

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**CONDIÇÕES E EFEITOS PARA/NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE POR SUJEITOS SURDOS: FOCALIZANDO UM
ESTUDO DE CASO EM ESCOLA INCLUSIVA.**

FABIANA MARTINS RODRIGUES SOARES

**PIRACICABA-SP
2002**

**CONDIÇÕES E EFEITOS PARA/NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE POR SUJEITOS SURDOS: FOCALIZANDO UM
ESTUDO DE CASO EM ESCOLA INCLUSIVA.**

FABIANA MARTINS RODRIGUES SOARES

**ORIENTADORA: PROF^a DRA. CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE
LACERDA**

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**PIRACICABA-SP
2002**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cristina B. F. de Lacerda (Orientadora)

Profª Drª Maria Cecília de Moura

Profª Drª Maria Cecília Rafael de Góes

“Um dia tive um sonho...Sonhei que estava andando na praia com o Senhor e no céu passavam cenas da minha vida. Para cada cena que passava, percebi que eram deixados dois pares de pegadas na areia: um era meu e o outro do Senhor. Quando a última cena da minha vida passou diante de nós, olhei para trás, para as pegadas na areia. Notei também que isso aconteceu nos momentos mais difíceis e angustiantes da minha vida. Isso aborreceu-me deveras e perguntei então ao meu Senhor: -Senhor, Tu não me disseste que, tendo resolvido Te seguir, Tu andarias sempre comigo, em todo o caminho? Contudo, notei que durante as maiores tribulações do meu viver, havia apenas um par de pegadas na areia. Não compreendo porque nas horas em que eu mais necessitava de Ti, me deixaste sozinho. O Senhor me respondeu: -Meu querido filho. Jamais te deixaria nas horas da prova e do sofrimento. Quando viste, na areia, apenas um par de pegadas, eram as minhas. Foi exatamente aí que te carreguei nos braços...”

(Autor desconhecido)

Dedico este trabalho a Deus, que, com tanto amor me sustentou em seus braços, não permitindo minhas pegadas sobre a areia.

AGRADECIMENTOS

À Deus, autor e consumidor da minha fé, por tudo o que tem feito na minha vida, por tudo o que ainda irá fazer, por Seu amor incondicional e Sua presença em todos os momentos deste trabalho. Sem Ti nada faria...

Aos meus queridos pais, pela dedicação constante, amor, apoio, socorro nos momentos de imensa saudade, incentivo, orientações e orações, fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional, especialmente deste trabalho.

Aos meus irmãos, que acompanharam o trabalho de longe e me faziam sentir uma enorme saudade...

Aos meus queridos avós, que tanto amor me deram, especialmente ao avô José de Paula, que acredita que não se deve parar de estudar nunca.

À querida Cristina Lacerda, ex-professora, colega, amiga e orientadora, pela enorme paciência e pelos momentos em que me socorreu, me abrigou, ensinou e me fez refletir. Aprendi muito com você Cris, obrigada...

Às Cecílias Góes e Moura, por aceitarem participar da banca e pelas ricas sugestões no exame de qualificação.

À Renata Barros, amiga indecifrável e ao mesmo tempo transparente, pelo apoio, incentivo, pelas ajudas pessoais, discussões e cafés de fim de tarde.

À Ivone Panhoca, pelo incentivo ao ingresso no mestrado, ainda na graduação e por acreditar no meu crescimento profissional.

Aos amigos Márcia Souza, Marlei Schneider e Osvaldo Rocha, por me receberem nas últimas semanas de trabalho, pela paciência, sugestões e momentos de descontração, que tanto bem me fizeram durante a redação final.

Às amigas Giovana, Caroline Roncato, Cristina Aguirre e Keila Teixeira, pelas sugestões, discussões e apoio, mesmo nos momentos em que as dificuldades eram de todas.

À Nelma e Eliete, que compartilharam comigo suas experiências com surdos.

Às ex-professoras e hoje amigas e colegas Regina Yu, Reginalice Cera, Elenir Fedosse, Maria Inês Bacellar, Evani Camargo e Ana Cláudia Lodi, que tanto me incentivaram no ingresso e conclusão do mestrado.

Às minhas tias Andréa e Kátia, pelo apoio e escuta nos momentos mais difíceis.

À Rose e Djalma, pela acolhida e preocupação durante um período de “carência familiar” e por apoiarem a realização da pesquisa, um agradecimento especial.

A todos que me receberam em suas casas e tiveram a enorme paciência de escutar o percurso deste trabalho.

A todos, que de alguma forma participaram comigo da pesquisa, um obrigada muito especial...

À CAPES, por ter financiado a realização deste trabalho.

RESUMO

Muito tem-se discutido acerca da educação dos surdos, métodos e técnicas a serem utilizadas com tais sujeitos e suas repercussões educacionais. Contudo, pouco tem-se falado sobre a constituição destes num contexto de inclusão, entendido aqui como a inserção de alunos surdos em salas de aula do ensino regular. Este trabalho tem como propósito pensar as condições e efeitos para/na construção da identidade de uma criança surda inserida numa sala de aula regular, juntamente com uma intérprete. Através de filmagens em sala de aula e análise de recortes de transcrições, propomos pensar a construção da identidade desse aluno considerando a presença da intérprete de Língua de Sinais, a presença da própria Língua de Sinais e as interações em sala de aula. O foco de análise dirigiu-se para momentos em que a surdez é apagada ou revelada pelos sujeitos (professora, alunos ouvintes, aluno surdo e intérprete), e como esses momentos repercutem na construção da identidade do aluno surdo. Os dados coletados revelam que, muitas vezes, o aluno surdo que está imerso num espaço ouvinte fica intensamente perpassado por ele, uma vez que este espaço, criado na busca de se garantir um desenvolvimento compatível com as demais crianças, parece não oferecer condições reais para a construção de uma identidade surda. Inserir esta criança na escola regular significa lidar com uma série de questões da constituição do ser humano, para além da tarefa escolar propriamente, que não têm sido suficientemente discutida e que são fundamentais para o desenvolvimento e para a real inserção social, tão almejada.

ABSTRACT

Deaf people education and methods and techniques to be used with them, and the education repercussions have been discussed a lot. However, few things have been said about these people constitution in an inclusion context, in this case, understood as the insertion of deaf students in regular classes. The aim of this study is thinking about the conditions and effects on the identity building of one deaf child inserted in a regular class, with a sign language interpreter. Through the video recording in a classroom and the analysis of transcription clipping, I have the purpose of thinking about the identity building of that student, considering the presence of the sign language interpreter, and interaction processes in the classroom. The focus of this analysis was directed for moments when deafness is obscure or revealed by the subjects (teacher, hearing students, deaf student and interpreter), and the way these moments affect the building of the deaf student identity. The collected information reveals that, several times, the deaf student that is inserted in a hearing ambient gets intensively passed by that. This space, created to guarantee a compatible development related to the other children, seems not to offer real conditions for the building of a deaf identity. To insert this child in a regular school means dealing with many questions about human beings constitution, besides the scholar schedule. Both aspects have not been sufficiently discussed and are essential for the very desired childrens development and real social insertion.

SUMÁRIO

Apresentação	10
Capítulo I	
PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO DOS SURDOS: PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO E SUAS REPERCUSSÕES EDUCACIONAIS.....	15
- Breve história da educação dos surdos.....	15
- Políticas educacionais e educação dos surdos: propostas de integração e inclusão.....	29
Capítulo II	
CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO, SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE EM QUESTÃO.....	42
Capítulo III	
UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA ESCOLA INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	60
- Caracterização do sujeito.....	62
- A sala de aula.....	67
- Intérprete Educacional.....	68
- Vídeos gravações.....	69
- Transcrições.....	70
Capítulo IV	
AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA AFETANDO A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO.....	72
Capítulo V	
POSSIBILIDADES E LIMITES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DO ALUNO SURDO.....	122
Referências Bibliográficas	130

APRESENTAÇÃO

Nos anos de 1998 e 1999, pude participar, ainda na graduação do curso de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba, como bolsista de Iniciação Científica, do projeto de pesquisa intitulado “A criança surda e a Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes”. Este, tinha como objetivo verificar as interações ocorridas em uma sala de aula, onde fora inserida uma criança surda profunda, usuária da LIBRAS¹, juntamente com uma intérprete competente na língua. Durante minha participação na pesquisa, pude filmar atividades em sala de aula e transcrevê-las, acompanhando de perto o desenvolvimento da mesma.

A problemática que envolvia o projeto de pesquisa sobre as interações em sala de aula foi se desdobrando e as situações observadas e discussões levantadas ao longo do trabalho

¹LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, também é referida por alguns autores como LSB – Língua de Sinais Brasileira. Neste trabalho será abordada como Língua de Sinais.

despertavam em mim vários questionamentos, como a distância entre a inclusão proposta nos discursos oficiais² e o que se dava neste ambiente escolar, numa situação atípica, onde havia um aluno surdo juntamente com uma intérprete de Língua de Sinais, contratada pela família; a preparação do professor para lidar com a inclusão de um aluno surdo; a valorização ou exclusão da Língua de Sinais; o papel da intérprete neste ambiente educacional etc.

Apresentei diversos trabalhos em congressos da área da surdez, tendo a oportunidade de conhecer vários pesquisadores e surdos. Estava intrigada com o funcionamento da Língua de Sinais e o modo como os sujeitos surdos se constituíam em meio a tantos ouvintes.

Percebia nos discursos de alguns surdos suas experiências e vivências em relação ao uso da Língua de Sinais e oralidade, família e processo de escolarização. O que via eram vários surdos, originados de lugares e com vivências diferentes que traziam histórias muito parecidas.

Assim, o interesse pela área começava a ir além das obrigações de bolsista e nas diversas e ricas discussões do projeto, meu desejo em continuar estudando e conhecendo a problemática da educação dos surdos foi crescendo.

² A inclusão é tida nos documentos oficiais como a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em classes regulares, garantindo, desta forma, o acesso à educação por todos os alunos. Ver Declaração de Salamanca (1994) e Sasaki (1997).

Meu interesse pelo estudo sobre a construção da identidade do surdo surgiu quando, ainda na graduação, conheci o trabalho de Moura (1996). A partir de diversas leituras sobre identidade, percebi que não se tratava de um assunto fácil de ser contemplado, dada sua complexidade e diversidade de idéias e conceitos.

À medida que as curiosidades iniciais foram se tornando inquietações, me parecia pertinente um olhar para as situações de inserção do surdo em ambientes educacionais onde predominavam ouvintes. Atualmente no Brasil, a problemática que envolve a surdez está sendo difundida em vários trabalhos, havendo grande preocupação por parte de profissionais envolvidos com tais sujeitos, buscando repensar o fazer clínico, educacional e social. Fala-se muito na questão da Língua de Sinais, bilingüismo para surdos, métodos de oralização, comunidade surda e mesmo sobre a proposta de inclusão, com a inserção de crianças surdas em salas de aula regulares.

Contudo, tais pesquisas não têm apresentado, como enfoque central, a construção da identidade de sujeitos surdos inseridos em salas de aula com alunos ouvintes. Alguns autores, como Moura (1996), Perlin (1998) e Skliar (1998, 1999 a,b) abordam a construção da identidade e identificações, mas em situações que não envolvem a prática “inclusiva” propriamente.

Desta forma, pensar as condições e efeitos para/na construção da identidade do indivíduo surdo no espaço educacional inclusivo é um tema importante e que precisa ser enfatizado, uma vez que essa

prática educacional tem sido largamente incentivada, sem que suas implicações sejam suficientemente conhecidas, indicando que tal questão merece ser melhor compreendida.

O presente trabalho está organizado de modo a contemplar 5 capítulos. No primeiro, faremos um breve relato da história da educação dos surdos e abordaremos as discussões atuais sobre as propostas de integração e inclusão, bem como suas repercussões na educação dos surdos.

No segundo capítulo os temas identidade, subjetividade e constituição do sujeito serão trabalhados com base em diversos autores da sociologia, psicologia, psicologia social e antropologia, que discutem tais questões, trazendo a tona a complexidade do assunto a ser estudado.

A metodologia de pesquisa será tratada no terceiro capítulo, discutindo os pressupostos para as análises, as características da sala de aula e do sujeito focalizado, bem como as formas de coleta de dados e o tratamento que receberam.

O quarto capítulo aborda as situações interacionais ocorridas na sala de aula focalizada e as condições e efeitos para/na construção da identidade do sujeito surdo. Tais condições serão tratadas de forma a problematizar as seguintes questões: apesar de ter sua condição lingüística considerada pela presença da intérprete e da Língua de Sinais, a criança surda é “única” em meio a uma classe de ouvintes. Que conseqüências esse modo de inclusão pode trazer à

construção de sua identidade? Uma vez que o sujeito constitui-se nas e pelas relações sociais, como se dá a construção da identidade de uma criança surda incluída num meio eminentemente ouvinte? Como o ser surdo constitui-se como tal?

