)*

Esta agregação dos grupos considerados “deficientes” acontece pelas possibilidades de lutas em comum - lutas por uma existência digna e por afirmação enquanto grupo social. Eles se unem e formam grupos de pressão para que suas diferenças sejam reconhecidas favoravelmente. Buscar a atenção de seus “pares” é um modo de garantir uma existência digna, para si e para sua diferença.

O principal elemento aglutinador dos surdos é a Língua de Sinais que utilizam. Enquanto no convívio com os ouvintes, em geral, há dificuldades de comunicação, entre seus pares a fluência na Língua de Sinais é um processo natural.

Quanto a esta língua, Sacks comenta:

Sempre que as pessoas surdas vivem juntas, elas criam uma linguagem própria – uma linguagem viso-gestual intrincada. O Sinal, também chamada de Língua de Sinais. Há um grande número de tais Línguas de Sinais no mundo, e o Brasil, com seus 200.000 surdos reconhecidos oficialmente, tem uma Língua de Sinais própria, versátil e poderosa, a Língua de Sinais Brasileira. Não se trata de modo algum de uma forma manual de Português, ou de um Português, sinalizado, mas sim de uma língua com gramática e léxico próprios – expressiva, eloqüente e graciosa. Foi apenas nos últimos quarenta anos que as Línguas de Sinais das pessoas surdas passaram a ser reconhecidas pelos lingüistas e professores e, de fato, pelas próprias pessoas surdas, como línguas completas e autônomas, plenamente equivalentes às línguas faladas, em todos os aspectos. (1988. 17)

A afirmativa do aluno ouvinte exara uma realidade atípica: os alunos surdos convivem com seus pares, exatamente pelo aspecto cultural que lhes é peculiar, e este fato causa estranheza ao aluno ouvinte, que talvez não veja nos ouvintes um vínculo de cumplicidade. Ora, os surdos, em escola regular, estão convivendo em uma cultura que não lhes é peculiar, então, é natural que se apoiem mutuamente.

A língua está intrinsecamente ligada à cultura, principalmente porque ela é adquirida através de interações sociais, por este motivo são ressaltadas as diferenças entre surdos e ouvintes e se espera que a convivência social entre os pares seja maior.

7. Quais as concepções que você tinha, sobre os surdos, que mudaram depois que você começou a estudar com os mesmos?

Resposta A - *No começo, eu pensava que eles iam permanecer o ano todo quietos, no canto deles, como se quisessem não se relacionar com os ouvintes, mas depois eu vi que isso era só impressão, e que eles são mais legais até do que algum ouvinte, depois que você os conhece melhor.* (Masculino, 13 anos)

No contexto do imaginário social, as identidades são inconscientemente conceituadas a partir do modelo, das representações organizadas em torno de várias categorias, entre elas: comportamentos sociais, costumes, valores, expectativas, etc. A escola enfatiza e fixa modelos identificatórios, de acordo com a ideologia oralista da maioria. No entanto, não se trata de uma questão numérica simplesmente, visto que existem minorias privilegiadamente posicionadas, como é o caso das elites.

O aluno ouvinte espera que os alunos surdos sejam “quietos... como se quisessem não se relacionar”, o que nos leva a refletir sobre a naturalização do silenciamento ao qual são submetidos.

Resposta B - *Sempre via os surdos como coitadinhos; ao me relacionar com eles, percebi o mundo de inteligência e vontade participativa que possuem.* (Feminino, 12 anos)

Este enunciado do aluno ouvinte nos permite obter outra confirmação das visões estigmatizadas que a sociedade tem dos surdos: os “coitadinhos”.

Aqui se pode perceber outra vantagem das experiências de inclusão: a possibilidade de desenvolvimento de uma compreensão social mais adequada sobre a surdez e sobre os surdos. Outra vantagem que se pode apontar para a inclusão de surdos é o despertar dos ouvintes para a Língua de Sinais. Realmente a presença de surdos na escola regular gera possibilidades interativas da língua portuguesa e da Língua de Sinais. É comum que um grupo de alunos ouvintes se disponha a começar o processo de aprendizagem da Língua de Sinais, e isto traz vantagens também para os surdos, que têm ampliado o seu

círculo de amizades e pode aproveitar, em sentido inverso, da convivência com o outro diferente.

No entanto, a despeito desta conquista que beneficia a comunidade surda – o entendimento de que eles têm inteligência e condições de participação – ressalto mais uma vez que esta não pode ser a base para priorizar a inclusão em escola regular. Ainda mais desejável são as experiências educacionais em escolas específicas, ou seja, escolas bilíngües que tenham a Língua de Sinais como primeira língua e como língua através da qual o currículo escolar é vivenciado.

Resposta C - *Eu achava que eles conversassem menos que os ouvintes, mas não é o que acontece. (Feminino, 13 anos)*

O fluir das conversas deu ao aluno ouvinte condições de captar que os surdos são privados do sentido da audição, mas, mesmo assim, continuam sendo capazes de perceber, de decodificar o mundo e de relacionar-se normalmente. Seu sentido de visão continua intacto e é através dele que os surdos percebem e recebem as informações necessárias para uma compreensão do mundo. Wrigley explica que “*o mundo visual percebe e produz a significação através de canais visuais de uma lingüística espacial. Não é o mundo necessariamente melhor ou pior, apenas distinto e diferente através dos quais percebem o mundo exterior*”. (1996, p. 3)

A aceitação da diferença – nem melhor, nem pior, apenas distinta - possibilita os alunos surdos ocupar os espaços nos quais tanto a vida cidadã com a aprendizagem significativa acontecem. Esta afirmação consolida a importância de ambientes discursivos dos quais os surdos podem participar, seja na Língua de Sinais, seja na língua da comunidade majoritária.

8. Você acha que os surdos têm oportunidades intelectuais, econômicas e sociais semelhantes às dos ouvintes no contexto da sociedade? Por quê?

Resposta A – *Ter, eles têm, mas não iguais às dos ouvintes, pois as pessoas no ramo dos negócios são preconceituosas. (Masculino, 13 anos)*

O preconceito percebido pelo aluno ouvinte diz respeito às significações e representações que circulam pelo contexto social. Por não terem a oportunidade de participação em um processo educativo condizente com suas características, os surdos são submetidos a uma lógica de fracasso e dominação, condenados a exercerem papéis menores na hierarquia do mercado.

A significação do sujeito surdo como sujeito deficiente, informa que este não tem eficiência e não gera lucratividade (pois é lido como ineficiente). Logo, as oportunidades de trabalho não são iguais. Na verdade, o mundo do trabalho busca trabalhadores especializados e a educação dos surdos ainda não conseguiu vencer nem o patamar da educação básica - possibilitando aos surdos o efetivo conhecimento relativo a este nível de ensino.

Resposta B - Acho que não, pois apesar de pensarmos que somos todos iguais é difícil de achar oportunidades como essa. (Feminino, 12 anos)

Este aluno identifica a complicada situação social no Brasil, com gritantes desigualdades na distribuição da renda e com precários investimentos em educação e saúde. Grande parte da população majoritária ouvinte não consegue inserir-se no mundo do trabalho e a população minoritária de surdos, tem sua situação agravada ainda mais devido a diversas nuances (raciais, étnicas, lingüísticas) que permeiam a luta pela integração social das minorias.

Este aluno ouvinte conseguiu perceber que há situações que atentam contra a inserção social dos surdos e que estão relacionadas à aceitação ou não das diferenças pelo grupo majoritário. Podemos afirmar que mesmo nas sociedades consideradas mais democráticas e desenvolvidas, as minorias ainda se vêem encurraladas de vários modos, graças aos persistentes preconceitos, velados ou não.

Sawaia (1999) fala sobre a existência de uma dialética inclusão/exclusão, porque, na realidade, nenhum ser humano pode sentir-se absolutamente incluído ou excluído na sociedade/grupo social em que vive, já que as desigualdades sociais existem em todas as sociedades. No caso dos indivíduos com deficiência sensorial, mental ou física, o discurso da

igualdade não garante a efetivação de oportunidades iguais, como bem percebeu o aluno citado acima. De fato a exclusão social dos chamados "deficientes" é esperada e legitimada pela sociedade majoritária.

Nas palavras de Sawaia, temos:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (1999. 9)

De fato não se pode analisar esta questão apenas pela dimensão econômica, a despeito de sabermos de sua importância fundamental. Em se tratando dos surdos, sabemos que a maioria deles está envolvida na luta por sua integração econômica, mas a produção social de significados sobre a surdez e sobre os surdos sempre os coloca em desvantagens.

Ao mesmo tempo em que utiliza o discurso da inclusão, a sociedade acaba acentuando negativamente as diferenças sociais e, por este motivo, acaba por excluir em vez de incluir. A sociedade exclui e logo após retorna ao discurso da inclusão, como que para amenizar o seu caráter exclusivista e excludente.

Sawaia contribui para esta análise quando diz:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar de exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/inclusão. (1999. 8)

Geralmente, o mercado de trabalho não se adapta às necessidades dos indivíduos, mas são os indivíduos que precisam se adaptar às exigências do mercado. Dentre deste contexto, os surdos vão em busca de adaptação e de recursos que os qualifiquem, sendo

a aprendizagem da língua oral (na modalidade oral ou mesmo na escrita) uma condição fundamental. Larossa e Skliar ressaltam que *“tem-se a impressão de que a questão é administrar as diferenças, identificando-as, e tratar de integrar todos em um mundo inofensivamente plural e ao mesmo tempo burocrático e economicamente globalizado”* (1998, 11-12). Muito mais que identificar as diferenças para dominá-las, ou que aceita-las romanticamente, há que se entender as disputas que elas suscitam, há que se dar lugar à diferença como expressão de direitos humanos, e que se desenvolver projetos políticos segundo a perspectiva daqueles que as possuem.

9. Você vê diferença entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, no contexto da sala de aula?

Resposta A - *Claro, pois os alunos ouvintes são mais extrovertidos e como eles falam e ouvem é mais fácil de aprender e de fazer amigos.* (Feminino, 13 anos)

Esta fala evoca o velho paradigma segundo o qual é mais fácil perceber o outro a partir do referencial da pretensa normalidade. A relação é imediata e talvez inconsciente: ouvintes/extroversão, surdos/introversão; ouvintes/inteligência, surdos/deficiência mental; ouvintes/relacionamento, surdos/isolamento. Percebê-los através de um paradigma sócio-antropológico, levará ainda algum tempo. Assim foi dito por Dorziat (1999):

A mudança de uma visão apoiada na normalização, na adaptação social, na aceitação do status quo, para uma visão que procura entender as peculiaridades inerentes ao ser humano e a importância da transformação de uma sociedade que impõe aos seus cidadãos valores dominantes (sejam lingüísticos, culturais, sociais, estéticos, religiosos) é algo que demanda tempo e aprofundamento de idéias. A forma normativa está enraizada no pensar e no agir das pessoas. (1999, 28)

Quando o aluno destaca “o falar e o ouvir” como prerrogativa de integração social, ele realça o fato de que a língua majoritária possibilita o livre intercuro no mundo majoritário, no qual se encontram as mais valorizadas oportunidades profissionais.

10. Você sentiu dificuldades de relacionamento interpessoal com os alunos surdos?

Resposta A - Um pouco, no começo, mas depois nós fomos aprendendo um pouco da língua deles e como eles tinham um intérprete, também ajudou a ficar mais fácil nos relacionar com eles. (Masculino, 13 anos)

No início do ano letivo houve o estranhamento alegado pela resposta acima, exatamente pela convivência com o diferente, o que antes não havia experimentado. Esta fala afirma os possíveis constrangimentos de uma nova língua sendo utilizada simultaneamente em um mesmo espaço. No entanto, é nestas experiências com a diferença que se podem ir firmando desejáveis transformações sociais.

Vale ressaltar o cenário de evolução social, de acordo com PERRON, apud Amaral (1995.53), que há uma evolução histórica das atitudes frente à deficiência: até 1800 - inexistência do problema no âmbito científico; daí até 1870 - surgimento, em clima "romântico", das primeiras experiências terapêuticas e educativas; de 1870 a 1930/40 - a existência de um certo "reinado" de receio e rejeição; e, finalmente, a partir da II Guerra Mundial - a afirmação de posições realistas e otimistas.

A história continua seu processo evolucionista e em meados dos anos sessenta o modelo sócio-antropológico percebe o sujeito surdo não como um desviante, mas sim como um ser humano que faz parte de uma cultura diferente - a cultura surda, a qual, como toda cultura, engloba problemáticas identitárias, lingüísticas, políticas. etc.