Finalmente, o quinto capítulo apresenta reflexões sobre a construção da identidade da criança surda no espaço inclusivo e suscita discussões a respeito desta proposta educacional para o surdo.

Os questionamentos estão lançados. Não há pretensão de responder a todas as perguntas, mas de criar no leitor uma inquietação, como aquela provocada em mim desde que me envolvi com a educação de sujeitos surdos.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO DOS SURDOS: PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO E SUAS REPERCUSSÕES EDUCACIONAIS.

Breve história da educação dos surdos

O presente trabalho focaliza um sujeito surdo que se encontra em processo de escolarização, inserido em uma escola regular, juntamente com uma intérprete de Língua de Sinais. Para se falar sobre este espaço de inserção de um aluno surdo é preciso que nos remetamos aos acontecimentos ao longo da história e o impacto destes nos processos de organização e práticas educacionais atuais, em movimentos de idas e vindas, uma vez que não há uma linearidade

nos fatos que envolvem a educação dos surdos. Esta história, segundo Moura (1996),

“(...) reflete uma realidade social, política e histórica que também vai se refletir na história do Surdo através dos tempos. Considero que só podemos entender, tanto a história do Surdo³ no tempo, como a história de vida de um Surdo (como qualquer outra categoria de pessoa), se não esquecermos os aspectos sociais, políticos e históricos que regeram o surgimento de uma ou outra ideologia que a determinaram. Quando relato a história de um Surdo, quando penso na história dos Surdos, estou pensando em formas de organizações políticas e sociais que regeram e regem a formação de indivíduos com uma identidade própria” (p.27).

Desta forma, neste capítulo iremos abordar brevemente a história da educação dos surdos, tema muito bem explorado no Brasil por pesquisadores como Moura (1996), Lacerda (1996), Souza (1998), Soares (1999), entre outros, sendo esta pesquisa apoiada, preferencialmente, na revisão bibliográfica realizada por estes autores.

Os primeiros textos sobre a educação de surdos datam do século XVI, evidenciando tentativas de ensinar o surdo a falar e de “integrá-lo” à sociedade ouvinte. Tal preocupação estendeu-se ao longo dos tempos e discussões sobre a educação de surdos percorreram caminhos diversos, por vezes antagônicos, em busca de

³ Sempre que me referir ao Surdo enfocado por Moura, usarei letra maiúscula, respeitando a denominação dada pela autora àqueles que não estão sendo caracterizados por uma perda sensorial, “*mas pela sua condição de pertencer a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença*” (p.126).

estratégias que favorecessem o desenvolvimento destes sujeitos (Lacerda, 1996; Moura, 1996; Souza, 1998).

Na Antigüidade, os surdos eram vistos como seres incapazes, pensava-se que não fossem educáveis, ou mesmo que eram imbecis. Era comum às famílias acreditarem que ter um componente surdo era castigo divino, que deveriam “carregar” devido aos pecados cometidos.

Gregos e romanos pensavam que os surdos, impossibilitados de falar pela falta da audição, não tinham linguagem, conseqüentemente não pensavam, sendo, desta forma, impossibilitados de aprender. Eram privados de todos os seus direitos legais e perdiam sua condição de ser humano (Moura 1996). Somente no final da Idade Média, iniciou-se uma trilha na educação do surdo, procurando-se, sempre a “humanização” destes sujeitos.

Desde o início da Idade Moderna os sujeitos surdos foram alvo de dois tipos de atenção: a médica e a religiosa. A atenção médica tinha por fundamento a “anomalia orgânica” que deveria ser tratada (Soares, 1999) e a atenção religiosa tinha como pressuposto proporcionar aos surdos acesso aos preceitos religiosos, como leitura dos santos sacramentos, garantindo, desta forma, a salvação da alma de tais sujeitos.

Vários educadores dedicaram seus estudos à área da surdez propondo diferentes métodos para o ensino da fala, algumas vezes, apoiados no alfabeto digital. Sabe-se que alguns educadores

trabalhavam baseados somente na oralização, buscando ensinar o surdo a falar. Outros grupos, entretanto, mostravam-se atentos para um outro modo de atuação, próprio dos surdos, incorporando ao trabalho educacional o uso de gestos.

No século XVI, o monge espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584)⁴ inicia a educação formal de surdos. Seu trabalho era realizado com crianças filhas de famílias nobres, com o objetivo de ensiná-las a escrever, ler e falar, uma vez que os mudos não eram considerados cidadãos perante à lei (Moura, 1996). Contudo, Ponce de León não deixou nenhum registro do seu trabalho com tais crianças.

Nesta época, o método de Ponce de León foi ampliado por outros educadores, como Bonet (1579-1629), que tomou conhecimento deste através da família Velasco, que apresentava um histórico de surdez em vários de seus membros e que teve Ponce de León como responsável pela educação de alguns dos integrantes da família.

Bonet aproveitou o método desenvolvido com diversos surdos, acrescentando ao trabalho de ensinar o surdo a falar, o uso do alfabeto digital no aprendizado da leitura. Publicou também um livro em 1620, dizendo que havia inventado a arte de ensinar o surdo a falar (Moura, 1996).

⁴ As datas referentes ao nascimento e morte dos pesquisadores citados neste capítulo foram baseadas nos trabalhos de Moura (1996) e Soares (1999).

De acordo com a autora, na atuação do espanhol,

“o alfabeto digital era usado para ensinar a ler e a gramática era ensinada através da Língua de Sinais. A leitura-orofacial dependia da habilidade de cada aluno, não sendo especificamente trabalhada. A fala era ensinada pela manipulação dos órgãos-fono-articulatórios e pelo ensino das diferentes posições para a emissão das “letras reduzidas” do alfabeto” (p.33).

Outros educadores deram continuidade ao método de Bonet, considerando a oralidade como fundamental para a humanização do surdo. Rodrigues Pereire (1715-1780), também citado por Moura, era um conhecedor da Língua de Sinais, entretanto, defendia a oralização do surdo. Paralelamente ao trabalho de oralização, o alfabeto digital era usado para dar explicações ou mesmo na comunicação com alunos que ainda não eram totalmente “capazes” de falar.

Outros educadores, ainda, como Amman (1669-1724), Walis (1616-1703) e Braidwood⁵ deram continuidade ao método de Bonet, considerando a oralidade como fundamental para a humanização do surdo.

A educação dos surdos toma um novo rumo em sua história com a humanização destes sujeitos através do reconhecimento da Língua de Sinais. Acredita-se que o início da valorização da gestualidade surgiu na França com o abade De L’Epeé em 1760.

⁵ Não foram encontradas datas referentes à Thomas Braidwood.

Sacks (2000) ressalta a importância de De L'Epeé na educação de crianças surdas, por dirigir grande atenção aos seus pupilos e interessar-se em aprender a língua utilizada por eles, atitude pouco freqüente entre os ouvintes. O abade usava um método criado por ele do qual faziam parte os chamados sinais metódicos, baseados na Língua de Sinais utilizada pela comunidade surda e no francês oral, que ele considerava como sendo aspectos importantes para o entendimento de textos.

“O sistema de sinais “metódicos” de De L'Epeé permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação” (Sacks, 2000 p.30-31).

De L'Epeé fundou, nessa época, a primeira escola para surdos na França – o Instituto Nacional para Surdos-Mudos – que posteriormente obteve auxílio público, ampliando a educação de uma esfera individual para o coletivo.

A importância e influência de L'Epeé na educação de surdos auxiliaram na criação do “método francês”, o qual utilizava o alfabeto digital, gestos, escrita, fala e leitura orofacial, objetivando oferecer ao surdo um desenvolvimento pleno. O método francês foi muito questionado por educadores que trabalhavam com o chamado método alemão, baseado na oralização, iniciado, primeiramente, por Amman, tendo continuidade com Samuel Heinicke (Moura, 1996).

Após a morte de L'Epeé em 1789, entretanto, o seu método foi desconsiderado por diversos educadores e estudos daquela época revelam a divulgação de um conceito de surdez descrito prioritariamente a partir de uma visão médica, enfatizando a importância da oralidade. Discussões e divergências acentuaram-se ao longo do século XIX, quando se buscou definir qual seria o melhor método a ser utilizado, gestual ou oral.

Neste movimento de debates sobre a melhor forma de educar os surdos, em 1817, o americano Thomas Gallaudet e o francês Laurent Clerc, fundaram a primeira escola americana para surdos. A Língua de Sinais Americana (criada a partir da Língua de Sinais Francesa) era usada nas salas de aula juntamente com o alfabeto digital e o inglês escrito.

Conforme Sacks (2000),

“O grande impulso na educação e emancipação dos surdos que entre 1770 e 1820 arrebatara a França continuou assim sua trajetória triunfante nos Estados Unidos até 1870. E então – e esse é momento crítico de toda a história – a maré virou, voltou-se contra o uso da Língua de Sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século” (p.37).

No ano de 1880, na cidade de Milão, foi realizado o II Congresso Internacional de Educação de Surdos, marco na história da educação dos sujeitos surdos. Organizado principalmente por oralistas, o propósito do Congresso era afirmar a supremacia da fala

sobre o uso dos sinais, a fim de eliminá-los definitivamente (Lacerda, 1996; Moura, 1996).

Para os congressistas, o desenvolvimento pleno das crianças surdas vinculava-se, exclusivamente, ao uso da oralidade, sendo desprezado, portanto, qualquer uso de sinais. Moura (1996) ao abordar o pensamento de Itard, comenta que para ele,

“a única esperança para se “salvar” o surdo seria através do desenvolvimento da fala, que o transformaria, e isto só poderia ser feito através de treinamento articulatório e da restauração da audição, pois se a audição fosse restaurada a fala também seria”(p.47).

A imposição do oralismo pela maioria ouvinte prevalece sobre a minoria surda, sendo estes impedidos de decidir ou mesmo questionar as decisões tomadas durante o Congresso. As resoluções do Congresso de Milão são citadas por Moura (1996) e focalizam as seguintes questões:

“1- Dada à superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os surdos-mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... (Este congresso) declarou que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos e mudos. 2- O método oral puro deve ser preferido por que o uso simultâneo de sinais e fala tem a “desvantagem de prejudicar a fala, a leitura- orofacial e a precisão de idéias” (p.83).

As conseqüências de tais decisões foram sentidas rapidamente após este evento, como a demissão de professores surdos de diversas instituições, com efeitos importantes para a educação dos mesmos.

“A supressão da língua de sinais na década de 1880 teve um efeito danoso para os surdos durante 75 anos, não apenas em sua educação e conquistas acadêmicas, mas também na imagem que tiveram de si mesmos e de toda a comunidade e cultura surdas. A comunidade e cultura surda que efetivamente existiu permaneceu em bolsões isolados – deixou de vigorar o sentimento de outrora, pelo menos o sentimento que se insinuou nos “anos dourados” da década de 1840, de uma comunidade e cultura de abrangência nacional (e até mesmo mundial)” (Sacks, 2000 p.153).

O oralismo puro, portanto, invade a Europa, consolidando-se no final do século XIX, predominando por um longo período e bastante presente em práticas educacionais nos nossos dias.

No século XX, a educação de surdos é baseada preferencialmente no oralismo, impondo ao surdo o uso de uma língua auditiva-oral focalizando suas incapacidades e com isso, favorecendo sua dependência do ouvinte. Todavia, a Língua de Sinais não deixou de ser usada pelos surdos, ainda que de maneira “clandestina”, uma vez que esta era proibida em muitas escolas e instituições que se ocupavam de surdos.

Na abordagem oralista tem-se como objetivo a normalização e integração do surdo à sociedade ouvinte através do desenvolvimento

da língua oral como forma comunicativa. Foram desenvolvidos diversos métodos dentro desta abordagem, enfocando-se neste estudo os mais difundidos, sendo eles: O oralismo puro, o método unissensorial e o multissensorial. Nestes, apregoa-se explorar os resíduos auditivos das crianças através do uso de aparelhos de amplificação sonora e treinamento auditivo.

A exposição à língua falada, a sons ambientais, treinamento de leitura orofacial e estimulação de linguagem são importantes para o desenvolvimento da linguagem oral. Pistas visuais e táteis também são utilizadas no trabalho de oralização, de acordo com o método adotado pelo profissional.

Na abordagem oralista, o surdo é visto de maneira parcial dentro de suas possibilidades, sua incapacidade deve ser “corrigida” de qualquer maneira, para que se integre e seja “normal” como os outros (Harrison, Lodi & Moura, 1997).

Alguns autores (Góes, 1996; Lacerda, 1996), interessados em estudar aspectos das práticas educacionais voltadas para os surdos, discutem que as vivências pedagógicas de Educação Especial⁶ ou regular apoiadas no oralismo não se mostram satisfatórias, uma vez que a criança, após anos de escolarização, apresenta competência duvidosa em relação à leitura e escrita do português. Não há

⁶ A Educação Especial é considerada uma modalidade da educação escolar e será abordada aqui como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

preocupação com uma efetiva aquisição de linguagem e sim com o ensino da oralidade, gerando, desta forma, um problema enfrentado cotidianamente pelos surdos.

Tais ambientes educacionais propiciavam um certo descontentamento por parte dos pesquisadores da área, pois começaram a perceber que o método oral não alcançava os resultados esperados, como desenvolvimento da oralidade e leitura orofacial.

Paralelamente à prática do oralismo, surgiram na década de 60 estudos sobre a Língua de Sinais. Stokoe, lingüista americano, publicou, em 1960, '*Sign Language Structure*', convencendo-se que a Língua de Sinais

“satisfazia todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições” (Sacks, 2000 p.88).

Tais estudos ganharam impulso na década de 70, mostrando que a Língua de Sinais possui estrutura própria e valor lingüístico semelhante às línguas orais (Brito, 1995).

Surge então, na década de 70 a chamada Comunicação Total, considerada uma filosofia e não um método. Nesta, tem-se como objetivo fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos para que possa construir um mundo interno, através do uso de sinais, leitura orofacial, gestos, expressão facial, etc.

A filosofia da Comunicação Total pretendia viabilizar a comunicação dos surdos e a aprendizagem da língua majoritária, utilizando, para isso, várias formas de comunicação, independente do uso ou não da oralidade pela criança surda.

Contudo, a Comunicação Total, mesmo abrindo a possibilidade de uso de sinais e gestualidade, se transforma em uma técnica que visa atingir a aquisição da língua oral. O termo Bimodalismo surge como forma de diferenciar a filosofia da Comunicação Total e a prática utilizada, sendo usado, neste caso, para designar a forma como a língua é apresentada à criança (Harrison et al., 1997).

Marchesi (1995), ao abordar o uso do bimodalismo com crianças surdas, descreve que este,

“(...) pressupõe, basicamente, a utilização dos sinais, mas na ordem da linguagem oral. Neste caso, reduzem-se as flexões e partículas da linguagem oral e incluem-se alguns aspectos da gramática da linguagem dos sinais. Trata-se de um híbrido entre ambas as linguagens. A soletração manual ou dactilologia também é utilizada, especialmente, para palavras novas e nomes próprios. Pode-se falar de uma grande variabilidade em seu uso prático, dependendo da situação, se os interlocutores são surdos ou ouvintes, e de seu conhecimento da linguagem oral e da linguagem dos sinais” (p.220).

Os estudos sobre a Língua de Sinais possibilitam a elevação de seu *status* como língua completa e válida, o que contribuiu para seu fortalecimento. Os surdos começaram a realizar exigências, como o reconhecimento oficial da Língua de Sinais e o respeito à sua

condição lingüística. Assim, na década de 80, surge uma nova proposta, denominada abordagem bilíngüe. Segundo Skliar (1999a),

“a proposta de educação bilíngüe para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença” (p.07).

A abordagem bilíngüe tem como princípio fundamental oferecer à criança surda um ambiente lingüístico adequado em Língua de Sinais, no qual haja interlocutores que se comuniquem com ela de uma forma natural, da mesma forma que é feito com a criança ouvinte através da língua oral. A criança tem a possibilidade, então, de adquirir a Língua de Sinais como primeira língua, não como uma língua ensinada, mas aprendida dentro de um contexto significativo para ela (Harrison et al., 1997).

Desta forma, o surdo terá acesso a duas línguas, a Língua de Sinais, através da inserção na comunidade surda, devendo o surdo ser exposto o mais precocemente possível à Língua de Sinais e, posteriormente, a língua utilizada pela comunidade ouvinte na qual está inserido, na modalidade oral e/ou escrita. Para tal, existem basicamente duas formas de se pensar a implantação de uma abordagem bilíngüe (Quadros, 1997): uma em que o ensino da língua auditivo-oral se dá de forma quase simultânea ao aprendizado da

Língua de Sinais e outra em que o aprendizado da língua auditivo-oral só vai acontecer após a aquisição da Língua de Sinais.

Atualmente, a educação bilíngüe para surdos tem sido alvo de muitos estudos. Diversos autores discutem a sua eficácia e viabilidade (Skliar, 1999a, b; Behares, 1999; entre outros). Encontramos na literatura relatos de experiências bilíngües em diversos países como na Suécia, Dinamarca e Inglaterra. Kyle (1999), pesquisador inglês, nos relata as experiências bilíngües na Inglaterra, mencionando que

“nos últimos anos, a discussão sobre método tem sido apenas transferida do oralismo passando pela comunicação total até o reconhecimento da Língua de Sinais. As questões debatidas pelas escolas têm a ver com procedimentos e práticas e não dizem realmente respeito à adoção da língua. Assim, quando a escola muda sua política para uma abordagem bilíngüe, isso não significa necessariamente que há uma má aceitação real do uso da língua e do contexto na qual esta ocorre” (p.18).

Nos países nórdicos, como Suécia e Dinamarca, a visão bilíngüe surgiu nos anos 80, a partir das exigências de famílias de crianças surdas (Jokinen, 1999).

“Após um longo tempo, a Língua de Sinais foi gradualmente aceita outra vez como uma língua de ensino e disciplina acadêmica, em parte graças aos resultados e descobertas de uma pesquisa científica (...) Há pensionatos particulares para os surdos na Finlândia, Noruega e Islândia. Na Suécia, há cinco escolas particulares para os surdos, mas os alunos moram fora da escola em casas de estudantes. Além disso, há aula para os surdos e alunos com dificuldade de audição nas

escolas públicas na Noruega e Dinamarca. Uma forma mais usada é uma classe para aqueles com dificuldade auditiva em escola pública” (p.110 – 111).

No Brasil, são poucas as experiências de educação bilíngüe, havendo grande resistência na consideração da Língua de Sinais como sendo uma língua estruturada e verdadeira. O uso da Língua de Sinais na sala de aula é limitado, em geral, com professores ouvintes utilizando sinais apoiados na língua oral e não organizados na estrutura da Língua de Sinais propriamente. A presença de uma política de inclusão assumida pelo Ministério da Educação (MEC), na qual é desejável que o surdo aprenda conjuntamente com os ouvintes, dificulta que a educação bilíngüe seja uma realidade, criando barreiras para sua implantação.

Políticas Educacionais e Educação dos Surdos: Propostas de Integração e Inclusão

As abordagens oralista, da Comunicação Total e Bilíngüe, explicitadas anteriormente, foram, ao longo dos anos, mais ou menos aceitas e incorporadas pelas práticas de Educação Especial no Brasil. Debates sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino vêm se fortalecendo nos dias atuais e os discursos oficiais tendem a focalizar os conceitos de integração/inclusão.

A organização de serviços de atendimento direcionados a cegos, surdos, deficientes físicos e mentais no Brasil teve início no século XIX, a partir de iniciativas oficiais e particulares isoladas, inspiradas em experiências na Europa e Estados Unidos. Em 1854 e 1857, D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, respectivamente (Mazzota, 1999).

Até a metade do século XX, as pessoas com deficiência eram chamadas inválidas ou pessoas sem valor. Destaca-se uma visão muito forte de que a deficiência era algo intrínseco e determinante do desenvolvimento da criança.

“Esta concepção (de deficiência) impulsionou um grande número de estudos que tinham por objetivo organizar em diferentes categorias todos os possíveis distúrbios que pudessem ser detectados. Ao longo dos anos, as categorias foram sendo modificadas, ampliadas e especializadas, mantendo-se, entretanto, este traço comum de que o distúrbio era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção” (Marchesi & Martín, 1995 p.07 grifo dos autores).

À medida que estudos eram realizados, a nomenclatura se modificava e questionamentos surgiam a respeito do conceito da deficiência. Até a década de 60 usavam-se, freqüentemente, termos como os incapacitados ou defeituosos, deixando clara a marca da diferença e suposta incapacidade. No decorrer da década de 80 as denominações mais usadas foram deficientes, excepcionais e pessoas deficientes.

Mazzotta (1999) se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que assegura o direito de educação aos "excepcionais" e dispõe que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, enquadrar-se no sistema geral de Educação.

A partir de 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, que considera em seu artigo 205 a educação como "*Direito de todos e dever do Estado e da família*"; profissionais e pesquisadores da área ganharam força para ampliar e repensar o questionamento sobre tais termos. As pessoas antes incapazes, defeituosas, etc, são então consideradas pessoas portadoras de deficiência e portadoras de necessidades especiais. O termo empregado "portador", todavia, revela uma visão de que a pessoa porta algo, que apesar de intrínseco a ela, não é desejado.

Questionamentos ao termo portador surgem em torno de 1990 e uma nova tendência tenta romper com as definições negativas acerca das deficiências. Passa-se a denominar 'pessoa com deficiência' e especificamente na educação, usa-se a denominação pessoas com necessidades educacionais especiais.

Compreender a surdez como deficiência acaba refletindo em uma maneira estigmatizada de atuar com crianças surdas, uma vez que tais crianças não são vistas dentro de suas potencialidades, mas a partir do fracasso, do erro, considerado por muitos como consequência da deficiência.

O ensino dos “portadores de deficiência”, até a década de 60 era institucionalizado, uma vez que os problemas de aprendizagem apresentados por eles os diferenciavam dos demais alunos. Contudo, na década de 70 houve um movimento de individualização do ensino favorecendo o início de uma nova fase no campo da educação, que pretendia respeitar as características de cada pessoa. É possível identificar três princípios que fundamentam a Educação Especial: a individualização, a normalização e a integração.

A proposta de integração social surge como tentativa de superar a exclusão social de pessoas com deficiência, buscando garantir seus direitos legais (Sassaki, 1997).

Este mesmo autor acrescenta ainda que *“a tão defendida prática da integração social ocorria e ainda ocorre de três formas”*:

- 1- *Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum etc.*
- 2- *Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes.*
- 3- *Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum, setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. (p.35).*

Segundo documento do MEC-SEESP (1995), estratégias de integração no ensino regular devem ser tomadas levando-se em consideração o tempo de convivência de crianças portadoras de deficiências com os não portadores de deficiências.

Desta forma, a integração se daria de forma total ou parcial. A integração total refere-se à inserção do aluno com necessidades especiais em uma classe comum do ensino regular, podendo este receber ou não, apoio especializado em salas de recursos ou em escolas especiais em outro turno, não comprometendo, assim, sua permanência na sala de aula. A integração parcial utiliza as classes especiais, onde a criança com necessidades especiais recebe atendimento especializado.

Assim, o aluno inicia o processo de integração em contato com outros alunos em momentos como recreios, festas etc. Após a alfabetização, os alunos que possuem algum comprometimento sensorial, como os surdos, são integrados em classes comuns do ensino regular em um turno e no outro freqüentam uma sala de recursos.

Contudo, as ações voltadas para a integração social foram insuficientes no combate à exclusão, uma vez que a integração, na busca de criar um ambiente propício à recepção das pessoas com deficiência, espera que estas estejam de alguma forma, capacitadas para superar barreiras físicas, sociais, etc. (Sasaki, 1997).

“A partir dos anos noventa ganha força a corrente em defesa da integração total, que vem atualmente sendo substituída/renomeada pela inclusão. O movimento de inclusão, na concepção predominante, prevê educação para todos, num mesmo contexto e por meio de atividades de ensino-aprendizagem significativas e comuns, considerando as adaptações necessárias ao atendimento às necessidades educacionais especiais. Essa adaptação, segundo os defensores da inclusão, é o caráter que a distingue da integração pois afirma-se que, na integração escolar, o aluno é que tinha de se adaptar à escola, ao contrário do que é na inclusão, ou seja a escola tem que ser transformada (mudar sua filosofia, teoria, atuação etc) para receber todos os alunos” (Tartuci, 2001 p.73).

Na tentativa de superar os impasses inerentes à política de integração surge a proposta de inclusão. Os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LEI 9394/96), apontam a necessidade de se ter incluídas as crianças “com necessidades educacionais especiais” na escola regular, de modo a promover a integração.

Tartuci (2001), discute este movimento integração/inclusão, apontando os problemas que se tecem neste contexto.