Nesta fala percebe-se também, mais uma vez, a vantagem da interação cultural em escola regular. Não se pode negar que há certos ganhos para ambos os grupos em sala de aula. A surdez vista e aceita como diferença lingüística não impossibilita a relação social com os alunos ouvintes, antes a troca cultural enriquece o ambiente da sala de aula.

11. Você percebeu alguma importância na utilização da Língua de Sinais Brasileira na escola?

Resposta A - Percebi que é importante sim, pois também é uma cultura, e cultura é importante para todos, e, se não fosse essa língua, nós não teríamos como nos comunicar com os surdos. (Feminino, 13 anos)

O ser humano comunica-se de várias maneiras. A língua é o principal meio para a comunicação. Existem línguas orais-auditivas e línguas espaço-visuais. Dentro deste contexto as línguas orais-auditivas são adequadas para os indivíduos ouvintes, enquanto as línguas espaço-visuais são adequadas para indivíduos surdos. São adequadas, pois, em cada caso, ambas atingem os respectivos canais de recepção lingüística dos sujeitos. Sobre o exposto, Fernandes (2003) explica que:

As línguas são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não grafada (não-escrita) é a audição e a forma de reprodução (não escrita) é a oralização. É o caso do português, por exemplo e de todas as línguas oralizáveis: as línguas espaço-visuais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual. Neste segundo caso, citamos todas as línguas de sinais, usadas, principalmente, pelos surdos. As línguas de sinais, como as línguas oralizáveis, possuem gramática própria, que as diferencia uma das outras e das oralizáveis. Isto quer dizer que a língua de sinais brasileira, por exemplo, tem estrutura diferente da estrutura da língua de sinais portuguesa e deve ser encarada, também, como uma língua natural (não artificial), pois tem sua origem equivalente a qualquer língua natural que conhecemos (2003. 17).

O uso da língua está embasado na natural capacidade humana para a linguagem. A função mais importante da linguagem é permitir a interação que, por sua vez, permite a socialização do homem. Sobre as funções da linguagem, Castilla, Hocevar E Duhart (1999) afirmam que:

Las primeras funciones del lenguaje implican transacciones interpersonales inmediatas en las que se utiliza la lengua oral. Pero al volverse la sociedad más compleja llega un momento en que se necesita otro tipo de comunicación que trascienda el tiempo y el espacio. A esto se suma el hecho de que nuestra capacidad de utilizar y percibir un sistema simbólico no está limitada a un único sentido: el oído. De hecho, la lengua escrita es visual, como también lo es la lengua de señas de los sordos. Esto demuestra que lo universal entre los seres humanos es la necesidad de crear y usar lenguaje. La forma que éste asuma dependerá de sus funciones y de las características de las personas que lo utilicen.(1999.83)

O aluno ouvinte percebe que a Língua de Sinais faz parte da cultura surda e a considera extremamente importante para o relacionamento interpessoal. A diferença percebida não traz desmerecimento, no contexto de avaliação pelo aluno ouvinte, pois que, independentemente das especificidades, ambas as línguas deixam aptos os alunos para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Podemos afirmar que as crianças ouvintes inevitavelmente adquirem uma língua oral, pois recebem e reproduzem sua língua através do som, usando, para tanto, seu sentido de audição. As crianças surdas têm como porta de entrada para a recepção de uma língua a sua visão; este é o seu modo natural de acesso à língua. Isto faz toda a diferença, no sentido de que os surdos desenvolvem estratégias cognitivas completamente diversas das dos ouvintes. De acordo com Fernandes (1999):

É evidente que nossa cultura ouvinte está habituada a supor que o processo de entrada de regras gramaticais de uma língua para o indivíduo se dá através da exposição ao mundo da modalidade oral desta língua. Embora este seja o processo natural para o mundo dos ouvintes, isto não quer dizer, obrigatoriamente, que deve ser o processo natural para o mundo dos surdos. (1999, 96)

Resposta B - Sim, há importância em socializar a comunicação na escola: hoje há interação nos dois grupos. (Feminino, 13 anos)

A socialização comentada pela aluna ouvinte fala da desconfiguração da hegemonia ouvinte e abre passagem para a modalidade de linguagem viso-gestual reconhecida, e legitimada cientificamente, como Língua de Sinais. No ensino regular onde estão inseridos alunos surdos, a comunicação com os alunos ouvintes é imprescindível para que aqueles se sintam contextualizados no chamado mundo dos ouvintes; entretanto, para os alunos ouvintes fica o desafio de aprender a Língua de Sinais. Nesta direção, é importante entender que nem o domínio da Língua de Sinais, nem o da língua oral, estão necessariamente ligados à escrita e à oralização. A lingüista Fernandes (2003) explica:

É óbvio que os ouvintes aprendem a falar a língua pelo contato sonoro. Negar esta premissa é negar uma evidência científica. Afirmar, no entanto, que este é o único caminho, é anticientífico, do mesmo modo, pois os pressupostos que regem o domínio da gramática de uma língua oral-auditiva não são apenas estes, mesmo para os. Outro engano é supor que domínio de língua está automaticamente ligado à escrita e a oralização. Dominar a língua é dominar regras gramaticais, e os mecanismos cerebrais responsáveis por este processo não estão escravizados à leitura e à escrita e tampouco ao ouvir e ao falar concretamente. Dominar uma língua é, na verdade, um fato abstrato, não submisso ao funcionamento, ou melhor, ao desempenho lingüístico. É um fenômeno decorrente do contato com a língua, do desempenho lingüístico em qualquer de suas modalidades – oral, escrita ou sinalizada (no caso da língua de sinais). (2003, 46)

Resposta C - Sim, a utilização da Língua de Sinais na escola é importante pois é um modo de comunicação bem variado: assim os surdos podem se comunicar como se estivessem falando. (Masculino, 13 anos)

A resposta acima fala da experiência de ser ouvinte, destacando a fala, e mostrando o quanto o mundo sonoro é capaz de se sobrepor ao mundo visual (“como se estivesse falando”). Já no caso dos surdos, é justamente a visão que lhes informa sobre o mundo. As línguas de sinais são línguas visuais, “*adaptadas à natureza sensorial da visão*”. (Hoffmeister, 1999, p. 119)

As línguas de sinais são criadas pelas comunidades surdas e são transmitidas, ao longo do tempo, de geração em geração. Inúmeros pesquisadores (Fernandes, 2003; Brito, 1995; Sacks, 1998; Wrigley, 1996; Skliar, 1998) afirmam que estas são línguas naturais.

“*Os surdos podem se comunicar como se estivessem falando*”, no sentido da mesma complexidade que a Língua de Sinais possibilita. Assim sendo, as crianças surdas devem ser postas em contato com a Língua de Sinais da comunidade surda o mais cedo possível, para que elas a adquiram como língua materna e de modo totalmente natural.

12. A presença de intérprete de Língua de Sinais na sala de aula trouxe algum benefício ou algum transtorno?

Resposta A - *Trouxe os dois. Benefício porque nós pudemos nos comunicar melhor com os surdos e aprendermos um pouco dessa língua e transtorno porque o intérprete tinha mais ou*

menos a nossa idade, e, quando ele não tinha nada para interpretar, ele ficava bagunçando com o resto da galera lá da sala. (Feminino, 12 anos)

O enfoque positivo na inter-relação entre as duas culturas e a presença do intérprete como mediador deste processo interativo confirma os argumentos dos autores citados neste trabalho, na defesa pela Língua de Sinais como a língua de instrução para os alunos surdos. A presença do intérprete na sala de aula sensibiliza a maioria ouvinte ao convívio salutar com outra cultura e oportuniza uma trilha acadêmica com mais possibilidades de êxito, como foi destacado por Sacks (1998):

A língua de sinais está voltada para as funções, as funções visuais, que ainda se encontram intactas; constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade. (1998. 63)

Sendo propiciado à criança surda um ambiente lingüístico adequado ao seu canal visual, seja na escola, seja na família, ela terá a chance de se tornar fluente nesta língua. Dominando a sua língua natural, a criança surda estará preparada, ou seja, terá as bases lingüísticas necessárias para aprender a língua majoritária da sociedade em que vive, seja na modalidade oral ou na escrita, ou ambas.

Quanto a esta questão, muito apropriadamente se expressa Sacks (1998), dizendo:

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida – e ela pode ser fluente aos três anos de idade –, tudo então pode decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e da escrita e talvez da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso (1998. 44)

Alguém poderia supor que o ambiente lingüístico propício deveria ser dado pela família, e não pela escola. No entanto, deve-se entender que cerca de 96% dos surdos são filhos de pais ouvintes, os quais não usam a Língua de Sinais, por motivos óbvios. Ora,

competente à escola desenvolver a proposta educacional necessária ao desenvolvimento de um processo educacional significativo para cada aluno. Assim, sendo seu aluno uma pessoa surda, compete ao sistema educacional a criação de um ambiente lingüístico vivo e natural. Este ambiente mais adequado se pode obter muito mais apropriadamente numa escola específica para surdos, no entanto, caso os surdos estejam em escola regular, a presença do intérprete é uma solução – certamente não a melhor, mas a possível.

Resposta B - Trouxe benefícios, pois assim eles entenderam melhor o assunto passado em sala. (Feminino, 13 anos)

Este testemunho comprova as possibilidades de consolidação do êxito escolar do aluno surdo a partir da presença do intérprete em sala de aula no ensino regular. “*Eles entendem melhor*” é uma afirmativa que aponta que esta presença traz “melhoras” – pelo menos melhor que a perspectiva que insere o surdo na Educação Especial, sem contemplar nenhuma especificidade de sua cultura.

O entanto, não há garantias de que haja um entendimento dos conteúdos na sua totalidade, visto que a língua do professor continua sendo a língua que domina. O intérprete apenas melhora um pouco as condições pedagógicas para o aluno surdo, mas o ideal seria que toda a docência tivesse a competência para mediar - assim haveria possibilidade de um processo interativo professor/aluno surdo, sem intermediários. No geral, o processo de ensino-aprendizagem é povoado de lacunas, dificultando as possibilidades de aperfeiçoamento.

Outro fator a ser buscado é o profissionalismo do intérprete. Em outras partes do país há pessoas que se especializaram nesta atividade. De fato a presença do intérprete de Língua de Sinais colabora com o desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos e dá suporte aos professores, mas o desejável é que este seja um profissional da área – o que aponta para a necessidade de cursos de formação e aperfeiçoamento.

13. Na sua opinião, quais as dificuldades que os surdos encontraram para alcançar sucesso no processo de ensino-aprendizagem e quais as origens destas dificuldades?

Resposta A - *Na minha opinião, a origem da dificuldade que eles tiveram foi nada mais nada menos que a própria deficiência deles; eu acho que talvez haja também um pouco de falta de força de vontade. (Masculino, 13 anos)*

Resposta B - *Acho que as dificuldades de um aluno surdo são as mesmas que as de um aluno ouvinte, como falta de atenção e desinteresse. (Feminino, 13 anos)*

A propalada “deficiência” destes alunos fala da culpabilização que lhes é imposta: a origem da dificuldade está neles, então, que deixem de ser surdos! Estas discriminações concentram-se em não se respeitar um de seus direitos básicos - ser educado prioritariamente em sua língua natural – e em se lhes impor o modelo da maioria – o modelo ouvinte.

Mas, a deficiência auditiva não tem que ser enfocada como a base da experiência do surdo no mundo, visto que este tem outros recursos preservados e desenvolve outras estratégias. As línguas de sinais antes de serem as mais apropriadas para pessoas que não ouvem, são línguas indicadas e utilizadas por pessoas “que vêem”, já que são línguas adaptadas à visão, ou seja, ao sentido preservado nos surdos para a recepção da linguagem.

Ressalta Skliar (1997b):

(...) o papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é de ser o centro inevitável de seu desenvolvimento, mas pelo contrário, a força motriz do seu desenvolvimento. O cérebro dos primeiros anos de vida é de tal flexibilidade e plasticidade que só uma profunda e errada abordagem clínica negaria todo o potencial de compensação que se reúne na direção contrária ao déficit. Em outras palavras, a criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. (1997b. 12)

Não ficou claro a que se refere o aluno ouvinte quando fala da “falta de força de vontade” – se falta de esforço para aprender a língua da maioria ou para desenvolver as atividades acadêmicas necessárias para o sucesso escolar. O comentário que se pode fazer aqui é o de explicitar que o fato de se tratar com surdos não exclui a possibilidade de encontrar alunos surdos que optam por não se esforçar, pois, o mesmo acontece com qualquer

porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (2003, 97).