“Mesmo que o termo integração se mantenha nos documentos oficiais (como uma espécie de “integração inclusiva”) existem vários autores insistindo na diferenciação entre os termos inclusão e integração. Defendem o movimento pela “Inclusão” e Escola Inclusiva como uma nova tendência de educação no Brasil. Entretanto, cabe perguntar quanto à efetiva inovação frente ao modelo integracionista, uma vez que aquilo que é imputado pelos defensores da inclusão como tendo caráter distintivo (a escola se transforma e não mais o aluno que se adapta a ela) não tem sido respeitado. Enfim as escolas estão sendo “chamadas” a matricularem todos

os alunos. Então, cabe indagar a que tem servido essa controvertida distinção”(p.75-76).

A escola inclusiva tem, então, nessa proposta, o objetivo fundamental de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Segundo a Declaração de Direitos Humanos toda criança tem o direito à educação. Qualquer “portador de deficiência” tem direito de educação e os pais também têm direito de serem consultados sobre qual forma de educação apropriada às necessidades, aspirações e circunstâncias de seus filhos.

De acordo com a Declaração de Salamanca⁷ (1994), a educação inclusiva é tida como o modo mais eficaz para a construção da solidariedade entre as crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. Inserindo-se uma criança surda numa escola regular, pensa-se na possibilidade de ela estar em contato com crianças ouvintes, tendo, portanto, bons modelos para leitura orofacial e aquisição de vocabulário cotidiano, além de ter acesso aos materiais orais e escritos utilizados por todas as crianças. Neste documento, encontramos referência à educação de surdos, nestes termos:

“A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de

⁷ A Declaração de Salamanca é um documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Junho de 1994, na Espanha.

garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (Declaração de Salamanca, 1994 p.15).

Assim, a Declaração de Salamanca (1994) contempla a idéia de que a Educação Especial (tal como ela é, ou seja, grupos de alunos surdos separados dos demais) seja mantida desde que as necessidades e características dos sujeitos assim o demandem. Todavia, indica que isso deve ser uma exceção, e que é desejável que a escola procure atender de forma ampla às necessidades de todos os sujeitos.

Cria-se, com isso, um paradoxo entre as propostas de inclusão e as reais tentativas de inserção de alunos em classes regulares. Há uma necessidade, pela condição lingüística do surdo, de que a Língua de Sinais esteja presente no meio acadêmico. Contudo, a interação lingüística requer que pessoas do meio usem efetivamente a língua em questão. Neste caso, não há usuários da Língua de Sinais na sala de aula regular, salvo o próprio aluno surdo.

A escola então, ao tentar atender às necessidades reais do aluno surdo, acaba submetendo-se a uma contradição primária, que é a falta de usuários da Língua de Sinais para que ocorram interações, trocas, vivências que possibilitarão a construção de conhecimentos e da identidade. Na sala de aula observamos que a criança tem

necessidade de comunicar-se com os demais alunos e professor, o que é fundamental para a interação entre eles.

Dentro de algumas escolas regulares do estado de São Paulo existem classes especiais que assistem crianças com algum tipo de dificuldade em acompanhar sua série. Nesta proposta pedagógica, as crianças surdas realizam atividades como educação física e artes juntamente com as crianças ouvintes e as demais atividades são desenvolvidas na classe especial, aguardando que o desenvolvimento seja semelhante ao das demais crianças. Entretanto, corre-se o risco de estigmatizar a criança quanto a sua potencialidade (Harrison et.all.,1997).

Skliar (1999a), apoiado nas proposições de Mc Laren (1996), afirma que:

“a escola é um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder. O ensino é uma forma privilegiada de política cultural, onde se representam formas de vida social, no qual sempre estão implicadas relações de poder e onde se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro. É evidente que a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais, ao contrário, dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado. Essa lógica impõe, por exemplo, a inclusão de surdos em escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos do” politicamente correto “, do fazer surdos mais eficazes, mais eficientes” (p.08).

O conceito de surdos eficazes e eficientes parece carregar em seus sentidos o desejo de torná-los tão capazes e eficientes quanto os ouvintes, mostrando novamente que permanece implícita uma visão de deficiência. A busca da “inclusão social” do aluno surdo deveria levar em consideração sua condição lingüística especial, qual seja, o uso de uma língua viso-espacial e perceber que eficiência e capacidade não estão interligadas ao uso da língua oral.

Franco (1999) destaca que

“(...)a escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes (...) É como se para esses alunos fosse mais importante a “convivência” com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua, aí sim, possibilidade de inserção social” (p.216).

Souza & Góes (1999) apontam ainda para outros problemas na inclusão de crianças surdas no ensino regular, já que a inclusão traz consigo uma adesão implícita à filosofia oralista, tratando o surdo igual a todos os outros alunos, como se fosse ouvinte, portanto. Desta forma, a inclusão lida com a surdez simplesmente negando-a.

A escola inclusiva, ao tentar criar um ambiente que propicie o desenvolvimento das crianças surdas, considerando-as ouvintes e tendo-as somente como “corpo físico”, não possibilita o pleno desenvolvimento lingüístico, caracterizando a exclusão de tais crianças. A escola parece receber os sujeitos “diferentes” sem fazer

qualquer concessão ou adaptação para sua inclusão. Parece haver uma crença de que essa inclusão se dará “magicamente”.

Skliar (1999b), ao tecer uma crítica sobre as práticas educacionais vigentes, menciona que:

“O questionamento implícito desta concepção seria o seguinte: se se tira ou se reduz o tamanho da deficiência, se tiram ou se reduzem as conseqüências sociais. O Homem seria Homem se não fosse surdo, se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena, etc” (p.11).

Cria-se, portanto, um grande desafio no qual a escola regular deve oferecer a qualquer criança um ensino eficiente. Todavia, se as necessidades reais das crianças (surdas, por exemplo) não forem respeitadas, tal desafio jamais será vencido. E mais, para se respeitar tais necessidades é provável que a própria inclusão, como está sendo proposta, inviabilize a educação eficiente, tão almejada.

Os questionamentos levantados até o momento nos ajudam a refletir sobre a inserção do sujeito surdo focado neste trabalho. A prática de inclusão, como dito anteriormente, tem se tornado cada vez mais uma realidade no contexto educacional brasileiro e muitas escolas têm aceitado crianças surdas nas classes regulares.

Desta forma, problemas cotidianos surgem inevitavelmente. Não há, freqüentemente, um domínio, pelo surdo, da Língua Portuguesa e esta não é facilmente acessível a ele, o que propicia

uma série de dificuldades que deveriam ser consideradas, como a situação de incomunicabilidade, dificuldade de aprendizagem, além da angústia causada no professor, no aluno surdo e alunos ouvintes.

Em contextos em que a inclusão é inevitável, dada a força da política educacional vigente, alguns profissionais têm buscado atender, ainda que minimamente, as necessidades lingüísticas das crianças surdas. Para tal, opta-se pela inserção conjunta de um intérprete de Língua de Sinais na sala de aula.

Para Lacerda (1999),

“essa alternativa, usada em diversos países, e ainda experimental no Brasil, abre uma série de novas implicações para as práticas pedagógicas. Em primeiro lugar, o espaço escolar tradicional passa a aceitar que outra língua circule no meio acadêmico, além daquela de domínio do grupo majoritário (ouvinte), dando a esta língua um ‘status’ social de pertinência. O surdo é, então, valorizado em sua língua e um intérprete (competente em sinais) é quem, através dos sinais, propicia seu acesso aos conhecimentos acadêmicos (...) O aluno surdo tem acesso aos conhecimentos da cultura à qual pertence através de uma língua que ele domina” (p.10).

Contudo, as necessidades dos sujeitos surdos não se restringem às necessidades lingüísticas, mas abrangem também sua forma visual de apreensão do mundo, implicando em uma proposta curricular e pedagógica que leve em conta as reais necessidades e características dessa comunidade, porém, estas não são contempladas necessariamente nessa forma de atendimento.

O modo como a escola está organizada pedagogicamente não leva em conta a surdez e sua complexidade, não atendendo, desta forma, as necessidades dos surdos. Porém, se houvesse uma real preocupação com tais necessidades, a escola conseguiria atender também aos alunos ouvintes, como almeja a proposta de inclusão? Fica a questão...

A partir da experiência de inserção de uma criança surda acompanhada de um intérprete, nos propomos a refletir as condições e efeitos desta proposta para/na construção da identidade do sujeito.

Para compreender melhor esta situação, trataremos no próximo capítulo das questões relativas aos conceitos de identidade e subjetividade, abordando o que diversos autores discutem sobre o assunto.

CAPÍTULO II

CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO, SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE EM QUESTÃO

As questões levantadas até o presente momento são, de alguma maneira, conhecidas por profissionais que atuam na área da surdez. Conforme abordado no capítulo anterior, a proposta de inclusão, na busca de possibilitar um acesso aos conhecimentos e desenvolvimento compatível com o apresentado em crianças “normais”, cria situações no espaço escolar afim de alcançar tais objetivos.

Contudo, as dificuldades apresentadas pelos surdos e a incomunicabilidade com a família e escola podem, de alguma forma,

trazer conseqüências para o processo de construção de identidade dos surdos.

Este capítulo irá abordar o tema identidade, enfocando diversos autores que discutem tal questão. Conceitos como identidade e subjetividade têm sido atualmente alvo de vários estudos na Psicologia Social, Lingüística, Sociologia, Antropologia, Educação, entre outros, mostrando-se complexos e ainda não “resolvidos”.

Propomos neste trabalho olhar para a construção da identidade emprestando de Ciampa (1998); Moura (1996); Hall (2000) e Perlin (1998) considerações importantes para as discussões próprias da identidade. Outros autores como Vygotsky (1996,1998,1999) e Molon (1999) serão também abordados visando um diálogo entre teorias e pontos de vista, já que estes autores, em suas obras se interessaram pela constituição social dos sujeitos e processos de interação, temas relevantes para este estudo.

Trata-se de um campo difícil de ser explorado, pela multiplicidade de conceitos e idéias. Não temos a pretensão de afirmar aqui que as leituras realizadas na área nos permitem transitar com facilidade nas questões tratadas. Pretendemos apenas emprestar idéias, compartilhar interesses e trazê-los ao estudo da surdez.

Falar de identidade e subjetividade envolve outros conceitos como sujeito, indivíduo, pessoa, ser humano. Muitos são os autores que fazem uso de tais termos em seus escritos. Contudo, não há na literatura uma classificação sistemática das idéias aqui abordadas,

sendo que, muitas vezes as definições encontram-se implícitas e se faz necessária muita dedicação para compreender o que tem sido dito.

A Psicologia Social mostrou ser uma área pertinente para estudos sobre identidade. O interesse por esse olhar surgiu nas leituras de Ciampa (1998) e Moura(1996). Ciampa discute amplamente a questão da identidade em seu livro “A estória do Severino e a história da Severina”, onde propõe pensar a identidade como processo-metamorfose, enfocando, para isso, dois personagens: um ficcional, retirado do poema “Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto; e outro personagem “real”, chamada pelo autor de Severina.

A partir do poema e do relato de Severina, o autor trata da identidade, mostrando a trajetória de vida de ambos, marcada por derrotas, mudanças e vitórias.

Para ele,

“Tanto o Severino do poema, quanto a Severina de carne e osso são típicos. Típicos não só como nordestinos, que migram, mas típicos como brasileiros que são violentados, como seres humanos que são explorados em nossa sociedade capitalista. Nem todos somos nordestinos ou migrantes. Mas, em nossa sociedade de classes, somos todos explorados e violentados – alguns mais, outros menos. Principalmente somos por ver barradas possibilidades de concretizar nossa humanidade” (p. 127).

Tais reflexões de Ciampa podem ser relacionadas à história da educação dos surdos e o desejo de vê-los humanizados, através do

ensino da língua oral. Os personagens abordados pelo autor não são surdos, porém, podemos transpor sua discussão para personagens surdos que também são afetados pelo desejo de uma classe que pensa e decide, sem levar em consideração as peculiaridades daqueles que não ouvem.

O autor afirma que identidade é metamorfose, transformação, e, portanto, em sua opinião, identidade é sinônimo de vida. Segundo Ciampa,

“cada indivíduo reconhece no outro um ser humano e é assim reconhecido por ele – sozinhos certamente não podemos ver reconhecida nossa humanidade, conseqüentemente não nos reconhecemos como humanos. Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano!” (p.38).

A história dos sujeitos é amplamente valorizada, sendo parte essencial para construção da identidade. Novamente nas afirmações de Ciampa, temos que

“Identidade é história. Isto nos permite afirmar que não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens” (p.157).

Ainda dentro da Psicologia Social encontramos o trabalho de Moura (1996), fonoaudióloga interessada em discutir a construção da identidade dos Surdos.

Em seu trabalho de doutorado, dedica-se ao estudo da história de vida de um Surdo adulto. Para isso, nos apresenta um histórico da educação dos Surdos ao longo dos tempos e suas conseqüências até os dias atuais, principalmente no Brasil; discute as abordagens terapêutico-educacionais e a importância de se adotar uma abordagem bilíngüe/bicultural na sociedade brasileira.

A autora ainda aponta para as dificuldades encontradas na implantação da abordagem bilíngüe, dadas as características históricas e atuais da educação de Surdos no Brasil.

Para entender a história de vida do sujeito Surdo e sua identidade, Moura realizou uma entrevista, na qual o surdo relata sua infância, as dificuldades e barreiras na comunicação com a família quando criança, o ingresso numa escola de Surdos, o encontro com outros Surdos, a descoberta da Língua de Sinais, o ingresso na comunidade de Surdos e sua trajetória (ou metamorfose) até a vida adulta, bem como o processo de conquistas e suas perspectivas.

Baseada principalmente nas proposições de Ciampa, através desse relato, Moura analisa a história de vida de Ricardo⁸, tentando compreender uma história particular, que ao mesmo tempo mostra-se como “A História de muitos Surdos”.

É interessante o modo como a autora trata o processo de metamorfose de Ricardo. Na infância, as dificuldades eram muitas, ele

⁸O nome real do Surdo focalizado por Moura foi utilizado, respeitando-se a opção deste.

não era considerado pela família como membro desta, não havia uma comunicação estabelecida entre seus familiares e ocorria uma *“construção de identidade baseada naquilo que ele não é”* (p.189). Ao ingressar numa escola para Surdos, longe de sua casa, Ricardo encontra um grupo social que o recebe e lhe dá padrões de Identidade Surda. Ricardo então, se desvincula da família, entrega-se ao mundo, se permite sentir e viver coisas antes desconhecidas. Conhece a Comunidade Surda de diversos lugares, viaja, questiona, identifica-se com Surdos usuários da Língua de Sinais e é reconhecido e valorizado pela comunidade como pessoa Surda.

Os questionamentos levantados por Moura nos ajudam a entender e questionar ainda mais as práticas e iniciativas tomadas até os dias de hoje, se pensarmos a construção da identidade dos Surdos. O estudo mostra um percurso de vida perpassado pela família, escola, clínica fonoaudiológica, amigos, etc.

O foco da discussão da identidade recai no próprio percurso de vida e nas metamorfoses que foram ocorrendo, num momento amplo, que engloba muitos anos de vivência. Assim compreender os processos de constituição da identidade de pessoas surdas mostra-se como um terreno fértil, pouco explorado e que parece ser alterado significativamente pela organização dos diversos espaços que os sujeitos Surdos freqüentam.

A sociologia também se propõem a discutir as questões da identidade, preocupando-se com as constantes transformações

políticas, econômicas e sociais pelas quais as sociedades estão passando.

Hall (2000), autor contemporâneo interessado em discutir questões pertinentes à construção da identidade distingue três concepções distintas: A identidade do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Para o autor, o sujeito do iluminismo caracteriza-se por ser

“(...)totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo (...) ao longo da existência do indivíduo” (p.10).

Já o sujeito sociológico não possuía o "núcleo" inato do sujeito auto-suficiente, mas este se formava nas relações com outros significativos, na partilha e nas relações de troca. Esta noção, segundo o autor, refletia a complexidade do mundo moderno.

Na terceira concepção de identidade proposta por Hall, o sujeito pós-moderno, resultado das constantes transformações histórico-culturais, apresenta-se não com uma identidade estática, imóvel, característica do sujeito do iluminismo, nem com uma identidade modificada e afetada pela cultura, característica do sujeito sociológico, mas com várias identidades, transformadas continuamente pelos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito,

desta forma, assume diferentes identidades em diferentes momentos, sendo que,

"à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente" (p.13).

Este autor traz importante contribuição, uma vez que é fundamental considerar a não existência de uma identidade única, que acompanha o sujeito ao longo da história de vida, mas sim, que a história de vida, em constantes transformações, é marcada e nos permite assumir diferentes identidades. A questão histórica levada em conta pelo autor e as transformações constantes dos sistemas culturais parecem essenciais para se pensar a construção da identidade de um surdo.

Perlin (1998), pesquisadora surda, discute em seus estudos questões da identidade e as relações de poder entre surdos e ouvintes, partilhando também das proposições de Hall. Afirma haver múltiplas identidades surdas, tais como: identidades surdas (propriamente), híbridas, de transição, incompletas e flutuantes. Esta classificação é feita pela autora considerando-se as diferenças existentes entre os sujeitos surdos, o modo como se vêem e são vistos no meio em que vivem; o momento em que ocorreu a surdez, e como se relacionam com ela, etc.

As identidades surdas propriamente, segundo a autora, são mais freqüentemente encontradas nos surdos que utilizam a comunicação gestual, seja através de gestos ou Língua de Sinais, já que se reconhecem como diferentes e são conscientes da importância dos recursos visuais para o estabelecimento da comunicação. Incluem-se aqui os surdos filhos de pais surdos, que

“são criados para conviver com o virtual do ser surdo sem que isso seja uma realidade particularmente perturbadora como o é para os filhos de pais ouvintes” (p. 63).

As identidades híbridas são encontradas em indivíduos que nasceram ouvintes e que com o tempo se tornaram surdos. Segundo a autora,

“(...)nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas” (p.64).

As identidades surdas de transição estão presentes, geralmente, nos surdos filhos de pais ouvintes. Nesses casos, a criança surda tem um contato primeiramente com a comunidade ouvinte (família, escola) e, posteriormente, contato com a comunidade surda, identificando-se com esta.

Já a identidade surda incompleta é descrita por Perlin como sendo

“(...) a identidade surda apresentada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante” (p.64).

Finalmente, a identidade surda flutuante é aquela na qual o surdo pode estar consciente ou não de ser surdo, contudo, é vítima da ideologia dos ouvintes que determina seus comportamentos e aprendizados.

Perlin (1998) afirma ainda que

“(...) a constituição da identidade dependerá, entre outras coisas, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive. Um surdo que vive junto a ouvintes que consideram a surdez uma deficiência que deve ser tratada, pode constituir uma identidade referenciada nesta ótica. Mas um surdo que vive dentro de sua comunidade possui outras narrativas para contar a sua diferença e constituir sua identidade” (p.21).

Esta autora, em seu estudo, traz importantes considerações quanto à construção da identidade, problematizando especificamente a surdez. Neste caso, Perlin contribui ao focar as dificuldades de identificação dos sujeitos surdos, as relações de poder que afetam as identidades assumidas pelos surdos, compreendendo de forma abrangente a problemática da identidade.

Todavia, ao abordar os sujeitos surdos, parece estigmatizar e classificar identidades esperadas, prontas e fechadas de sujeitos, desconsiderando, em certa medida, as histórias de vida, experiências e especificidades de cada sujeito, já vivenciadas e que ainda estão por ser vividas. As identidades em transformação e inacabadas, propostas por Hall (2000) e enfatizadas também no trabalho da autora, ganham caráter estático, na busca de uma classificação categorial da surdez/sujeito surdo.

Conforme já dito anteriormente, o trabalho de Perlin contribui para os estudos da surdez, embora uma aparente classificação de identidades fechadas levante em mim várias indagações. Pretendemos olhar para as identidades mencionadas por Perlin como identidades possíveis para qualquer surdo, uma vez que não se pode afirmar que todos os surdos que nasceram ouvintes e perderam a audição no decorrer dos anos terão uma determinada identidade.

Um sujeito surdo que nasceu em uma família de ouvintes pode ter uma identidade de transição, se pensarmos no contexto familiar e/ou uma identidade incompleta, considerando-se que este vive sob uma ideologia ouvintista⁹. Da mesma forma o mesmo sujeito surdo pode ter uma identidade flutuante, aquela na qual o surdo é vítima da ideologia dos ouvintes, mesmo que seja consciente da sua surdez.

⁹ Segundo Skliar (1998), o ouvintismo “*trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte*” (p.15).

As representações de identidade podem ocorrer de forma simultânea, sem que se possa pré determinar qual identidade o sujeito vai ter. Pode ocorrer que um sujeito surdo, mesmo vivendo sob uma ideologia ouvintista, apresente em determinadas situações uma identidade surda.

As discussões trazidas pelas abordagens expostas, ajudam-nos a refletir sobre o processo de construção da identidade. No caso de crianças surdas, a constituição de sua identidade parece implicar na valorização de sua história de vida, em suas condições de escolarização, nas concepções de surdez, que perpassam cada trabalho clínico e educacional, buscando compreender as intrincadas inter-relações que atuam sobre tais processos.

Tanto Hall (2000) quanto Ciampa (1998), apesar de suas diferentes perspectivas, concordam que a constituição da identidade é perpassada e fortemente afetada pelas relações sociais. O caráter estático, único e fechado de identidade é convertido e apresentado de forma processual, dinâmica, produto de constantes transformações, intensamente marcadas pelos momentos históricos e culturais vividos pelos sujeitos.

Alguns autores da Psicologia também se interessam pelos processos de constituição dos sujeitos. Neste sentido, pretendo ainda, trazer pontos da abordagem histórico-cultural, propostos por Vygotsky, pesquisador russo nascido em 1896, que traz em sua obra aspectos atuais e importantes para as discussões aqui levantadas.

Seu trabalho em psicologia iniciou-se em 1924, com grande interesse pelos processos do desenvolvimento humano.

Para tal, realizou estudos sobre a relação entre o pensamento e a linguagem, as funções mentais superiores, formação de conceitos etc. Nesses estudos, é possível depreender o modo como o autor compreende a construção da subjetividade humana.

De acordo com as proposições de Vygotsky (1924/1996), o desenvolvimento ocorre do plano intersubjetivo - plano da relação com o outro – para o intrasubjetivo. Assim, o plano intrasubjetivo não é preexistente, mas é criado a partir das relações estabelecidas com o meio.

A linguagem ocupa papel central no desenvolvimento humano, pois é na linguagem que se torna possível significar o mundo, as ações, as pessoas e, é partindo dessas significações que podemos construir sempre novos conhecimentos. Através da linguagem podemos modificar o mundo e sermos modificados por ele.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é visto por Vygotsky como um processo que sofre transformações qualitativas fundamentais associadas às mudanças nos signos. Desta maneira, as formas de mediação, progressivamente mais complexas, permitem ao ser humano realizar operações cada vez mais intrincadas sobre os objetos.

É pela linguagem e na linguagem que se podem construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, relacionados, gerando processos de construção de conceitos que vão interferir de maneira contundente nas novas experiências que este indivíduo venha a ter.

Na teoria prospectiva de Vygotsky, o indivíduo não possui funções internas que garantem sozinhas o desenvolvimento. O simples contato com objetos também não possibilita o desenvolvimento, pelo contrário, é nas relações sociais, nas intervenções das pessoas lingüisticamente mais favorecidas que o desenvolvimento ocorre. Essas “ações” contribuem/interferem significativamente na constituição dos sujeitos.

Molon (1999), propôs a discussão da questão da subjetividade e constituição do sujeito a partir das considerações de Vygotsky. Para isso, realiza uma leitura detalhada da obra do autor, de alguns dos seus comentadores e entrevista especialistas na área.

Segundo Molon, Vygotsky entra na psicologia interessado na compreensão da constituição do sujeito inserido numa determinada cultura.

Para Vygotsky (1996),

(...) “o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social; de modo que devemos conquistar para

a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo da sociedade” (p.368).

Especificamente em nosso trabalho, buscamos compreender a constituição do sujeito surdo inserido em uma sala de aula organizada para ouvintes, que propõe situações e atividades nem sempre facilmente absorvidas por ele e, nesse sentido, nos parece muito oportuno recorrer à obra de Vygotsky, já que este valoriza o meio social e a singularidade como pontos fundamentais para a constituição dos sujeitos.

Para compreender a subjetividade neste autor, Molon introduz as diferentes leituras de Vygotsky, enfocando diversas possibilidades de análise da constituição da subjetividade e do sujeito. Explora dois conceitos presentes em sua obra: a noção de consciência e a noção da relação constitutiva EU-OUTRO. Discute que a constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro.

“O eu se constrói na relação com o outro, num sistema de reflexos reversíveis, onde a palavra permite o contato social ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência” (p.100).