Resposta C - *Muitas vezes, eles não entendem algo; ficaria mais fácil se fosse dada uma atenção especial para eles, ou seja, que fosse criada uma sala exclusiva com professores especializados, com linguagem de sinais. (Feminino, 12 anos)*

Até os alunos adolescentes, na convivência com surdos, podem perceber a importância de um trabalho específico que tenha a Língua de Sinais como a base do processo de ensino-aprendizagem. A presença do intérprete diminui parte do doloroso caminho do oralismo para os alunos surdos no ensino regular, mas uma proposta bilíngüe, que dá total ênfase ao aprendizado da língua natural dos surdos como primeira língua, e que firma pressupostos sócio-antropológicos e culturais, é claramente mais adequada.

Quando o aluno surdo domina a Língua de Sinais, ele encontra-se preparado para aprender a língua oral e escrita, pois já terá as bases necessárias para isto. Segundo Capovilla (2001):

A filosofia educacional do bilingüismo defende a tese de que a criança seja mergulhada desde tenra idade na Língua de Sinais para que possa atingir suficiente desenvolvimento lingüístico e cognitivo. É este desenvolvimento que lhe possibilitará, mais tarde, a fazer uso da Língua de Sinais como metalinguagem para a aquisição das habilidades de leitura e escrita alfabética e, se assim o desejar, também da oralização. (2001, p. 1540,1541)

14. O que a escola poderia fazer para sanar ou amenizar tais dificuldades dos alunos surdos?

Resposta A - Contratar intérpretes mais capacitados e professores com mais paciência, pois é disso que eles precisam. (Masculino, 13 anos)

De fato os intérpretes de Língua de Sinais precisam de leis que regulamentem sua atuação e de critérios que possam validar sua formação, bem como de um espaço garantido na educação dos surdos, considerando que é impossível crer que haverá uma escola específica para surdos em todo e qualquer lugar em que os surdos se encontrarem, neste país continental. Urge destacar, no entanto, que, por mais qualificado que seja o intérprete, ele não

é o professor, não é o mediador do processo educativo. daí que, mais importante que providenciar intérpretes mais capacitados se haveria de lutar pela formação de professores com esta competência, ou pela formação de professores surdos.

Quando o aluno ouvinte ressalta a necessidade de “professores com mais paciência” evidencia que, por não dominar Língua de Sinais, há um esgotamento emocional por parte destes profissionais no trato com alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula – ou, pelo menos, um dispêndio maior de energia (talvez por este motivo, muitos professores exigem ser remunerados além de seus vencimentos hodiernos, para trabalharem com surdos em salas de aula do ensino regular). É de se imaginar, também, a “dose” de paciência que o aluno surdo deve precisar para transpor as dificuldades que o percurso em escola regular vai se lhe apresentando.

Estas reflexões realçam o triste cenário histórico da educação de surdos no Brasil, e - por que não dizer? - no mundo. Fernandes (2003) destaca esta realidade, dizendo:

Os últimos cem anos de educação de surdos, no Brasil, foram mais do que suficientes para aprendermos como não educar surdos, e também, como não formar educadores de surdos. Sabemos da importância da língua como instrumento de comunicação, mas também de seu papel no desenvolvimento dos processos cognitivos. Temos consciência de que a língua de sinais tem o seu posto garantido de fato, embora muitas vezes ainda não de direito. (2003. 55, 56).

Reescrever a história atentando para os pressupostos sócio-antropológicos aplicados à questão, é imperativo. Garantir o direito dos alunos surdos de ter contato com sua língua e com sua cultura precocemente, e enquanto estão passando pelo seu processo educacional, é o início da luta. Deve-se assegurar o direito dos surdos em que a sua interação/inclusão não seja tratada como um mero acessório na educação, mas, não se pode parar aí, pois não se trata simplesmente de uma arquitetura educacional, trata-se de uma visão mais complexa sobre a vida, sobre o mundo e sobre o homem em sociedade.

Resposta B - *Que fosse criada uma sala exclusiva com professores especializados, com linguagem de sinais, para que possam entender melhor e desenvolver-se no seu ano letivo.* (Feminino, 12 anos)

A competência do docente na Língua de Sinais é extremamente importante – como entendeu a aluna citada. Vale, então, ressaltar que, caso este docente fosse surdo, a Língua de Sinais seria sua língua de proficiência, e isto propiciaria facilidades no processo educativo. Assim, deve haver destaque para a formação de educadores surdos, os quais, além de modelos no uso correto da língua, poderiam servir como modelos identitários de surdos adultos, o que traria implicações positivas para as crianças surdas que não convivem com surdos em suas famílias.

O aluno destaca o uso de sala exclusiva e da Língua de Sinais como aspectos facilitadores, no que está correto, mas não se pode perder a oportunidade de ressaltar que a educação bilíngüe que defendemos extrapola a mera inclusão da língua. Tomemos as palavras de Fernandes (2003) para enfatizar esta análise:

Educação bilíngüe passou a ser uma expressão usada pela grande maioria dos educadores. Tememos, no entanto, que não em sua real acepção. Os princípios que regem o que entendemos por bilingüismo na educação não podem ser confundidos, em sua essência, com a mera inclusão da língua de sinais na sala de aula, ao lado da língua portuguesa, ou, pior ainda, da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para a língua de sinais (2003, 56).

É necessário que se conjugue as prerrogativas na educação dos surdos: Língua de Sinais, intérpretes, docentes competentes, etc., mas, não pode haver um mascaramento dos resultados esperados: o bilingüismo envolve a aprendizagem de duas línguas, pois, para a convivência social é importantíssimo o conhecimento da língua da maioria (principalmente para o mercado de trabalho) – e adquirir este conhecimento é um direito dos surdos. Ou seja, não se pode contentar com a inclusão da Língua de Sinais e não se buscar a competência na segunda língua – sob pena de tornar o surdo dependente de intérpretes (ainda que alguns entendam que esta é uma posição política que eles têm o direito de escolher, caso queiram).

Resposta C - *“Sendo mais rígida com eles e não dando tratamento muito especial só por causa de seu defeito.”* (Feminino, 13 anos)

Ao ser perguntado sobre o que a escola deveria fazer para sanar as dificuldades dos alunos surdos, temos uma resposta que sugere mais rigidez para com eles e tratamento “não muito especial”. Há o apontamento de que os surdos são pessoas defeituosas e que seu “defeito” não demanda “tratamento” diferenciado. Todos estes enunciados podem ilustrar aquilo que vimos repetindo: a educação é mesmo um território de lutas, um território de contestações. Por serem diferentes, surdos e ouvintes estão, quase sempre, em estado de tensão em suas interações. Interação pressupõe reciprocidade, pressupõe saber, em parte, o que esperar daquele com quem estamos interagindo. Interação pressupõe, sempre, comunicação. Daí, pode-se perceber o estranhamento que existe entre diferentes, no espaço escolar.

As interações entre ouvintes e surdos quase sempre causarão dificuldades de entendimento em função de ambos fazerem leituras diferentes do mundo e de suas próprias características. Pode-se imaginar o que os surdos diriam ao tomarem conhecimento desta sugestão do companheiro de sala.

Conviver num mesmo espaço com os diferentes, faz com que os alunos experimentem conflitos culturais. Surdos e ouvintes são atores sociais que estão, invariavelmente, interagindo em contextos culturais de luta por poderes e saberes.

O aluno ouvinte acredita que se a escola, ou o professor, lançar um olhar sobre as diferenças, estará dando um tratamento especial ao aluno surdo, o que é errado, segundo o mesmo. O tratamento especial contra o qual se levanta refere-se ao tempo que o professor investe no atendimento específico aos surdos – talvez avaliado como tempo “roubado” dos ouvintes?

Um último destaque pode-se dar à palavra “tratamento”, utilizada para descrever o serviço prestado aos surdos. Esta palavra geralmente compõe o discurso da perspectiva médico-patológica da surdez, a qual busca a correção do defeito ou da patologia, encaixando perfeitamente no imaginário que o aluno, talvez inconscientemente, tem sobre a surdez e sobre os surdos.

15. Você teve algum ganho na convivência com os colegas surdos?

Resposta A - *Sim, a gente aprende uma língua nova e aprende a lidar com uma pessoa que tem um sentido a menos, uma pessoa um pouco diferente. (Masculino, 13 anos)*

Resposta B - *Sim: amizade, experiência, aprendizagem da linguagem de sinais, entre outros. (Feminino, 12 anos)*

Alguns alunos têm perspectivas mais positivas sobre a convivência com surdos. Para alguns, a surdez não é percebida através de um estigma. Nestes pronunciamentos há evidências de um processo interativo acontecendo numa postura anti-etnocêntrica, abstando-se de todos os juízos de valor que exaltam a “normalidade” dos ouvintes e a “anormalidade” dos surdos. Quando há argumentações e trocas culturais sem hierarquizações, valorizando-se o entendimento mútuo, efetiva-se a relação comunicativa, como fruto da capacidade humana de colocar-se no lugar do outro.

Um trabalho educacional multicultural, baseado na convivência respeitosa e interessada nas especificidades culturais do outro, aponta, como diria Skliar, uma reconstrução política significativa (1998):

(...) para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício de cidadania. Reconstruir essa história é uma experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa o ser surdo (1998.29).

Resposta C - *Acho que com eles ganhei mais um exemplo de que qualquer obstáculo pode ser superado na vida. (Feminino, 13 anos)*

O ganho supera as barreiras culturais. É possível antever avanços sociais, pois, esta aceitabilidade do aluno ouvinte em relação ao convívio com o aluno surdo já aponta mudanças nos padrões de outrora, em que a sociedade adotava um “padrão normativo” e rejeitava tudo que fosse contrário à norma. A educação sócio-antropológica preconiza o aluno surdo percebido a partir de sua potencialidade, de sua identidade, de sua cultura. O aluno

ouvinte usou “esta lente” e conseguiu superar paradigmas. A diferença é o registro de cada identidade, mas uma não deve querer sobrepor-se a outra, como diz Silva:

Toda identidade é marcada pela diferença, ainda que os direitos proclamados sejam iguais. No entanto, algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras. Temos a tendência de tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (2000. 76).

16. Quais as sugestões que você deixa para os colegas que prosseguirão na próxima série com os colegas surdos, nesta escola?

Resposta A - Para eles terem paciência, para darem um pouco de afeto para os colegas surdos e um pouco mais de atenção, e ajudar naquilo que eles talvez tenham dificuldade. (Masculino, 13 anos)

Há um apelo, na fala do aluno ouvinte, para que os demais colegas que virão no próximo ano letivo estejam abertos a esta experiência interativa. O chamado à paciência deve se referir ao fato de que buscar uma aproximação com a diferença demanda atenção dobrada, uma escuta sensível.

No entanto, por trás do discurso da afetividade escapa a visão de que os ouvintes são vistos como mais capazes, como os que podem ajudar; geralmente não se imagina que um surdo vai ajudar um ouvinte em alguma dificuldade, (mas, pela experiência vivida, pudemos observar surdos ajudando ouvintes no entendimento de questões curriculares – sem falar na contribuição humanitária que eles podem dar pelo simples fato de serem gente).

No decorrer do ano letivo, alunos e professores participaram desta experiência inclusiva e abriram espaço para a produção de novos sentidos na educação de surdos. Estas oportunidades vivenciadas em sala de aula certamente irão contribuir para uma educação significativa para as diferenças. Como destacam Frezza e Spink (1999):

Ao entender que a produção de sentidos é uma força poderosa e inevitável da vida em sociedade e ao buscar entender como se dá sentido aos eventos em nosso cotidiano, cremos que novos horizontes se abrem e que novas e interessantes perspectivas passam a ser consideradas (1999. 38).

Resposta B - *Não se auto-menosprezar porque é especial, mas que a cada dia, possa sentir-se competente com os que estão à sua volta, e principalmente buscar seus objetivos.*

O aluno ouvinte fala do aluno surdo sentir-se competente, buscar seus objetivos e não desqualificar a si próprio, assim, o narrador parece estar caminhando em direção ao entendimento de que a surdez não é a experiência de uma falta, de um defeito. No entanto, pode ainda não ter chegado lá, pois narra o surdo como “especial”.

Lembramos que os surdos envolvidos em comunidades organizadas geralmente não se definem como “deficientes auditivos” – portadores de necessidades educativas especiais - ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição – como já foi dito, os surdos se definem de forma cultural e lingüística (Wrigley, 1996.12). O surdo identifica-se como “surdo” porque este termo está mais afeito ao marco sócio-cultural da experiência da surdez.

Quanto à competência citada, é bom que se diga que a competência de uma pessoa não está atrelada ao fato de ter ou não ter audição, ou seja, a competência cognitiva dos surdos existe como existe para os ouvintes - o que falta aos surdos são as condições pedagógicas que contemplem sua especificidade.