Este reconhecimento EU-OUTRO ocorre através da interação entre os sujeitos. Contudo, a autora argumenta que

(...)“o conceito de interação que significa ação partilhada, conjunta, recíproca e pressupõe a presença imediata do outro não dá conta das relações constitutivas do sujeito, pois as relações sociais são múltiplas, contraditórias e abrangem uma infinidade de possibilidades de objetivações” (p.135).

Se pensarmos os surdos filhos de pais ouvintes, as interações se dão, principalmente através da língua oral. Não há uma língua em comum entre eles, uma vez que as modalidades são diferentes (auditivo oral/viso gestual). As propostas tanto educacionais como sociais são preparadas para ouvintes. Torna-se um desafio concretizar relações satisfatórias entre surdos e ouvintes, sem o domínio, pelo surdo, da oralidade e pelo ouvinte, da Língua de Sinais.

“Pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. A conversão das relações sociais no sujeito social se faz por meio da diferenciação: o lugar de onde o sujeito fala, olha, sente, faz, etc. é sempre diferente e partilhado. Essa diferença acontece na linguagem, em um processo semiótico em que a linguagem é polissêmica”(Molon, 1999 p.139-140)

Na escola inclusiva, as relações que a criança surda estabelece é com pessoas ouvintes que partilham entre si a mesma língua. Apesar de todos serem crianças de uma mesma faixa etária, de estarem na mesma série escolar, de possuírem afinidades, são crianças que não têm a mesma vivência lingüística da criança surda. A vivência, as experiências efetivamente partilhadas ficam restritas a

momentos em que a comunicação é estabelecida satisfatoriamente, através da mediação ou não da intérprete. Nesse sentido, a vivência da língua enquanto polissêmica, tão rica e importante para os sujeitos, fica prejudicada se pensarmos nos surdos e na possibilidade de acesso à língua usada na maior parte dos espaços sociais que eles convivem.

“(...) Quando o sujeito psicológico é concebido em sua constituição nas relações sociais, o foco se desloca para a pessoa surda enquanto participante da cultura. Importa, então, considerar sua subjetividade, construída principalmente em função das experiências de linguagem que tem nos encontros com o outro – ouvinte ou surdo – e da imagem de surdo que circula no grupo social” (Góes, 1996 p.38).

Na prática educacional aqui focalizada, o único interlocutor que tem semelhanças com a criança surda, não pela idade ou pelo lugar social que ocupa em sala de aula, mas pelo domínio da língua partilhada com ela, é a intérprete.

É nas relações sociais, nas vivências e experiências partilhadas com os outros que nos constituímos sujeitos, nos tornamos nós mesmos. Somos ao mesmo tempo sujeito social e individual. Contudo, o ser subjetivo não o é na origem, são as relações sociais que afetam e constituem a subjetividade (Pino, 2000).

Uma vez que o sujeito constitui-se nas e pelas relações sociais, pretendemos pensar como se dá a construção da identidade

de uma criança surda incluída num meio eminentemente ouvinte e os efeitos que essa rede de relações pode ter na construção da identidade de um aluno incluído.

É a partir das idéias apresentadas neste capítulo sobre a construção da identidade, que pretendo analisar a situação aqui problematizada. Abordamos um surdo numa situação de inclusão (que atende às exigências das políticas educacionais), marcada e afetada pela história da educação dos surdos, que aceita a surdez e a presença da Língua de Sinais. Por ser um assunto ainda pouco explorado, me valerei da ajuda de tais autores para pensar a construção da identidade do aluno neste espaço educacional.

É preciso considerar que o aluno também está perpassado pela família, amigos, clínica etc. Todavia, a vivência escolar por sua singularidade (inclusão com presença de intérprete) nos parece um ambiente rico, que pode revelar aspectos importantes dessa constituição.

CAPÍTULO III

UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA ESCOLA INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Adotamos nesta pesquisa a abordagem metodológica conhecida como análise microgenética, que se apóia na matriz histórico-cultural. Tal abordagem consiste na

"construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos" (Góes, 2000 p.09).

Para realizar tal pesquisa, foi necessário registrar situações interacionais, através de vídeo-gravações e transcrição das mesmas. Uma vez que o objeto de estudo é a constituição do sujeito surdo no espaço educacional ouvinte, no percurso metodológico não pode haver um distanciamento de uma visão histórico-cultural do sujeito. Desta forma, os processos dialógicos e interacionais serão privilegiados com o objetivo de focalizar a constituição do sujeito surdo na sala de aula.

Góes esclarece-nos mais sobre a análise microgenética, afirmando que:

"essa análise não é micro porque se refere à curta duração de eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais - daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circundantes, das esferas institucionais" (p.15).

Durante a participação no projeto de pesquisa intitulado "A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes" pude filmar atividades em sala de aula e transcrevê-las, acompanhando de perto o desenvolvimento da pesquisa. Tais gravações geraram um banco de dados que disponibiliza uma gama de episódios satisfatória para a análise da situação a ser investigada.

Caracterização do sujeito

A criança focalizada apresentou um quadro de meningite aguda aos 03 anos de idade, permaneceu em estado de coma por 72 horas, tendo seqüelas importantes no aparelho locomotor e surdez profunda bilateral. Foi submetida a um trabalho de reabilitação para que voltasse a andar, não apresentando atualmente nenhum comprometimento nesta área. Simultaneamente ao trabalho fisioterápico, foram realizadas sessões com uma fonoaudióloga, com foco na adequação motora das funções estomatognáticas (mastigação, sucção, deglutição e respiração), além de uma tentativa sem sucesso de oralização. Após dois anos de reabilitação, a família procurou outra alternativa em atendimento fonoaudiológico, queixando-se da precariedade de comunicação com o filho e buscando um possível trabalho de oralização. As diferentes abordagens de atendimento foram expostas, havendo uma opção por uma atuação a partir da abordagem bilíngüe. A partir de então, criança surda e família entraram em contato com a Língua de Sinais. Os atendimentos fonoaudiológicos contavam com uma intérprete de Língua de Sinais, uma vez que a fonoaudióloga tinha um conhecimento parcial desta língua. A família começou a freqüentar aulas de Língua de Sinais com esta mesma intérprete, durante dois anos.

Lacerda (1997) nos apresenta o acompanhamento do caso, relatando que

“Ele poderia ser ‘diagnosticado’ como um sujeito com atraso de desenvolvimento de linguagem e este atraso poderia ser trabalhado em um espaço especialmente voltado para isso. Paralelamente, os pais estariam se capacitando no uso de sinais e aos poucos estes passariam a fazer parte de sua rotina, fazendo com que o papel da estimulação terapêutica de linguagem fosse revisto com o passar do tempo” (p.92)

A criança foi usuária de prótese auditiva, todavia referia não gostar do aparelho e não perceber qualquer ganho significativo com seu uso. O enfoque terapêutico fonoaudiológico não esteve voltado à oralização, já que a criança não demonstrava nenhuma habilidade para realização de leitura orofacial. Vale ressaltar que ainda como seqüela do quadro de meningite, houve uma lesão importante de hemisfério esquerdo, na região temporal. Além disso, ele apresenta uma lesão extensa, na região talâmica, área de associação dos hemisférios cerebrais. Por conta de tais lesões, essa criança surda apresenta algumas características próprias, como a dificuldade de oralização e de realização de leitura oro-facial.

Ainda segundo Lacerda, sobre o processo terapêutico fonoaudiológico:

“Inicialmente, a criança tinha pouca ou nenhuma atenção para os sinais, não demonstrava interesse ou curiosidade pelos nossos movimentos. Os poucos sinais que fazia

eram disformes, mal feitos e ela não aceitava correções ou interferências. Ela parecia acreditar que nós, adultos, poderíamos adivinhar seus pensamentos e realizar seus desejos sem que ela tivesse que expressá-los. Foram três anos de silêncio, e ausência de uma linguagem estruturada até que esta criança entrasse em contato com sinais. De que modo ela se comunicou até então? Parece que em certa medida ela teve seus desejos satisfeitos não precisando, ou julgando não precisar expressar-se melhor para alcançar seus objetivos” (p.93).

Em relação ao processo de escolarização, Gu freqüentava aos 06 anos, duas escolas: uma escola especial para surdos pela manhã e uma pré-escola em escola regular à tarde. A escola especial possuía enfoque oralista, contudo, algumas professoras desenvolviam um trabalho de Comunicação Total. A professora de Gu utilizava uma prática bimodal e as crianças sinalizavam e oralizavam em sala. Gu, entretanto, fazia pouco uso de sinais, tendo dificuldade de comunicação com as crianças surdas e professora.

A partir do trabalho com enfoque bilíngüe, houve uma preocupação em encontrar uma escola que usasse a Língua de Sinais, nas cidades da região onde Gu morava. Contudo, a procura revelava apenas escolas com abordagem oralista. A alternativa de se inserir uma intérprete de Língua de Sinais com a criança surda foi, então, a única possibilidade de contemplar sua condição lingüística. Tal alternativa foi sugerida a varias escolas, sendo que apenas uma da rede particular se mostrou interessada nesse modo de organização escolar especial para o surdo.

No ano de 1996, Gu ingressou no último ano da pré-escola na escola regular aqui focalizada, juntamente com uma intérprete de Língua de Sinais. A princípio, houve um período de adaptação com a nova situação na sala de aula: a entrada de um aluno juntamente com um adulto que se comunicava utilizando a Língua de Sinais requeria diversos ajustes em sala de aula. Havia muita curiosidade por parte dos alunos ouvintes em aprender sinais da língua e às vezes recorriam à intérprete. Os alunos foram, nas experiências vividas em sala de aula aprendendo alguns sinais próprios da Língua de Sinais, além de utilizar gestos com a criança surda, etc.

Gu possui uma história fortemente marcada pela presença de ouvintes, seja na escola, na família, clube etc. É o único surdo na família, possui dois irmãos mais velhos, que não aprenderam a Língua de Sinais. A comunicação com a família é feita através de alguns sinais da Língua de Sinais, acompanhados de fala, gestos e desenhos. O contato com surdos é restrito ao acompanhamento por uma surda adulta, que o auxilia na realização das tarefas escolares, e a alguns encontros ocasionais com pessoas surdas na cidade onde reside.

Todavia, não há um convívio mais direto com a comunidade surda da cidade local, mais por questões de afinidade e interesse dele próprio que por questões de oportunidades. Houve uma tentativa, pelos pais, de aproximação com a comunidade surda da cidade onde residem, através de encontros semanais com surdos e seus

familiares. Gu inicialmente freqüentou tais reuniões, contudo, desinteressou-se e não quis participar mais.

Alguns autores (Moura, 1996; Perlin, 1998; Skliar, 1998) abordam a importância da convivência com outros surdos para a aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais e construção de uma identidade surda. Moura (1996), ao relatar a história de Ricardo, mostra-nos o momento em que este é inserido na Comunidade Surda e a importância desta na construção da sua identidade. A resistência de Gu pela aproximação da comunidade surda pode ser considerada comum e vários aspectos concorrem para essa negação, como o fato de ser um surdo filho de pais ouvintes e estar em uma faixa etária em que as relações sociais ficam restritas às relações mais próximas ao cotidiano familiar e escolar, não havendo, como na adolescência, uma procura por pares que se identificam de acordo com afinidades, etc.

Desta forma, a escola tem sido o local de uso mais intenso da Língua de Sinais e o local de relações sociais mais amplas, externas à sua família. Neste sentido, este ambiente nos pareceu privilegiado para pesquisar a questão da construção da identidade deste aluno. Vale ressaltar ainda que Gu não possuía na época em que a pesquisa o focaliza domínio pleno da Língua de Sinais.

A sala de aula

O aluno surdo aqui focalizado freqüenta desde 1996 uma escola regular em Campinas-SP. Esta escola (particular) havia tido experiências anteriores com “casos especiais”, embora a possibilidade de ter uma intérprete na sala de aula fosse uma experiência nova e inquietante. Contudo, a escola mostrou-se aberta e interessada em receber o aluno surdo e sua intérprete.

Daremos enfoque neste trabalho à 2ª série do ensino fundamental, período em que foram feitas as vídeo-gravações. A sala de aula era composta por 11 alunos, sendo 3 meninas e 8 meninos, na faixa etária de 07 a 09 anos. Trata-se de uma sala pequena em suas dimensões, as carteiras eram dispostas de maneira circular ou em grupo e a intérprete freqüentemente sentava-se perpendicular à carteira do aluno surdo, sendo que, eventualmente, sentava-se ao lado deste.

Uma professora era responsável pelas disciplinas de: Matemática, Português, Ciências e Estudos Sociais e havia professores diferentes para as demais disciplinas, como Música, Inglês, Educação Artística e Educação Física.

Intérprete Educacional

A presença da intérprete na sala de aula merece ser destacada aqui, por se tratar de uma situação diferenciada nos casos de inserção de alunos surdos em classes regulares.