Resposta C - *Que os tratem como pessoas normais e que não haja nenhum tipo de preconceito sobre eles.* (Feminino, 12 anos)

Os significados sociais dominantes geralmente tentam rotulá-los, “normalizá-los”, oferecer “concertos” para seus ouvidos defeituosos, no entanto, segundo Skliar, como formas de resistência ao poder do ouvintismo, os surdos se serviram de expedientes, tais como: “o surgimento de associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo, etc”. (1998, p. 17)

A fala deste aluno ouvinte registra que é necessário lembrar que, na convivência social, há um poder manipulador de identidades minoritárias. Assim, o adolescente ressalta que deve ser rejeitado qualquer repertório interpretativo pejorativo, que

institui poderes e define práticas que, na maioria das vezes, atentam contra os interesses do grupo minoritário.

Através destas análises, é possível romper com o habitual para dar visibilidade à produção dos sentidos que vão surgindo na sociedade, fazendo com que nos posicionemos e sejamos posicionados, conforme bem apontou o aluno ouvinte.

5.4. Falas dos Representantes da Comunidade Surda

Atentar para as opiniões de surdos adultos representantes da comunidade surda é perseguir, de alguma forma, a legitimação do discurso surdo. Suas certezas, experiências e histórias de vida têm que ser consideradas pelos educadores e pesquisadores, na busca pela criação de condições concretas e reais de mudança, em direção a uma sociedade mais justa e plural.

1. Você percebeu se há participação dos surdos nas aulas que você assistiu?

Resposta A – Na aula que assisti, percebi que o professor teve um bom desempenho, no momento em que a aluna surda levantou o braço e deu sua contribuição ao assunto discutido e o professor lhe dirigiu atenção, olhando nos seus olhos. Mas, ainda é muito pouca a participação dos surdos nas aulas em relação aos outros alunos. Não há igualdade de oportunidades, é muito difícil a questão do tempo, pois o professor não tem paciência.

É notório que o aluno surdo inserido no ensino regular com intérprete, tem o conhecimento mediado por este, o que é um paliativo e não o ideal para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente, coexistem duas culturas em um mesmo contexto, só que a comunidade surda, sendo minoria, está em desvantagem – desvantagem não apenas numérica, mas construída historicamente pelo posicionamento a que foram/são submetidos em relação aos que ouvem, ou seja, à norma.

Com a surda PADDEN, ressalto que “*uma comunidade é um sistema social no qual um grupo de pessoas vive junto, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras*” (1998. 2). Uma sala de aula do ensino regular, portanto, não é uma comunidade surda. Uma comunidade surda, portanto, refere-se a um grupo de pessoas que estão envolvidas com a surdez, compartilhando interpretações, significados e representações, e isto não acontece no convívio da sala de aula no ensino regular. Não que fosse de se esperar tal nível de compartilhamento no espaço do ensino regular (o que não seria de todo impossível), mas ressalto a definição de “comunidade surda”, para firmar a posição de que a sala de aula específica para surdos teria esta condição garantida: ser uma comunidade surda.

Fora do contexto da comunidade surda, os surdos encontram-se em desvantagens e com grandes perdas; o enunciado do representante da comunidade notificou esta realidade, quando afirmou: “*não há igualdade de oportunidades, é muito difícil a questão do tempo, pois o professor não têm paciência*”. Devido às diferenças entre as línguas, na maioria das vezes há, também, a falta de sincronia do tempo que difere as duas culturas.

A pouca participação citada, sinaliza questões que estão na base da problemática da surdez, sendo elas: sua língua, suas estratégias cognitivas, suas formas de relacionamento, seus direitos, seus saberes, suas lutas, etc.

Resposta B – *Achei interessante a posição dos alunos na sala de aula: localizados bem na frente.*

Esta percepção da posição das carteiras nos conduz à observação da arquitetura educacional e nos retorna à questão do “outro”: quem são estes que sentam à frente, tendo um intérprete logo adiante? Teremos como respostas um conjunto de interpretações difusas, que nem sempre são conscientes. O “outro” – surdo - senta-se à frente porque ouve com os olhos, mas, pouco participa porque não fala a Língua Portuguesa.

Fica o questionamento: Quem perde, quem ganha, no processo da aprendizagem em escola regular? E por que perdem? E por que ganham? Para responder tais questões, afirmamos que, há um conjunto de estratégias sócio-culturais de representação

acerca dos outros, sobre os outros, que fazem com que barreiras sejam levantadas entre eles e nós.

Há grandes dificuldades em entender a existência da cultura surda porque a maioria das pessoas baseia-se num “universalismo”. Segundo Wrigley:

Os universalismos, em todo discurso, são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismos é acompanhada por atitudes de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas. É aí que as culturas nativas dos Surdos sugerem formas para falarmos de um “universalismo vivido”, de “experiência da surdez”. Ora, os surdos “podem espelhar certos aspectos da cultura dominante que os circunda, mas também possuem raízes epistemológicas pelas quais esses aspectos foram legitimados, “declarados” ou “compreendidos” dentro da experiência nativa dos Surdos. (1996, p.35).

Não seria a obrigatoriedade, ou a insistência, em colocar os surdos no ensino regular, uma atitude de acomodação ou uma estratégia para não ter que enfrentar o desafio de atender àquilo (ou àquele) que não é hegemônico? Assim o entendemos.

Resposta C - É difícil uma participação intensa: há dificuldades para entender o professor e o aluno. Eles ficam, às vezes, com dificuldade até de entender o assunto, e aí, fica difícil de participar. Tudo é muito rápido, mas nosso tempo é diferente.

Evidentemente a dificuldade de participar se acentua num ambiente lingüístico diferente daquele que seria o seu, natural. Isto acontece devido às diferentes raízes epistemológicas, citadas por Wrigley. Estas diferenças têm que ser consideradas no contexto da educação, se é que se quer construir espaço para o desenvolvimento de possibilidades semelhantes de desempenho escolar.

É necessário que haja o entendimento de que os surdos formam grupos sociais diferentes dos daqueles que ouvem. A imposição da oralidade, a desconsideração do tempo pedagógico, as dificuldades lingüísticas entre professor e aluno, vivenciadas no ensino regular, pode ocasionar exclusão.

Skliar afirma que a diferença sempre está baseada em representações e significações que geram espaço retórico, sempre está baseada em representações e significações que geram práticas e atitudes sociais. É McLaren (1995.117) que diz “*A surdez é uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos*”. O espaço retórico não necessariamente tem que ser um espaço onde a disputa se dá através de discursos audíveis. Mas, onde houver a representação, ali terá havido a significação – de ambos os lados: só que, na disputa por poderes, os mais fracos, ou menos prestigiados, são posicionados para baixo.

2. Você percebeu se os alunos surdos dominam a Língua de Sinais?

Resposta A. *Na sala, os surdos ficam olhando o intérprete, deixando parecer que entendem a tradução, só não sei o quanto. É muito difícil avaliar com pouco tempo para observar.*

A avaliação do domínio da Língua de Sinais Brasileira por parte dos alunos surdos é interessante e extremamente importante, porque fala de uma manifestação cultural própria dos surdos, de uma língua visual que manifesta as formas de sua cultura.

O domínio das duas línguas (oral e de sinais) é relevante não no contexto da realidade surda, mas no contexto global. Em especial na realidade dos surdos, o domínio da língua de sinais representa uma das formas mais expressivas das culturas surdas, enquanto elemento fundamental para a consolidação das identidades e culturas surdas. No entanto, nem todos os surdos que utilizam sinais são proficientes na Língua de Sinais, dominando sua estrutura e recursos. Muitos surdos, na verdade, não conhecem bem nenhuma língua: utilizam poucos sinais e, da língua oral, conhecem apenas palavras isoladas e frases simples – enfim, têm uma comunicação limitada. Esta limitação, advinda da falta de contato precoce com a língua de sinais, ou mesmo do contato restrito após adulto, faz com que até o trabalho com intérprete, na escola regular, seja prejudicado, ou seja, não permita a necessária função de elo de ligação entre o professor e os conteúdos ministrados.

As línguas embutem, no contexto social, diferenças sociais, políticas e culturais. A língua de sinais deve ser aceita sem discriminação, pois é uma forma lingüística como outra qualquer, apenas com a característica de ser essencialmente visual, sem referência sonora, mas gramaticalmente estruturada. Wrigley nos oferece uma leitura sobre a questão:

Gerações de surdos sinalizadores têm demonstrado a existência de uma língua rica suficiente para ser expressa de diferentes formas, inclusive através da poesia e de estórias. Os surdos criam sistemas de significados para explicar como entender seu espaço no mundo. O que a cultura surda tem feito é mostrar que há uma necessidade humana básica para a linguagem e para a simbolização e elas são essencialmente cultural. (1996.76)

Dentro desta essencialidade, o olhar, para os surdos, é imprescindível para adentrar e compreender o mundo em que vive. Para eles, o importante é ver, é estabelecer as relações de olhar (que começa na relação que os pais estabelecem com seus filhos surdos). O olhar se sobrepõe ao som, o que é um parâmetro diferenciado: para o mundo dos ouvintes é muito abstrato, para o mundo dos surdos é tudo muito natural, fecundo e produtivo. Torna-se difícil, principalmente aos ouvintes, compreender esta experiência, pois elas são intrínsecas às identidades e culturas surdas.

3. Você percebeu se eles estão aproveitando o serviço do intérprete?

Resposta A - O intérprete ajuda, mas não qualquer intérprete. Acho que não é bom ter um intérprete adolescente, que está quase no mesmo nível de escolaridade que os surdos, pois pode haver comprometimento no conteúdo. Em Manaus são poucos os intérpretes que dominam a língua de sinais. Há intérpretes que aprendem com os surdos e comercializam esse trabalho. Mas, é melhor do que não ter intérprete. Eu sou universitário, mas assisto aula com intérprete, e acho bem melhor. Melhor ainda seria se o professor desse aula em nossa língua, mas isso ainda não aconteceu. Não posso afirmar que está havendo bom aproveitamento, é muito pouco tempo de observação, mas posso confirmar que é melhor do que a oralização. Estudei todo tempo sem intérprete e nunca nenhum professor ouvinte falou comigo em minha língua; alguns tentaram, mas é muito difícil.

O representante da comunidade surda ao tentar avaliar o aproveitamento dos alunos surdos numa escola regular, argumenta, a partir de sua experiência, que as aulas mediadas por intérprete de língua de sinais possibilitam melhores condições de aproveitamento. Sua fala corrobora com uma perspectiva de rompimento com um passado conservador, determinado por modelos terapêuticos. Apesar de ser um surdo oralizado, considera positiva a presença do intérprete no espaço escolar e na construção do processo educativo.

É este momento histórico que atravessamos. de repensar a educação dos surdos, que começa a oferecer possibilidades de mudanças segundo o interesse das comunidades surdas.

Resposta B – O intérprete facilita e dá um sentido melhor do que o trabalho só na oralidade, mas, precisa ser um bom intérprete, e às vezes isso não é possível. O intérprete inexperiente não garante muita coisa confiável. Aparentemente percebo que há algum aproveitamento, mas não sei o quanto.

A dificuldade em se ter bons intérpretes aponta para a necessidade de políticas públicas que apoiem projetos de formação de intérpretes e que legalizem esta profissão. Esta discussão ainda não foi agendada no Congresso Nacional.

Se não a contento, as aulas mediadas por um intérprete ainda são melhores que o caminho unilateral da oralidade, que desmerece toda a cultura surda. A luta deve continuar pela regulamentação da carreira do intérprete.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), trabalha para formar intérpretes. Segundo Fátima Guedes, intérprete da Feneis -RJ, atualmente atuam cerca de quatrocentos intérpretes profissionais em todo Brasil (FENEIS, 2002)ⁱⁱⁱ.

Resposta C – Entendo que o intérprete ajuda muito; sem o intérprete o conteúdo às vezes fica sem sentido e não conseguem dar a resposta nas provas. Muitas vezes decorei o que não entendia, só para passar de ano. Se o professor falasse em minha língua seria muito mais fácil, pois seria no meu tempo; seria mais fácil entender e participar. É muito difícil o aluno surdo entender a aula com o professor ouvinte. No meu tempo de estudante, quando eu solicitava alguma atenção ou ajuda, os professores sempre diziam para deixar para depois. Eles não queriam gastar tempo comigo e eu ficava desanimado. Os alunos de hoje parece que entendem melhor do que eu, que tive que oralizar.

ⁱⁱⁱ Segundo a FENEIS, a tabela que regulamenta a hora trabalhada do intérprete, está no valor de oitenta reais no horário comercial (FENEIS, 2002). Em Manaus há um escasso número de intérpretes, sendo apenas 08 o número de intérpretes devidamente referendados pela FENEIS no Amazonas.