A intérprete, nesta sala de aula, não possui somente a tarefa de traduzir fielmente o que é dito pela professora. Esta assume (ou lhe é dado) outros papéis, como mediadora, tradutora/intérprete, além do papel de professora particular do aluno surdo. Ela negocia a participação do aluno nas atividades, busca alternativas como o apoio visual em situações nas quais os conteúdos mostram-se inadequados a um surdo e ainda procura estabelecer com a professora uma atuação mais próxima às necessidades do aluno surdo.

Esta situação especial de inserção do aluno surdo com uma intérprete de Língua de Sinais tem sido estudada por poucos pesquisadores da área, como Lacerda (2000 a, b), não sendo nosso objetivo aqui discutir os papéis desempenhados pela intérprete e as repercussões que esta forma de inserção de um aluno surdo acarretam nos processos de escolarização, mas propomos problematizar e tornar claros certos aspectos desta realidade que concorrem para as questões da constituição da identidade do aluno surdo, que serão por nós exploradas neste contexto.

Vídeo gravações

O banco de dados consultado para o desenvolvimento desta pesquisa é constituído por fitas, tendo aproximadamente 40 horas de vídeo-gravações, já transcritas e organizadas (em grande parte por mim enquanto bolsista de Iniciação Científica).

Realizei visitas à escola freqüentada pela criança surda bem como vídeo-gravações das aulas com a permissão prévia da direção da escola. As vídeos gravações foram realizadas semanalmente tendo uma hora de duração aproximadamente, com a câmera filmadora ora fixa, ora em movimento, dependendo da atividade realizada em cada aula. Havia uma preocupação especial com o posicionamento da criança surda em sala de aula, uma vez que sua posição desfavorável impedia o registro de interações na mesma. Fazia-se necessário que a criança surda estivesse de frente para a professora e em diagonal com a intérprete, sempre dentro do seu campo visual, uma vez que a intérprete precisava chamar a atenção da criança diversas vezes para que prestasse atenção aos sinais e à professora.

Vale ressaltar que as aulas gravadas variavam de acordo com o dia da semana em que a escola foi visitada. As visitas eram realizadas no período da tarde, entre 13:00 e 17:00 h. As aulas mais filmadas foram as de Matemática, Português, Ciências e Música, sendo que há também filmagens em menor número das aulas de Educação Física, Estudos Sociais e Inglês.

Tais gravações são de extrema importância para a pesquisa, pois permitem que sejam observadas de forma integral as dinâmicas das aulas, a interação entre crianças/professor/intérprete, além de registrar os sinais, gestos e produções da criança surda, o que pode permitir uma análise satisfatória dos acontecimentos. Houve uma preocupação em registrar todos os fatos ocorridos em sala que envolvem tanto a criança surda quanto as demais, uma vez que acredita-se que o sujeito torna-se significativo nas relações em que estabelece com o meio em que vive.

Transcrições

As situações vídeo-gravadas encontram-se transcritas baseadas no modelo proposto por Lacerda (1996) e foram feitos recortes de episódios que apontam para situações nas quais se observam indícios ou pistas de momentos significativos para o processo de construção da identidade por parte da criança surda. Tais episódios serão analisados buscando compreender que fatores concorrem primordialmente para a construção da identidade e de que forma atuam. Entendendo que as relações sociais são constitutivas, poderíamos destacar, desta forma, todas as situações interacionais ocorridas na sala de aula. Contudo, as relações não são simétricas e lineares, afetando de formas e intensidades diferentes em diversos momentos a construção da identidade do sujeito surdo.

Utilizamos uma legenda na transcrição dos dados para diferenciar os diversos acontecimentos: (entre parênteses) – estão gestos ou comportamentos dos interlocutores, /ENTRE BARRAS E EM MAIÚSCULO/ estão os sinais da Língua de Sinais, finalmente “*entre aspas e em itálico*” estão as falas entre os interlocutores. Atribuídos nomes fictícios ao aluno surdo, alunos ouvintes e professora, por motivos éticos.

CAPÍTULO IV

AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA AFETANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO SURDO

Retomando a questão já levantada de que as relações sociais afetam e constituem a subjetividade, nos remetemos novamente ao ambiente escolar inclusivo, pois parece oportuno pensar como este tem afetado a construção da identidade dos sujeitos inseridos em escolas regulares.

Ao inserir um aluno surdo juntamente com uma intérprete de Língua de Sinais em uma sala de aula, a surdez fica evidenciada pelo não ouvir do aluno surdo, pela presença da intérprete e pelo uso de

uma língua viso-gestual, diferente da língua oral, usada pelos demais alunos.

Todavia, a surdez, óbvia e explícita para os alunos, professora e intérprete, pode ser apagada e esquecida em certos contextos. Estando o aluno em um ambiente hegemonicamente ouvinte, podem ocorrer situações em que a condição de ser surdo não fique tão evidente. Os episódios apresentados neste trabalho mostram-se importantes para a compreensão das possibilidades e modos de construção da identidade da criança surda aqui focalizada.

Fazem parte dos episódios, recortes de aulas de música, português, matemática e educação física. As aulas de música em especial mostraram-se como terreno fértil para se pensar a construção da identidade de um surdo, levando-se em consideração que aulas de música trazem um conteúdo bastante 'auditivo'. Os outros episódios, ocorridos nas demais aulas, em que teoricamente não há necessidade de ouvir para participar (dada à presença da intérprete), também nos ajudam a entender aspectos que repercutem na construção da identidade do sujeito surdo.

EPISÓDIO 1¹⁰:

Na aula de música, a professora trabalhava músicas folclóricas. Neste dia, os alunos estavam sentados no chão em círculo e acompanhavam a música com a letra desta. Gu estava sentado num banquinho ao lado da caixa acústica (a professora propunha que ele sentisse vibrações tocando a caixa), de frente para a I.

- Gu- (Bate palmas)
I- (Para Gu) /LÁ/ (Aponta para o rádio) /SENTIR/ /LÁ/
Gu- (Aproxima a orelha esquerda da caixa do som, faz vocalizações e movimenta as mãos)
Al- (Cantam) “Bailam corujas e pirilampos, entre sacis e as fadas. E lá no fundo azul, na noite da floresta, a lua iluminou a dança roda festa...”
I- (Movimenta o braço para chamar Gu)
Gu- (Olha para I)
I- /FADA/ /LÁ/ /AZUL/ /NOITE/ /FLORESTA/ /LUA/ /ILUMINA/
/DANÇAR/ /RODA/ /FESTA/
Gu- (Olha para a I e Al)
Al- (Cantam) “Vira vira vira homem vira vira, vira vira vira lobisomem...”
I- (Para Gu) /MUDAR/ (Sinaliza repetidas vezes) /HOMEM/ /MUDAR/ (Sinaliza 2 vezes) /LOBISOMEM/
Gu- (Permanece olhando para a I, tocando o som)
(...)
Gu- (Olha para a I e bate com as duas mãos sobre uma pasta onde está a música)
I- (Estala os dedos para chamar Gu)
Al- (Começam a cantar)
Gu- (Bate com as duas mãos sobre a pasta)
I- (Aponta para o som)
Gu- (Olha para I)
I- (Para Gu) /SENTIR/ /LÁ/
Gu- (Olha para o som, toca-o e logo tira)
Al- (Cantam) “Passou por baixo da escada...”
I- (Para Gu) /EMBAIXO/ /ESCADA/
Al- (Cantam) “E lá no fundo azul, na noite da floresta, a lua iluminou a dança roda festa”
Gu- (Bate com as mãos sobre a letra, não olha para a I)
I- (Para Gu) /FUNDO/ /AZUL/ /NOITE/ /FLORESTA/ /LUA/ /ILUMINO/
/DANÇAR/ /RODA/ /FESTA/
Gu- (Bate com as mãos sobre a pasta)
Al- (Cantam) “Vira vira homem vira vira, vira vira lobisomem”
(...)
Gu- (Continua batendo as mãos sobre a pasta e os pés no chão, como se batucasse a música)
I- (Movimenta as mãos interrogativamente)
Al- “E lá no fundo azul, na noite da floresta, a lua iluminou a dança roda festa...”
I- (Para de sinalizar e permanece olhando para Gu)
Gu- (Continua batendo os pés e as mãos)
Al- “Vira vira vira homem vira vira, vira vira lobisomen” (Cantam 2 vezes)
I- (Bate as mãos para chamar Gu)
Gu- (Olha para I)

¹⁰ Legenda: P- Professora, I- Intérprete, Gu- Aluno surdo, Al- demais alunos.

- I- (Para Gu) /SENTIR/ /LÁ/ (Aponta para o rádio)
- Gu- (Toca a orelha esquerda, que está próxima do rádio, como se indicasse que está ouvindo, movimenta a cabeça afirmativamente e continua batendo os pés e as mãos sobre a pasta de música)
- I- (Sorri)
- AI- (Batem palmas e cantam) “Bailam corujas e pirlampos entre sacis e as fadas”
- P- (Vira-se para trás, fecha a pasta de Gu) /NÃO/
- I- (Estende o braço para chamar Gu) /ELA/(Aponta para a P) /FALAR/
- Gu- (Não olha para a I)
- I- (Movimenta o braço para chamar Gu)
- Gu- (Não olha para a I)
- I- (Para Gu) /ELA/ /FALAR/ /NÃO/ /RASGAR/
- Gu- (Continua batendo as mãos na pasta)

Este episódio ajuda-nos a refletir sobre a constituição do indivíduo neste espaço educacional. Estamos tratando aqui de uma escola regular organizada e voltada para ouvintes, que tem em seu corpo discente um aluno surdo acompanhado de sua intérprete. O currículo escolar está todo preparado e pensado para crianças ouvintes, contemplando não só conteúdos pedagógicos, mas também aspectos culturais como a música e arte.

As aulas de música não são momentos teoricamente adequados para um aluno surdo, dada sua deficiência sensorial, sendo, de outra forma, para os alunos ouvintes, momentos de prazer e descontração. Tais aulas são desenvolvidas na maior parte das vezes de maneira bem descontraída, tendo como finalidade não somente o ato de cantar, mas a possibilidade de as crianças aprenderem um pouco sobre o compositor e intérprete da música, aprender músicas que marcaram (para os ouvintes) momentos importantes na história do país, músicas atuais que fazem parte do cotidiano dos alunos ouvintes, para apresentarem em ocasiões especiais ou festas do calendário escolar etc. Os alunos sentam-se numa roda, recebem

letras de diversas músicas, muitas vezes trazidas pelas próprias crianças como sugestões.

Contudo, estas aulas não levam em consideração a presença de um aluno surdo, sendo que este, geralmente nas aulas de música fica próximo ao aparelho de som para sentir as vibrações nas caixas acústicas, uma alternativa encontrada pela professora para que ele participe de alguma forma da aula. Parece não haver, por parte da escola ou mesmo da professora, uma proposta concreta e realística, que contemple as necessidades do aluno surdo, para sua participação nestas aulas. O “não ouvir” parece ser desconsiderado ou mesmo, pelo desconhecimento sobre o que fazer com o aluno surdo, finge-se uma situação em que ele deve se comportar como ouvinte, ficando então “vestido” de um personagem (Ciampa, 1998) que ele mostra desejar ser, mas não consegue.

A intérprete, sentindo a necessidade de transmitir ao aluno o que acontece em sala de aula, sinaliza a letra das músicas. Contudo, sinalizar uma música, que, muitas vezes, mesmo para os ouvintes pode não fazer muito sentido, dado que em alguns casos, a letra de uma música é apenas um apoio para ritmos e sons que a compõem, quando “traduzida/interpretada” em Língua de Sinais pode ficar ainda mais distante e sem sentido.

Em situações anteriores de aula de música, o aluno em alguns momentos recusava-se a tocar as caixas acústicas e realizava outras tarefas escolhidas por ele como pintar, desenhar, etc, para ocupar o

tempo da aula. O aluno assumia nessas situações o não ouvir e se ocupava diferentemente, dada sua condição diferenciada. Outras vezes permanecia olhando para a intérprete que interpretava as músicas, com expressão de desinteresse, já que tudo parecia bastante descontextualizado para ele.

O ato de escutar música, sentar em roda para cantar é um ritual comum entre ouvintes. O aluno surdo é chamado a participar, mas esse convite parece desconsiderar sua condição de “não ouvinte”. Porém, como a surdez não pode ser efetivamente apagada, ela se destaca no episódio não só pela presença da intérprete, mas também pela necessidade de que o aluno toque as caixas acústicas. O aluno surdo, ao contrário dos alunos ouvintes, que estão “soltos”, brincam, andam enquanto escutam a música, precisa ficar “preso” à interpretação e ao toque na caixa, na busca de sentir algo que para este aluno parece fazer pouco sentido.