É interessante citar que esta fala vem de um advogado surdo oralizado. A despeito de ter obtido sucesso chegando ao ensino superior, o entrevistado surdo corrobora a importância de um trabalho com intérprete, em comparação com um trabalho baseado apenas na oralização. A situação do Brasil ainda é muito precária em relação aos suportes necessários. Em países mais desenvolvidos, a situação é outra. Nos Estados Unidos, por exemplo, todas as escolas contam com o auxílio do intérprete e existe uma universidade só para surdos. Em alguns países da Europa os pais de surdos são “obrigados” a aprender a língua de sinais.

4. Qual seria a diferença de uma aula com intérprete e de uma aula ministrada pelo professor na língua de sinais?

Resposta A - A diferença é muito grande: é uma realidade esperada pelos surdos. Trata-se da nossa língua, então, há grandes possibilidades de não termos que nos atrasar nos estudos, porque é o professor que passa o conteúdo e não um mediador. Eu até hoje não tive esta experiência. Sou universitário e tenho que pagar um intérprete para entender o que o professor explica, e não sei se o intérprete passou realmente o que o professor queria dizer...

Resposta B - A dificuldade é se o intérprete é bom ou não, pois ele pode ajudar ou atrapalhar. Já ter um professor falando a Língua de Sinais é o que nós, surdos, esperamos e lutamos por isto.

Resposta C - Não tive a experiência de ter um professor que usasse a língua de sinais: gostaria de ter tido, pois não teria que repetir de ano. Sempre estudei na escola regular e não tive intérprete nem professor falando nossa língua. Toda minha experiência foi oralizada. Não foi bom. O que vejo hoje é bem melhor: os alunos aproveitam melhor. Se o professor fala a língua de sinais, é ainda melhor.

Geralmente os surdos têm histórias de insucesso para contar, em seu período escolar do ensino básico. A realidade educacional continua estruturada em um modelo ouvinte, sem as condições de contemplação de outra cultura, ou de uma educação significativa para as diferenças.

No entanto, para se realizar um efetivo processo educacional com surdos é necessário de antemão entender que a surdez pressupõe uma diferença lingüística que precisa ser aceita sem barreiras. Skliar (1997a) nos oferece esta compreensão:

Os surdos formam uma comunidade minoritária caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos (1997a, p. 141).

As pessoas surdas comunicam-se, entre si, através da Língua de Sinais, mesmo que saibam se comunicar oralmente. Como é o caso do entrevistado, ele afirma que ser forçado unilateralmente a oralizar, dificulta e retarda as perspectivas educacionais. O que menos faz sentido a respeito da surdez e dos surdos é a tentativa desesperada, por parte dos ouvintes, de imposição de um mundo auditivo aos surdos. É isto que vem causando e perpetuando, ao longo dos séculos, a concepção da surdez como deficiência.

A educação bilíngüe para os surdos ainda não está concretizada no Brasil: trata-se de uma conquista a ser alcançada, de avanços sonhados por muitos educadores e pelos surdos, o que pode ser confirmado quando este líder da comunidade surda diz que esta *“é uma realidade esperada pelos surdos”*.

A minoria surda está avançando, e o reconhecimento político das suas diferenças é imprescindível para que possam exercer sua diferença social e culturalmente, tendo seus direitos assegurados e sua integração socioeconômica efetivada.

O reconhecimento político do direito ao uso da língua natural, na forma da lei, passa pela obrigatoriedade de intérpretes da Língua de Sinais em todas as salas de aula do ensino regular onde haja um surdo matriculado, pelas condições favoráveis para a capacitação e competência lingüística de docentes ouvintes e pela presença e formação de professores surdos.

5. Como você avalia o domínio da língua de sinais pelo intérprete do IBIN e seu nível de competência na fidelidade no repasse das informações?

Resposta A - *É difícil responder com pouco tempo de observação. Hoje ele estava bem, mas outro dia pode não estar. Não é bom o intérprete ser muito jovem, pois pode comprometer o conteúdo. Seria bom que fosse um adulto, com mais estudo.*

Resposta B - *Achei boa a tradução do intérprete, mas, pelo fato de ele ser também ainda um aluno, pode não dar a atenção devida e se distrair com outros alunos.*

Resposta C - *Por enquanto ainda não é o gostaríamos que fosse: o trabalho educacional com intérprete não atinge totalmente o conteúdo - bom seria o professor usar a língua de sinais.*

Além da escassez, as escolas têm dificuldade de justificar investimentos em intérpretes, enquanto nem mesmo está regulamentada a profissão de intérprete no Brasil. Numa citação anterior, comentamos sobre a quantidade de apenas quatrocentos intérpretes devidamente credenciados pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, para atender todo o Brasil. Urge a necessidade não apenas da regulamentação da profissão, como da formação deste profissional.

Na verdade não é tão simples a construção de uma abordagem bilíngüe em escola regular e as boas intenções não garantem muitos acertos. Para compreender as dificuldades, podemos requisitar Sá, quando diz:

Uma abordagem bilíngüe envolve uma reestruturação na maneira de encarar a língua e a cultura surda, e esta reestruturação afetará a visão que se tem da pessoa surda, a participação da comunidade surda adulta no processo educacional, a postura dos professores ouvintes frente ao aluno surdo, a redefinição dos objetivos e das estratégias de avaliação. (1999, p. 15)

Evidentemente que, em diversos pontos do país há disposição para mudanças em direção a uma abordagem bilíngüe multicultural, todavia, a carência de professores surdos, de docentes com domínio da língua de sinais e de intérpretes credenciados pela comunidade surda, não preenchem ainda este momento histórico. Esta escola significativa para os surdos deve refletir a sua situação sócio-lingüística, e, neste contexto, os intérpretes são atores de grande peso e precisam ser devidamente qualificados. As lacunas são chamamentos de retomada ao direito de cidadania. Como sintetiza Sá,

O chamado bilingüismo deve basear-se numa ampla visão sócio-antropológica segundo a qual o surdo é um indivíduo com características diferentes da maioria, que tem uma identidade própria, cuja comunidade manifesta aspectos culturais específicos, que desenvolveu uma língua natural segundo suas características, e que, historicamente, como tantas outras minorias, tem sido impedido de exercer seus direitos sociais – principalmente o de usar uma língua diferente e de ser educado na sua língua natural. (1999, p. 17)

6. Qual sua opinião sobre os estudantes surdos estudarem em uma escola regular?

Resposta A – *Em todo o Ensino Fundamental estudei numa escola regular e fui oralizado. Tive muita dificuldade em me comunicar. Isto faz com que o surdo perca muitos conteúdos, porque os professores não atentam para a necessidade que o surdo tem: de fazer a leitura labial. O ritmo das aulas é muito rápido para o surdo. O sentido pleno ainda não foi alcançado na educação de surdos no Brasil, mas, pelo menos é melhor do que no meio de outros deficientes. O melhor para o surdo é uma escola para surdos e com professores surdos.*

Resposta B – *Eu tenho um pouco da audição, o que me possibilitou falar, por isto faço questão de falar, e uso pouco a Língua de Sinais, mas entendo que ela é muito importante para o surdo. Acho bom que as aulas aconteçam para os surdos numa escola regular, pois melhora a relação com os ouvintes e ajuda a desenvolver a comunicação na oralidade. Acho interessante a oportunidade dos surdos na escola regular, para que não fiquem separados com outros alunos deficientes.*

Resposta C - *Minha experiência foi com o oralismo em uma escola regular e não foi muito boa: perdi muita coisa e não entendi muita coisa. Acho que é melhor que o surdo estude na escola regular com intérprete, pois aumenta a possibilidade de aprendizagem na convivência com os ouvintes.*

As falas destes jovens surdos exemplificam que a opção pela escola específica para surdos não é unanimidade entre os surdos. Há aqueles que defendem prioritariamente a escola regular integrada – entre estes estão, principalmente, os portadores de surdez não profunda e os surdos pós-lingüísticos, os quais, pelas características de sua audição “privilegiada”, beneficiaram-se com a convivência em escola de ouvintes.

Por outro lado, sabemos dos conflitos e dificuldades que também estes enfrentam numa sociedade competitiva e injusta. Mesmo com pouquíssima audição, os que têm algum potencial auditivo preservado, esforçam-se para falar, na tentativa de não serem excluídos.

Há também aqueles que, como a maioria dos surdos envolvidos em lutas comunitárias, defendem uma escola específica para surdos. Geralmente estes falam de sua experiência não muito boa, pois, conviver no ensino regular é conviver com a imposição da cultura dominante e não ser respeitado enquanto cidadão que vivencia uma especificidade.

Quando o surdo fala do temor de “*que não fiquem separados com outros alunos deficientes*”, não está manifestando um preconceito às avessas, mas fala do temor em ver a educação de surdos continuar sendo feita como em diversos rincões do país: aos surdos não se oferece intérpretes, muito menos uma educação bilíngüe - seu destino são as classes especiais, num ajuntamento com pessoas com deficiência mental, autismo, cegueira, paralisia cerebral, ou seja, com pessoas que nada têm em comum com suas demandas e especificidades pessoais, lingüísticas e culturais. O entendimento corrente é claro: se não são “normais”, têm que estar com os outros “deficientes” – o que é mais barato e menos problemático para os ouvintes.

Se atentarmos para documentos oficiais, veremos que a própria Declaração de Salamanca com propriedade declara que “*as autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiência em ambientes exclusivos*”. Com relação aos surdos vai ainda mais longe, ao enfatizar que: “*Face às necessidades específicas de comunicação de Surdos e de Surdocegos, seria mais convincente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais, ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns*”. (1994, p. 28, 30)

A história das chamadas “escolas especiais” no Brasil fala de delimitações e definições por questões de saúde, muitas vezes mais que por questões educacionais, gerando aquilo que Vygotsky chamou de “escolas com cheiro de hospital” (Sá, 1999.26)

É por este e outros motivos que o tema da integração/exclusão escolar deve continuar a ser colocado sob suspeita, pois se relaciona diretamente com a questão da colonização sobre os diferentes.

Segundo Sá,

A tão difundida proposta de integração escolar de surdos tem que ser questionada à luz dos recursos lingüísticos, cognitivos, e

sócio-culturais de que o surdo necessita em seu período de escolarização, visando à plena realização dos surdos enquanto cidadãos de direitos. Para tal, não é constrangedor que se tenha que continuar a defender a utilização de escolas específicas para surdos (que, certamente, não hão de ser as mesmas, até então sujeitas à lógica deficientes auditivos/escolas especiais). (2002359)

Quando aqui estou a defender uma escola específica para surdos não me refiro à preservação das escolas especiais, como diversas que existem no Brasil – “especiais” por serem espaços de confinamento de pessoas para quem se tem baixas expectativas educacionais; “especiais” porque abrigam deficientes de quem se espera um resultado mínimo de inclusão no mercado de trabalho como estratégia de mera subsistência; “especiais” porque seus profissionais são os mais capacitados para agirem por amor e misericórdia. Não. Uso a expressão “escola específica” como mera marcação retórica, visando um posicionamento contrário ao que está socialmente construído e legitimado. O desafio é o de mudar, com os surdos, a história de sua educação: inventar uma escola não-terapêutica, que leve em consideração a língua, as formas culturais e os projetos da comunidade surda, uma escola rica de significativas práticas pedagógicas que verdadeiramente gere processos de produção de conhecimentos e de formação de recursos humanos surdos.

7.O aluno adolescente surdo tem consciência de sua cultura? É possível o acesso à língua e à cultura surda, de forma natural, quando o surdo convive numa família de ouvinte?

Resposta A - É difícil no início: a família não entende, não sabe como fazer. Minha mãe me pediu desculpas, pois até a idade jovem fui apenas oralizado. Aprendi com outro surdo a língua de sinais, depois de estudar todo tempo oralizando. Ela disse que não sabia da importância de usar a língua de sinais.

A grande maioria dos surdos nasce em famílias de pais e irmãos ouvintes. Através deste dado é possível entender porque este surdo, nascido em família de ouvintes, viveu até a adolescência convivendo com os códigos da cultura que se considera dominante e pretensamente normalizadora.

As famílias, em sua grande maioria, surpreendem-se e não sabem inicialmente como lidar com o filho surdo. Diz Wrigley que, a priori o filho(a) surdo(a) é visto(a) como *“uma espécie exótica cuja identidade é destinada a decair e a desaparecer”* (1996, p. 94).

Há também um grande desconhecimento dos aspectos lingüísticos e culturais que envolvem a surdez por parte dos profissionais da área médica e da área educacional, influenciados que são pela perspectiva médico-patológica da surdez. Por estas razões a maioria dos surdos não têm consciência de sua cultura e de seus direitos. Como disse Skliar:

Há uma supremacia do ouvinte sobre os surdos, há um destaque para a biologização da surdez e dos surdos, há a priorização de todos os julgamentos pela perspectiva do mais “valeroso”, da “mais valia”, há a deslegitimação das línguas estrangeiras e dos dialetos regionais e étnicos, há a proclamação do monolingüismo, e, se usa o termo “diversidade” para encobrir uma ideologia de assimilação”. (1998, p. 1)

A despeito de alguns surdos terem opiniões diferentes sobre as propostas de inclusão em escola regular, entendem que somente no convívio com outros surdos é possível assimilar a cultura surda. O isolamento desejado por alguns oralistas (com a finalidade de não atrapalhar a aprendizagem da língua oral pelo uso de sinais) é idéia compartilhada apenas por ouvintes.

Cito ainda Wrigley, para aprofundar o que foi afirmado:

Embora não possuem marcadores de raça ou de nação, os membros dessas culturas Surdas auto-referenciadas não têm dúvidas de suas identidades culturalmente distintas. Embora nominalmente membros de uma cultura dominante que os circunda, eles – alguns, mas não todos – vêem a si mesmos como separados dela e como membros de uma cultura Surda especificamente “nativa. (...) embora líderes Surdos enfatizem o quanto têm em comum com outras minorias lingüísticas (...) a ignorância justificada, exibindo-se à guisa da sabedoria comum, continua a tratar os surdos apenas como outro grupo de deficientes ou incapacitados. (1996, p. 32-34).

Resposta B - *Se a família sabe da existência da comunidade surda e aceita seu filho como surdo, pode o adolescente ter essa consciência. Mas, na maioria das vezes não tem. Só tem*

consciência de sua cultura quando começa a conviver com muitos outros surdos que sabem usar a língua de sinais. Nas famílias querem que o surdo fale igual eles.

Este surdo descreve a situação familiar com muita pertinência e realismo. Geralmente as famílias obrigam seu(ua) filho(a) a falar, por preverem o quanto é difícil ser diferente num mundo competitivo como a sociedade atual, e por não terem conhecimento dos aspectos culturais que envolvem a surdez. Consciente ou inconscientemente, acabam enquadrando-os mais facilmente no modelo da “deficiência” e mantendo as baixas expectativas educacionais e sociais.

Bom seria que esta discussão estivesse sendo corrente na sociedade, considerando que todos estão sujeitos a terem parentes surdos ou a trabalharem com surdos. Mas, infelizmente, o mais corrente é a negação da surdez como experiência cultural.

Nas palavras de Skliar temos um alerta:

Quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade (de surdos) surgem - ou podem surgir - processos culturais específicos, é comum a rejeição à idéia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. (...) A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica. (1998, p. 28)

Diz Skliar que as pessoas que acham dificuldade em entender a existência de uma cultura surda, geralmente são pessoas que entendem que nada há fora de sua visão de “normalidade”, de sua própria referência cultural, então, entendem a cultura surda como uma anomalia, um desvio, uma irrelevância. Geralmente estas pessoas desconhecem os processos e os produtos da cultura surda. (1998)

É preciso que fique claro de que os surdos não são “anormais”, que os surdos assimilam aspectos da cultura dominante que os circunda, mas, não deve ficar desconhecido, por outro lado, que os surdos têm uma língua própria, têm manifestações culturais específicas (que se podem ver, por exemplo, em suas festas, em suas homenagens, em suas comemorações, em sua postura corporal, em suas piadas, em suas produções no teatro, na

poesia visual, na literatura em língua de sinais, na tecnologia que utilizam para viverem o cotidiano, etc.).

Resposta C - Há sempre muito sofrimento: a família não leva o surdo para a comunidade, prefere que seja ensinado a falar. Acho que os surdos inicialmente nem sabem que existe a sua cultura, mas são jovens e dependem da família...

A realidade traduzida no enunciado acima, não significa que existe uma má intenção nas famílias. Pelo contrário, fala da falta de conhecimento sobre a surdez e sobre os surdos. A decorrência natural é a busca pela “normalização”, pela fala, pela aproximação do modelo ouvinte. Isto acaba por conduzir os surdos a serem encarados como pessoas incompletas, deficientes, pois a limitação natural acrescida da falta de um processo educativo eficiente, gera fracassos sobre fracassos e a culpa é lançada no próprio surdo, ou em seu “defeito”.

8. Qual sua sugestão para que uma escola de ensino regular possibilite, ao aluno surdo, as condições para que adquira o conhecimento?

Resposta A - Precisamos de escola de surdos. Ainda que a escola regular se esforce, é difícil para os surdos estudar com os ouvintes. Os professores, na escola regular, não têm tempo para o surdo, mas ainda é melhor na escola regular que na escola especial. Precisa ensinar língua de sinais para os ouvintes, eles têm que falar nossa língua, pois é mais fácil para eles, e não tem que ser o surdo que deve ser obrigado a falar.

É incrível como em poucas palavras o jovem surdo consegue sintetizar todo um contexto de lutas que alguns profissionais estão travando, em comunhão com ideais de comunidades surdas. Claramente ele responde: “*Precisamos de uma escola de surdos*”. Esta fala desperta reflexões pertinentes, significativas, que apontam para uma reestruturação curricular, cultural e ideológica. Nas atuais discussões sobre a educação de surdos nem sempre estes são convocados, mas este enunciado sintético dá uma amostra do quanto os surdos têm a colaborar na discussão sobre o que lhes é peculiar.

Quando ele atesta que “*Os professores, na escola regular, não têm tempo para o surdo*”, fala da dificuldade que tem o aluno surdo em escola regular em receber o conteúdo numa língua que ele geralmente não domina (ou, quando este conteúdo é mediado por intérprete, geralmente não há garantias sobre a qualidade do trabalho deste intérprete). Fala da dificuldade em processar informações de uma língua para outra, vivenciando este stress num tempo pedagógico que não é o seu tempo psicológico ou cognitivo.

A maioria dos educadores responsáveis pela educação dos surdos no Brasil permanecem ainda desatentos a esta discussão, como diz Skliar:

A discussão sobre currículo, as culturas, e a ideologia dentro das escolas de surdos é basicamente assimétrica, muitas vezes a-teórica e na maioria das vezes torna-se egocêntrica. Quando surge, acaba sendo em geral uma réplica fotográfica, uma legitimação ou, no melhor dos casos, uma aceitação quase incondicional do currículo tradicional presente nos programas das escolas regulares; um debate que engendra, quase sempre, aquilo que poderia denominar-se uma existência curricular angustiante. (1997a, 245)

É necessário persistir, insistir para que estas discussões ressoem e ganhem adeptos, visando uma deflagrada reestruturação curricular, cultural e ideológica na educação dos surdos, para não mais agonizar estes educandos e violentá-los em seus direitos. Mais uma vez chamo Skliar, para com ele concordar, quando diz: “*Para os surdos esse currículo é a materialização de uma pedagogia centrada no imperativo do ser como os outros, de não ser eles mesmos*”. (1997a, 245).

Resposta B - *Trabalho no magistério, dou cursos de língua de sinais. Não temos que falar, nossa língua precisa ser ensinada. Nossos trabalhos escolares são corrigidos em outra língua, e então, ficamos prejudicados; não é justo. Não passamos de ano e ficamos sempre atrasados, com os ouvintes à nossa frente.*

Geralmente as falas dos surdos, quando avaliam o processo educativo pelo qual passaram/passam, acabam se tornando em uma denúncia. Mas estes dificilmente são ouvidos, pois a tendência é a de manter o *status quo* dos ouvintes que trabalham na educação dos surdos. O surdo que aqui se pronuncia, trabalha pela legitimação da língua de sinais –

ensinando-a, mas ainda assim dá o depoimento de que verifica a injustiça e o prejuízo, quando verifica que os trabalhos escolares dos surdos não são devidamente avaliados.

Skliar fala de metodologias que surgem com total impunidade. “*infinitas metodologias que, no melhor dos casos, só se limitam a aceitar a língua de sinais dos surdos, a permitir que seja usada entre eles, mas nunca como instrumento mediador – semiótico e cultural – na construção do processo educativo*”. (1997a. 246)

O depoimento do representante da comunidade surda em relatar a perda acumulada no desempenho escolar, é relevante para nossa reflexão, pois que, sabemos, traduz uma completa realidade. Não podemos mais, como educadores, nos conformar em perpetuar estes sintomas negativos. Precisamos cimentar uma educação a partir dos surdos, não na base do “eufemismo de chamar também os surdos ‘sujeitos com necessidade especiais’”. Falo de não definir a surdez como uma deficiência, mas sim como uma construção histórica, comunitária, lingüística e cultural”. (Skliar, 1997a. 249)

9. Qual a sua contribuição para o IBIN, enquanto representante da comunidade surda, sobre a educação dos surdos em escola regular?

Resposta A - Parabeno o IBIN por essa iniciativa e sugiro que haja mais divulgação e participação dos surdos adultos em debates com os professores, para chegar a um melhor desempenho dos alunos surdos. O surdo não tem que ficar oralizando o tempo todo, pois perde muito conteúdo. O ritmo do surdo é diferente; ele precisa de mais tempo e o professor precisa saber disso. É diferente aprender lendo os lábios. A língua de sinais é nossa língua e é necessário que outros surdos entendam isso.

O reconhecimento deste representante da comunidade surda quanto ao esforço da referida escola em trabalhar com alunos surdos no ensino regular é de grande valor. Mas, sabe-se que este é um caminho apenas iniciado, e amplamente insuficiente ainda. A clareza do adulto surdo mostra o quanto estes poderiam estar contribuindo na construção de projetos pedagógicos adequados, que tivessem efetiva influência para mudanças em atitudes e imaginários sociais. O alerta de Skliar cabe bem aqui, quando este diz:

Refiro-me, concretamente, à necessidade de uma transformação objetiva, real e contundentemente no nível das atitudes, estereótipos e imaginários sociais que conformam o saber clínico e terapêutico; faço referência, também, a uma trajetória teórica que possibilite uma visão antropológica e multicultural para a educação a partir dos surdos. (1997 b. 49)

Pode-se avaliar esta experiência nesta busca de um rompimento com as concepções clínicas tão arraigadas em nosso imaginário social e profissional. Mas, ainda há muito a ser trabalhado para se alcançar os diferentes recortes de identidade, linguagem, raça, gênero, cognição, idade, religião, comunidade e culturas que envolvem os surdos.

Resposta B – *Acho interessante essa consideração pela língua de sinais e ver esse trabalho acontecendo numa escola particular. Isso é muito bom. Pode ser que traga mudanças para outras escolas, então muitos surdos não vão ficar sem estudar e sem aprender.*

Wrigley diz que “*uma, senão a, característica que define a auto-identidade como pertencente a uma minoria lingüística ou étnica é ter e usar sua própria língua*”. (1996, p. 14). Daí se pode entender porque os surdos acham tão “*interessante essa consideração pela língua de sinais*”. Quando o surdo entrevistado entende que esta experiência “*pode ser que traga mudanças para outras escolas, então muitos surdos não vão ficar sem estudar e aprender*”, demonstra preocupar-se com a existência do outro.

Mas, convém dizer que a principal questão numa escola regular não é a introdução ou não da língua de sinais no contexto educacional: a principal dificuldade é que, numa escola regular, a modalidade cognitiva de professores e colegas ouvintes e completamente diferente da modalidade cognitiva dos alunos surdos, o que justifica nossa preferência pela escola específica de surdos. Tomemos as palavras de Skliar para melhor expressar esta idéia:

A modalidade viso-gestual não só faz parte da potencialidade lingüística dos surdos como envolve o processamento de todos os mecanismos cognitivos. Esta é uma potencialidade que afeta sobretudo a questão didática e de conhecimento nas escolas, a partir do fato de que a modalidade cognitiva dos professores se contradiz com a modalidade cognitiva dos alunos. (1997, p. 272)

Caso haja compreensão sobre esta questão, mais facilmente se poderá entender a importância de um projeto pedagógico a partir dos surdos, com eles e por eles.

Resposta C - Trabalho no magistério, sei da dificuldade de comunicação. Acho que deve haver cursos de língua de sinais para os alunos surdos que ainda não sabem a língua, e para os professores - isso iria melhorar para os surdos. Quero que o IBIN continue e que divulgue para outros colégios como se deve entender a educação dos surdos, e que a nossa língua seja considerada.

A contribuição deste surdo é extremamente importante, pois milita na educação dos surdos, e reforça a proposta de SKLIAR: “*Que se mude o eixo da discussão e da reflexão – e que se revele uma saturação de poder e de teoria nos conceitos tradicionais, são só dois aspectos de um conjunto ainda maior de progressões que pensamos para a educação a partir dos surdos*”. (1997, p. 255)

Se as considerações deste jovem surdo fossem observadas pelas instituições de ensino, se haveria de dar melhores condições acadêmicas aos alunos surdos. Para escrever esta nova história é necessário a participação da comunidade de surdos no debate lingüístico e pedagógico, bem como sua participação efetiva no projeto escolar, fazendo pressão política para que haja a integração social, muito mais importante que a integração escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo deste trabalho lançar mais um olhar ao debate educacional crítico sobre a educação dos surdos. É imperioso que o(a) pesquisador(a) transforme a curiosidade espontânea numa curiosidade epistemológica; aqui isto foi feito na certeza de que o processo investigatório dos enunciados e discursos amplia significados na rede do campo científico e pode contribuir para a compreensão e a transformação da realidade – ainda que numa orientação interpretativa.

Os Estudos Surdos foram as lentes com as quais foi possível refletir acerca da proposta oficial de integração de surdos preferencialmente em escola regular, e, através deles pude chegar a reflexões acerca do currículo, acerca de suas relações com a cultura, com o poder, com a construção de identidades, na tentativa de problematizar os efeitos do fracasso escolar generalizado na educação dos surdos.

Neste trabalho situei o aluno surdo na escola regular de ensino, questionando o paradigma da integração escolar através dos enunciados que afloram no cotidiano escolar. Entendo que múltiplos discursos constroem múltiplos significados, e estes instituem uma concepção representacional da realidade, por isto o estudo daquilo que se diz é tão importante na área das ciências sociais.

Esta possibilidade implica num grande desafio para a área dos Estudos Surdos, principalmente no que se refere à tentativa de estabelecer uma rede com os Estudos Culturais. Vivenciando este desafio, procurei enfatizar a educação dos surdos tendo em conta as múltiplas facetas imbricadas na personalidade humana.

Nesta caminhada acadêmica, várias questões foram refletidas, colocando sob suspeita os fundamentos que sustentam nossas práticas, e que urgem por mudança e por ressignificação. No referencial teórico extraí conceitos com os quais inseri provocações reflexivas sobre os objetivos e as estratégias de ação concernentes à educação dos surdos. Neste trabalho, então, foi possível discutir como as identidades são construídas através dos discursos, em locais históricos e instituições específicas. Assim, pude perceber como os surdos são sujeitos produzidos pelas práticas discursivas, construídos através da história, da linguagem, das experiências, das expectativas, enfim, do que se diz sobre eles e do que dizem eles próprios sobre si mesmos.

Concluo afirmando que os dados colhidos neste trabalho apontaram significativamente para:

A - a verificação de que existe na escola – como em toda a sociedade - um certo olhar obrigatório imposto por um conjunto de representações sociais hegemônicas, a respeito da surdez e dos surdos. Os surdos continuam a ser narrados socialmente através de estereótipos, e estes interferem, muitas vezes, como um impedimento para a aceitação da língua, das identidades e das culturas surdas – assim, as representações estereotipadas nunca dão à identidade surda um lugar confortável na escola, nem na sociedade como um todo. **A falácia da “igualdade”** camufla narrativas e poderes desiguais que escondem a discriminação e o fracasso escolar de muitos grupos culturais, entre os quais estão os surdos.

B - a verificação de que a educação dos surdos tem sido subjugada ao modelo ouvinte - o qual é imposto como a norma, como o melhor, como o desejável – e suas marcas culturais, lingüísticas e identitárias tem sido subjugadas.

C - a verificação de que os surdos, na escola regular, ainda passam por situações em que ficam em posição subalterna, ou seja, são lidos como incapazes, continuam a carregar a marca de seus corpos lidos como “faltosos”, “deficientes”, de inteligência “diminuída”. Na escola regular de poder a organização do espaço escolar de fato evidencia interesses políticos e as relações assimétricas de poder.

D – a verificação de que o aluno surdo integrado ao ensino regular têm um acesso limitado (quando não é nulo) aos componentes culturais que podem reforçar sua identidade de sujeito surdo, com língua, cultura, história e demandas próprias.

E - a evidência das possibilidades de desenvolvimento dos alunos surdos tanto na escola específica como na rede regular de ensino, mas, apontaram para a preferência pela escola específica de surdos (o que não é o mesmo que a escola especial que temos hoje –

carregada de baixas expectativas, sem um projeto pedagógico claramente definido e com uma mistura de pessoas com as mais diversas problemáticas lidas pela perspectiva clínico-terapêutica). Aqui se discutiu a inclusão de alunos surdos na escola regular, a partir de uma experiência concreta, e, se concluiu que inserir o aluno surdo na escola regular é o mesmo que submetê-lo a um estranhamento cultural. Não se nega que há vantagens, mas certamente estas vantagens são maiores para os ouvintes que para os surdos.

F – a importância da escola como ambiente lingüístico para a aquisição da Língua de Sinais. Sabendo-se que a língua é um dos aspectos essenciais de qualquer cultura, nesta escola específica se há de querer chegar ao domínio da língua da comunidade majoritária pelo caminho da possibilitação responsável da aquisição da Língua de Sinais como primeira língua.

G – a proposta da educação de surdos em escola regular não atende plenamente às necessidades dos surdos, as quais, por suas características identitárias e culturais, demandam um ambiente lingüístico e cultural adequado e vivo, que só uma escola específica pode oferecer.

H - a necessidade da construção de uma educação multicultural, como aquela capaz de atender tanto às necessidades específicas das diversas comunidades que coexistem na sociedade, como, principalmente, aos imperativos da *inclusão social*.

Destacando, portanto, a questão da integração de surdos em escola regular, posso dizer, após vivenciar esta experiência, que a integração de surdos em escola regular é uma experiência intercultural enriquecedora, mas esta não se justifica por si só.

Não se pode negar que a socialização da Língua de Sinais em uma sala de aula do ensino regular abre possibilidades para uma sociedade onde os surdos são cidadãos normais e onde a justiça social se concretiza na resistência a todas as formas de discriminação e exclusão social. Nossa controvérsia na educação de surdos não se dirige à negação das possibilidades de alargamento da aceitação social. Realmente uma vantagem na integração escolar é o desenvolvimento de uma compreensão social mais adequada sobre a surdez e sobre os surdos, bem como o despertar dos ouvintes para a Língua de Sinais. A experiência inclusiva pode possibilitar a ambos um enriquecimento íntimo, na convivência com o outro diferente, e, nestas experiências com a diferença que se podem ir firmando desejáveis transformações sociais.

No entanto, a inclusão de surdos em escola regular abafa discussões e necessidades mais profundas. A **questão crucial** não deve ser a de perguntar o que é bom para “todos”

(destacando-se aqui a maioria ouvinte). A questão a ser posta é: *qual é a mais adequada proposta educacional para conduzir os surdos ao sucesso escolar e à efetiva inclusão social?*

Assim sendo, por mais que se diga que a inclusão de surdos é um direito que eles têm, há que se entender que eles precisam da convivência em um ambiente lingüístico o mais natural possível, e isto, com toda certeza, *a escola regular não pode oferecer. Mais importante que a inclusão escolar é a efetiva inclusão social*, que se dá para além do sucesso na educação básica: possibilita ao surdo a autonomia econômica e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades pessoais, culturais e sociais. Defendo a inclusão de surdos não no contexto escolar, como se sua presença física garantisse um processo educativo de qualidade, mas sua inclusão num processo significativa para eles, como eles desejam e como imaginam que seria o melhor.

As dificuldades sempre existirão no contexto das adaptações que são necessárias em toda relação intercultural, nas mais diversas esferas da sociedade. O que não pode acontecer é o surdo perder sua identidade política de surdo, sendo conduzido a negar suas características e a pautar-se pelo modelo ouvinte. É por este e outros motivos que o tema da integração/exclusão escolar deve continuar a ser colocado sob suspeita, pois se relaciona diretamente com a questão da colonização sobre os diferentes.

Com estas conclusões, não tenho a pretensão de enquadrar as escolas dentro de uma escala de valor entre o certo e o errado. Elas não estão em julgamento. Também não se trata de buscar o discurso verdadeiro sobre a surdez e os surdos. Apenas ensaiei possibilidades de leitura da questão, com um olhar investigativo, dentre tantos outros olhares que juntaram-se ao meu, para pensar os sujeitos surdos inseridos numa proposta educacional significativa.

Posso testemunhar que, após a realização deste trabalho, os educadores envolvidos na educação dos alunos surdos nesta escola regular de ensino (IBIN), entre os quais me incluo, estão mais despertos para as diferenças entre surdos e ouvintes. as quais passam por mecanismos de processamento de informações a partir da experiência visual e lingüística. Todo universo didático, metodológico e as questões de interação estão sofrendo críticas, discussões e reconstruções.

Agora, mais que nunca, estamos dando ênfase à cultura surda e à necessidade de uma reconstrução política significativa do direito que os surdos têm de participar do processo de ensino-aprendizagem pela via de sua língua natural. Na verdade, a visão sócio-antropológica aqui

defendida, reconhece a surdez como uma diferença que engloba mais que simplesmente aspectos lingüísticos: engloba complexos aspectos políticos e culturais. Estes aspectos são importantíssimos se se quer alcançar mudanças, pois, a história mostra que, por não terem sido priorizados os definidores socioculturais dos surdos, se construiu uma história de dominação e de segregação social.

Podemos dizer que o trabalho educativo com alunos surdos gera diariamente uma série de questões, dúvidas e conflitos que necessitam ser superados no seu processo de realização: estas dúvidas e questionamentos acabam provocando debates e ajustes necessários, os quais fazem com que os educadores saiam de suas posições cristalizadas. Na experiência em questão, em apenas um ano escolar com os alunos surdos, nós, professores e técnicos, passamos a entender que precisamos reconsiderar nossas práticas pedagógicas.

Na verdade, percebo que ainda falta a consciência política para entender a educação dos surdos como uma prática dos direitos humanos concernentes os surdos, não como uma concessão que se faz a uma minoria. Torno a frisar: esta consideração pelos direitos dos surdos passa primeiramente – mas não unicamente – pela questão lingüística, pois é a Língua de Sinais que dá, ao grupo minoritário dos surdos, um sentido de identidade corporativa e de solidariedade. Este contato precoce e permanente com a Língua de Sinais, quando estimulado e possibilitado, permite ao surdo definir (ou redefinir) sua identidade através deste importante traço positivo e peculiar. Ora, os surdos necessitam de interferências mediativas, de forma qualitativa e significativa - que apenas o uso de uma língua natural pode oferecer.

Pode-se afirmar que o processo educativo se impõe como condição indispensável para que o aluno surdo supere os obstáculos que inviabilizam seu acesso à cultura e aos conhecimentos formais, então, algo a mais tem que ser feito: vias alternativas de acesso ao desenvolvimento cultural têm que ser encontradas. O que a escola não pode fazer é deixar o aluno surdo entregue à sua própria sorte.

Cabe indagações como: “que efeito exerce a surdez em nós, professores ouvintes?” A partir desta indagação abre-se espaço para uma reflexão sobre as atitudes, condutas e representações sociais sobre o surdo e a surdez.

Os surdos demandam ser entendidos como membros de uma cultura diferente da do ouvinte e esta aceitação deve ultrapassar as fronteiras da escola. para isto urge a defesa de uma

educação multicultural crítica, o que traduziria uma mudança de paradigma na educação de surdos. Assim sendo, a surdez seria entendida como uma realidade epistemológica comum, e se buscariam as condições para a ampliação de possibilidades políticas, em direção a uma cidadania plena. O interesse primordial a esta resistência não é no sentido de excluir a cultura vigente, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma onde se sobressaia a “diferença”, e não “a deficiência”.

Ora, esta visão é inovadora e desafiante, mas lutar por modelos alternativos de educação é perfeitamente viável e desejável. Será necessário reconhecer, de partida, o estatuto da Língua de Sinais e da expressão cultural própria do estudante surdo, então será possível consolidar uma memória social fundamental para o avanço da educação do sujeito surdo. A questão lingüística é, então, a questão mais agravada no currículo para surdos, pois não se trata de meramente “permitir” a Língua de Sinais, mas de possibilitá-la como primeira língua, o que altera as hierarquias presentes no currículo.

Mas ainda que as propostas educacionais ofereçam educação com bilingüismo, ainda assim, não contemplariam as questões culturais das identidades surdas, pois ainda seria necessário uma definição de políticas educacionais para as diferenças. Aquilo pelo que lutamos é: uma educação que considere os aspectos culturais, propostas pedagógicas que defendam uma educação direcionada para a autonomia do sujeito, e, o uso e disseminação da Língua de Sinais como língua natural construtora de um lócus cultural, em suma: uma escola pautada numa política da diferença (ou para a diferença), de modo a que sejam concretizados processos de aprendizagem significativos e eficazes. Nós, educadores, precisamos manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio em detrimento da cultura surda. Precisamos manter uma posição intercultural na educação dos surdos e defender os pressupostos de que a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual.

A situação inusitada que atravessa a educação de surdos no Brasil, remete-nos à busca de novas maneiras de olhar a educação como um todo, e vai mais além: nos fala da necessidade de buscarmos novas maneiras de olhar o mundo, o outro e a nós mesmos.

Este trabalho me levou a optar por advogar o sentido cultural da surdez, fazendo uma denúncia da violência implícita dos processos educativos para pessoas surdas, centrados no

domínio da fala e da audição. Levou-me a desejar contribuir na busca de novas formas de pensar as subjetividades, as identidades e as diferenças construídas historicamente.

Postura crítica, reflexiva, inconformismos, indignação contra as redes de poder, todas estas questões fecundaram os aspectos investigativos que protagonizaram este trabalho de pesquisa. Entendo ser por demais desejável que a educação do século XXI desperte para uma o respeito mútuo das culturas, na base do conhecimento dos direitos coletivos de todos os povos. E entre estes povos, estão os surdos, minoria lingüística em meio a uma grande maioria ouvinte.

Deve existir o compromisso com os saberes e as crenças que possibilitam a criação e a recriação de novos horizontes. Há que se buscar novas perspectivas sobre as diversas visões de mundo existentes na nossa sociedade massacrada com discursos dominantes e excludentes. Para fazer acontecer este vir-a-ser, digo que a esperança é a mola propulsora deste fazer/acontecer. Como disse Freire, (1992, p. 82): “*Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero*”. Espero, vivo e contemplo um estado de transformação na educação como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 77. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, São Paulo, S.P., 1991.

AMARAL, Lígia. Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editora, 1995.

APPLE, Michael W. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org). O currículo do ensino fundamental para as escolas brasileiras. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BEHARES, Luís Ernesto. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o "sim" e o "não". In: SKLIAR, Carlos (Org). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Volume I. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BRASIL . Declaração de Salamanca. 1994.

_____. Decreto n. 3298 de 20/12/1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial de 21/12/1999 da República Federativa do Brasil, Brasília.

_____. Lei 10436 de 24/04/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais – LIBRAS – e de outras providências. Diário Oficial de 25/04/2002, da República Federativa do Brasil, Brasília.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. (Org) por Cláudio Brandão de Oliveira. 5ª edição, Ed Rio de Janeiro DP e A, 2000

_____. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial. Brasília, DF, 1994.

BRITO, Lucinda Ferreira. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n.1, 1990.

CASTILLA, Mônica; HOCEVAR, Susana; DUHART, Silvia. Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. In: Skliar, Carlos (Org). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. Volume II.

CAPOVILLA, Fernando. A evolução das abordagens à educação da criança surda: do oralismo à comunicação total e desta ao bilingüismo. In: CAPOVILLA, Fernando; RAPHAEL, Walkiria. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira. Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: EDUSP, 2001.

CRUCHIK, José Leon. Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo: Robe, 1997.

DORZIAT, Ana. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: Skliar, Carlos (Org). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. Volume I.

FERNANDES, Eulália. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação, in Skliar, Carlos (org.). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. II Volume.

FENEIS – Revista da FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Belo Horizonte: FENEIS, Ano IV, nº 14, 2002. (Qual o título da revista? Eu que coloquei Revista da FENEIS. A sede da FENEIS é no Rio, então, por que está Belo Horizonte? Descobrir e anotar certo).

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné Bissau: Registro de uma experiência em processo. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREZZA, Rose Mary; SPINK, Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, Mary Jane (Org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes, 1997.
- HOFFMEISTER, Robert. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, Carlos. (Org). Atualidades da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. Volume II.
- JORDAN, J.A. Propuestas de Educacion Intercultural. Barcelona, CEAC, 1996.
- KLEIN, Madalena. Os discursos sobre a surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos. (Org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. – Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. Ed. Pedagógica e Pedagógica e Universitária LTDA, São Paulo, S.P., 1986.
- LAROSSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Orgs). Habilidades de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LANDOWSKI, Eric. Presença do outro: ensaios de sociosemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LULKIN, Sérgio. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MACLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Write terror and opopositional agency. Towards a critical multiculturalism. In: MCLAREN, Peter. Critical pedagogy and predatory cultre. Oppositional politics in a postmodern era. London: Routledge, 1995.
- MAFFESOLI, Michel/Rouanet, Sergio Paulo. Moderno Pós Moderno. Rio de Janeiro, UERJ, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Proposta Curricular para deficientes auditivos. Convênio CENES/PREMEN, Brasília, 1979.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. (Orgs) São Paulo, Cortez editora, 1995.
- PADDEN, Carol; HUMPHIES, Tom. Deaf in America: voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 1988. Tradução do Centro de Estudos Surdos ULBRA.
- PERELMAN, Chaim. Retóricas. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SÁ, Nídia Limeira. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.

_____. Cultura, Poder e Educação de Surdos. Manaus, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. Fazendo ciência nas ciências humanas: um olhar sobre a pesquisa verificacionista e a pesquisa interpretativa. Revista do Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Universidade Federal do Amazonas, 2003.

_____. Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação de surdos. Coleções do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, 1997.

SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normalizado In: Revista Espaço: Informativo técnico-científico do INES/MEC. n. 8. Rio de Janeiro: INES, 1997.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna in MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, T.T. Contrabando, incidentes de fronteira: ensaios de estudos culturais em educação. Porto Alegre, 1998

SKLIAR, Carlos. A. reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos In: SILVA, L. H. (org). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1997a.

_____. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____. (Org). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997b.

_____. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de Educação Bilingue para os surdos. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, ano IV, n.6, p. 49-57, mar. 1997c.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____. (Org) Atualidade da Educação bilíngüe para surdos. Volume II. Porto Alegre: Mediações, 1999.

SOUZA, Maria Regina; Góes, Maria Cecília. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: Skliar, Carlos (Org). Atualidade da Educação bilíngüe para surdos. Volume I. Porto Alegre: Mediações, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. – Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. Atlas, São Paulo, S.P., 1987.

UNESCO. Documentos de compromissos internacionais da UNESCO. Declaração de Salamanca: do princípio, política e prática. Disponível em <http://www.unesco.org.br/publica/DocInternacionais/Declarasalamanca>. Acesso julho/2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WRIGLEY, Owen. The politics of deafness. Washington, Gallaudet University Press, 1996. (Traduzido pelo N.U.P.P.E.S. - UFRGS).

- ANEXO A – Questionário – Análise de Enunciados de Alunos Surdos**
**ANEXO B – Questionário – Análise de Enunciados de Representações da
Comunidade Surda**
ANEXO C – Questionário – Análise da Fala dos Professores
ANEXO D – Questionário – Análise da Fala dos Alunos Ouvintes

Universidade Federal do Amazonas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Dissertação: Alunos Surdos na Escola Regular: Questionando o Paradigma da Integração.

Autora: Jane Lindoso Brito

Orientadora: Profa. Dra. Nidia Regina Limeira de Sá.

Questionário

Análise de Enunciados de Alunos Surdos

1. Como você se sente sendo um aluno surdo em meio a alunos ouvintes?
2. Você acha que há diferenças entre o comportamento e os hábitos dos alunos surdos e o comportamento e os hábitos dos alunos ouvintes?
3. Você vê diferenças entre o surdo e o ouvinte, no contexto social?
4. Você teve dificuldades de relacionamento interpessoal, com os alunos ouvintes?
5. Você utiliza a Língua de Sinais Brasileira? No contexto da escola, a Língua de Sinais é importante para o aluno surdo?
6. Como foi sua experiência em participar das aulas com intérprete?
7. Como foi sua experiência em participar das aulas com professores que não usam a Língua de Sinais?
8. Você já estudou em alguma escola que não tinha intérprete? Como você pode comparar as duas experiências?
9. Quais as dificuldades que os surdos encontram para alcançar sucesso no processo ensino-aprendizagem?
10. O que a escola poderia fazer para diminuir as dificuldades dos alunos surdos?

11. Você percebeu alguma importância na utilização da Língua de Sinais Brasileira na escola?
12. A presença de intérprete de Língua de Sinais na sala de aula trouxe algum benefício ou algum transtorno?
13. Na sua opinião, quais as dificuldades que os surdos encontraram para alcançar sucesso no processo de ensino-aprendizagem e quais as origens destas dificuldades?
14. O que a escola poderia fazer para sanar ou amenizar tais dificuldades dos alunos surdos?
15. Você teve algum ganho na convivência com os colegas surdos?
16. Quais as sugestões que você deixa para os colegas que prosseguirão na próxima série com os colegas surdos, nesta escola?

Universidade Federal do Amazonas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Dissertação: Alunos Surdos na Escola Regular: Questionando o Paradigma da Integração.

Autora: Jane Lindoso Brito

Orientadora: Profa. Dra. Nidia Regina Limeira de Sá.

Questionário

Análise de Enunciados de Representações da Comunidade Surda

1. Você percebeu se há participação dos surdos nas aulas que você assistiu?
2. Você percebeu se os alunos surdos dominam a Língua de Sinais?
3. Você percebeu se eles estão aproveitando o serviço do intérprete?
4. Qual seria a diferença de uma aula com intérprete e de uma aula ministrada pelo professor na língua de sinais?
5. Como você avalia o domínio da língua de sinais pelo intérprete do IBIN e seu nível de competência na fidelidade no repasse das informações?
6. Qual sua opinião sobre os estudantes surdos estudarem em uma escola regular?
7. O aluno adolescente surdo tem consciência de sua cultura? É possível o acesso à língua e à cultura surda, de forma natural, quando o surdo convive numa família de ouvinte?
8. Qual sua sugestão para que uma escola de ensino regular possibilite, ao aluno surdo, as condições para que adquira o conhecimento?
9. Qual a sua contribuição para o IBIN, enquanto representante da comunidade surda, sobre a educação dos surdos em escola regular?

Universidade Federal do Amazonas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Dissertação: Alunos Surdos na Escola Regular: Questionando o Paradigma da Integração.

Autora: Jane Lindoso Brito

Orientadora: Profa. Dra. Nidia Regina Limeira de Sá.

Questionário

Análise da Fala dos Professores

1. Você vê diferenças entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, no contexto da sala de aula?
2. Quais as concepções que você tinha, do ponto de vista educativo, lingüístico e social, sobre os surdos, que mudaram, depois que você começou a trabalhar com os mesmos?
3. Você acha que os surdos têm oportunidades intelectuais, econômicas e sociais semelhantes às do ouvinte no contexto da sociedade?
4. Você percebeu dificuldades de relacionamento interpessoal, entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?
5. A presença de intérprete de Língua de Sinais na sala de aula trouxe algum benefício ou algum transtorno?
6. Quais as dificuldades que os surdos encontram para alcançar sucesso no processo de ensino-aprendizagem? Na sua opinião, quais as origens destas dificuldades?
7. Quais as dificuldades pessoais que você encontrou para mediar aos surdos os conhecimentos com os quais você trabalha em sua disciplina?
8. Na verificação da aprendizagem, você precisou alterar critérios? que critérios você considerou como sinalizadores do alcance da aprendizagem?

Universidade Federal do Amazonas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Dissertação: Alunos Surdos na Escola Regular: Questionando o Paradigma da Integração.

Autora: Jane Lindoso Brito

Orientadora: Profa. Dra. Nidia Regina Limeira de Sá.

Questionário

Análise da Fala dos Alunos Ouvintes

1. Você vê diferença entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, no contexto da sala de aula?
2. Você acha que a surdez diminui as potencialidades do sujeito surdo?
3. Você, como ouvinte, acha-se superior ao surdo
4. Você sentiu dificuldades de relacionamento interpessoal com os alunos surdos?
5. Como você percebeu a participação dos surdos em sala de aula, nas atividades escolares?
6. Você vê diferenças entre o surdo e o ouvinte, no contexto social?
7. Quais as concepções que você tinha, sobre os surdos, que mudaram depois que você começou a estudar com os mesmos?
8. Você acha que os surdos têm oportunidades intelectuais, econômicas e sociais semelhantes às dos ouvintes no contexto da sociedade? Por quê?
9. Você vê diferença entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, no contexto da sala de aula?
10. Você sentiu dificuldades de relacionamento interpessoal com os alunos surdos?