Neste episódio, assim que a professora apresenta a música, a intérprete pede para que Gu coloque a mão sobre as caixas acústicas do aparelho de som, para que sinta as vibrações. Gu aproxima-se deste, como que querendo ‘escutar’ a música. Neste momento, começa a fazer uma “batucada” na pasta onde ficam as letras das músicas, permanecendo assim por um bom tempo na aula. Os alunos cantam a música, batem palmas e a intérprete interpreta a música para o aluno surdo. Este, contudo, não presta muita atenção na intérprete e batuca continuamente. Parece haver uma adesão implícita

ao que se espera de um aluno surdo dentro de uma escola regular: que ele participe e seja como as outras crianças.

Assim, o aluno surdo comporta-se como um ouvinte que possui intérprete e assume uma identidade de falante, caracterizando um personagem ouvinte. Ele não presta atenção à interpretação seja por falta de interesse pela aula de algo desconhecido, invisível, seja pelo fato de realmente não precisar de alguém que interprete algo que ele “escuta”. A intérprete em um determinado momento diz ao aluno para que toque a caixa e sinta as vibrações e, sem vacilar, o aluno toca a orelha indicando que não precisa, já que ele está escutando a música! O aluno assume a atitude de um ouvinte, age como um ouvinte, apagando sua surdez.

Um outro episódio semelhante ocorreu quando o aluno visitava com a escola uma exposição sobre a comemoração dos 500 anos do Brasil. Em determinado local da exposição havia filmes sobre os índios brasileiros e para que se escutasse o filme era necessário colocar fones de ouvido. O aluno surdo, assim que viu o filme na televisão, sem hesitar, sentou-se de frente à tela e colocou os fones de ouvido, permanecendo assim até que um amigo o interrompeu e pediu para “ouvir também”.

Exemplos assim indicam que não é somente na sala de aula que situações onde o personagem ouvinte é assumido pelo surdo acontecem. Esse modo de funcionar se amplia nas situações que vivencia cotidianamente, uma vez que “a identidade é formada por

processos sociais” (Berger & Luckmann, 2001 p.228) mais amplos. Gu está imerso numa estrutura social que possibilita, através das relações com outras pessoas (em sua maioria ouvintes), que este assuma, em determinados momentos, personagens impossíveis.

Voltando à aula de música aqui focalizada, ao tocar a caixa de som, o que seria perceptível para um surdo? Ao pedir que ele sinta vibrações, isto realmente pode ser feito, mas questões específicas como rimas, cadência, estilo musical, a letra da música, trabalhadas com os outros alunos ficam incompreensíveis, tornando-se uma atividade que faz pouco sentido para ele. A simples sensação de vibração não garante de forma alguma a participação do aluno, ou sua compreensão.

Outra questão a ser levantada trata dos objetivos e expectativas que a escola traz em relação ao aluno. O que esperam dele? A letra da música sugerida trata do folclore, tema trabalhado durante um determinado período. Ao abordar personagens que compõem a música, como sacis, lobisomens, pirilampos, fadas, para o ouvinte pode ser relevante (ou não), contudo, a letra e os conceitos envolvidos nesta, não foram trabalhados anteriormente, dificultando, para o aluno surdo o entendimento da proposta. Vygotsky (1999) nos ajuda a pensar nas dificuldades encontradas pelos alunos surdos em relação aos conceitos trabalhados na escola. Para ele,

*“o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero.
Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém*

qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo” (p.72).

Não há uma preocupação, um cuidado em relação à surdez do aluno e nenhum trabalho anterior foi feito com ele, talvez explicitando peculiaridades existentes em músicas, que podem, de alguma forma, ser de difícil compreensão.

Assim, podemos recorrer novamente às proposições de Vygotsky sobre a formação de conceitos, onde observamos o quanto uma atividade pode não alcançar os seus objetivos iniciais dado o modo como é apresentada ou trabalhada. De outra forma, ao não se considerar tantas questões relevantes, o aluno, frente à realidade posta (ou imposta), se assujeita e assim assume o personagem ouvinte.

A letra da música contempla o refrão “Vira vira homem, vira vira, vira vira lobisomen”, que é repetido diversas vezes, por motivos totalmente relacionados à composição, arranjo da música, poesia, que, ao ser interpretado, torna-se algo “chato”, pois bastaria que a intérprete fizesse /MUDAR/ /HOMEM/ /MUDAR/ /LOBISOMEN/ para que o aluno soubesse, ou ao menos tivesse uma idéia do que se tratava,. Não é meu objetivo questionar se a escola ou a atividade é adequada ao aluno, mas como a esta interfere na constituição do sujeito.

A surdez é invisível até que algo a torne presente. Neste caso, a presença da intérprete marca uma diferença. Contudo, Gu “ignora” a presença desta, não sinaliza (o que poderia ser esperado, como participação, já que a língua utilizada por ele não é oral, como dos demais alunos) e ainda permanece vocalizando, cantando com os demais alunos.

Há novamente uma aproximação do mundo ouvinte, uma vez que a própria aula o leva a buscar e manifestar comportamentos característicos de ouvintes, o que efetivamente ele não é. Concordo com Goffman (1988) quando acrescenta que

“o indivíduo estigmatizado é aconselhado a se aceitar como pessoa normal, pois os outros podem ganhar com isso, e ele também, na interação face-a-face” (p.130).

Não há como considerá-lo surdo (apesar da Língua de Sinais, intérprete, sensação de vibração do som), já que todo o contexto sugere que ele ouve. O aluno, desta forma, se comporta como tal!

A surdez, desta forma, é negada pela própria proposta da atividade. Não há uma finalidade acadêmica, e nem mesmo cultural para a sua participação em atividades que envolvam música. Contudo, o aluno está presente na sala, junto com outros alunos, para os quais tais finalidades acadêmica e cultural existem. Todos, como professora, alunos, intérprete e o próprio aluno surdo parecem de alguma forma concordar que o aluno ouve, tornando-o igual.

EPISÓDIO 2:

A professora de música entregou aos alunos uma folha com a letra da música a ser trabalhada e algumas ilustrações. Num primeiro momento, os alunos permaneceram sentados nas mesas e escutaram uma vez a música. Logo após, sentaram no chão em círculo para aprender os sinais correspondentes, que seriam passados pela intérprete.

- P- (Vai às mesas dos alunos)
I- (Está sentada ao lado direito de Gu, passa a mão esquerda sobre a cabeça deste)
Gu- (Faz movimento negativo com a cabeça)
I- (Movimenta a cabeça negativamente) /O QUE/ ?
Gu- (Movimenta a cabeça negativamente, aponta para a folha) /EU/ /NÃO/ /CANSADO/
Música: *“Como as plantas somos seres vivos...”*
I- (Toca o ombro de Gu) /PORQUE/ /CANSADO/ /PORQUE/ ?
Música: *“Como as plantas temos que crescer...”*
Gu- (Abaixa a cabeça) /CANSADO/
Música: *“Como elas precisamos de muito carinho, do sol de amor e ar pra sobreviver...”*
I- (Sinaliza a música) /PLANTAS/ /PRECISAR/ /MUITO/ /CARINHO/ /SOL/ /AMOR/ /AR/ /VIVER/
Al- (Pintam as ilustrações da folha)
Gu- (Começa a pintar as ilustrações)
Música: *“Quando a natureza distraída, fere a flor ou embrião...O ser humano mais que as flores precisam na vida, de muito afeto e toda compreensão”*
I- (Continua sinalizando mesmo sem Gu olhá-la) /QUANDO/ /NATUREZA/ /SONHAR/ /FERIR/ /FLOR/ /EMBRIÃO/ /PESSOAS/ /MAIS/ /FLORES/ /PRECISAR/ /VIDA/ /MUITO/ /CARINHO/ /TODA/ /COMPREENDER/
Gu- (Permanece olhando para a sua folha e pintando)
P- *“Vamos tentar cantar!”*
Al- (Alguns alunos cantam enquanto pintam)
Música: *“Como as plantas somos seres vivos...”*
I- (Sinaliza e Gu pinta) /COMO/ /PLANTAS/ /SER/ /PESSOAS/ /VIDA/ Música: *“Como as plantas temos que crescer...”*
I- /COMO/ /PLANTAS/ /PRECISAR/ /CRESCER/
Música: *“Como elas precisamos de muito carinho...”*
I- /COMO/ /PLANTAS/ /PRECISAR/ /MUITO/ /CARINHO/
Música: *“Do sol de amor e ar pra sobreviver”*
I- /SOL/ /AMOR/ /AR/ /VIVER/
Gu- (Permanece olhando para a sua folha)

Neste episódio, levantamos duas possibilidades de análise, que contribuem para problematizar a questão aqui apresentada. No episódio apresentado observamos novamente uma atividade que não considera o aluno surdo e sua condição lingüística especial. Os

alunos recebem, durante a aula, a letra das músicas que serão trabalhadas e, em alguns casos, estas são ilustradas com desenhos temáticos. Os alunos enquanto escutam a música aproveitam para pintar os desenhos, sendo a música inspiração para a realização da atividade. A inspiração para a pintura do desenho, contudo, restringe-se aos ouvintes, uma vez que este pode realizar as duas tarefas sem grandes complicações, pois requer a atenção em dois sentidos distintos (audição e visão), íntegros.

Contudo, ao solicitar que o surdo realize da mesma forma esta tarefa, estabelece-se uma contradição, pois o aluno surdo “escutaria a música” através da interpretação da intérprete, o que requer atenção visual para algo que não é o desenho em sua folha. O aluno surdo se vê frente a duas ordens, que não respeitam a sua condição de surdez. Ao optar em realizar uma das duas tarefas, olhar para a intérprete ou pintar, o aluno opta sem hesitar por pintar o desenho, atividade esta que lhe parece mais prazerosa. Este, ao ver que os alunos pintam, se comporta da mesma maneira, pintando seu desenho.

A intérprete, mesmo assim, interpreta a música, dando indícios de que algo acontece na aula enquanto os alunos pintam. O aluno surdo, neste momento, se mostra estafado, indicando que não gosta da atividade. Novamente a surdez é apagada, pois a atividade não é pensada para o aluno surdo. Uma questão está colocada e precisa ser relevada: há um surdo em sala de aula, usuário de outra língua e uma intérprete. Como já dito anteriormente, estes fatores marcam explicitamente a diferença presente na sala de aula. Mesmo assim, a

surdez é desconsiderada, ao solicitar que o aluno realize as mesmas atividades que os ouvintes, quando isso não é efetivamente possível para ele.

A realização de duas atividades visuais simultâneas para um surdo não é tarefa fácil, principalmente em se tratando de uma atividade atrativa e outra não. Da mesma forma, um aluno ouvinte também poderia apresentar-se cansado ou desmotivado para realizar a atividade, porém, não há uma “cobrança” para que sua atenção esteja sempre voltada para o que a professora diz sala de aula. O aluno surdo acaba escapando à interpretação e sua posição é, de certa forma, aceita pela intérprete, que não o chama à atividade, mas preocupa-se com a causa da negação em participar.

Levanto uma questão que me parece importante na discussão da construção da identidade deste aluno. Ao negar a participação nesta atividade, o aluno se vê/sente surdo? Ele dá indícios de que não quer participar da proposta, de que é diferente dos demais e marca essa diferença. A recusa à participação da aula de música ou de outras atividades que requerem atenção à interpretação e ao mesmo tempo a recursos visuais como o desenho, é uma maneira de o aluno reconhecer e marcar sua diferença.

O aluno parece perceber que há uma inadequação no que lhe é pedido e assume um personagem mais próximo do que realmente ele é – surdo. Desta forma, se recusa a olhar para a intérprete, sinaliza várias vezes que está cansado e que não quer realizar a atividade. A

recusa do aluno, neste caso, mostra-se positiva frente a este processo de construção da identidade. Trazendo para Gu a metamorfose descrita por Moura (1996), podemos aqui inferir que “ele é reconhecido e se reconhece e passa a poder ser um personagem edificado por si mesmo” (p.197). O aluno sente que nem tudo o que é preparado para os ouvintes também lhe é agradável. Ele se posiciona enquanto surdo que não gosta e não quer prestar atenção à letra de uma música. A surdez é negada, apagada pelo contexto da atividade proposta, mas revelada pelo próprio surdo, que se posiciona e se recusa participar da proposta.

Este episódio comporta também outra possibilidade de análise, se pensarmos o conceito de encobrimento do estigma, proposto por Goffman (2000). Segundo ele, na estratégia de encobrimento, os signos do estigma são apresentados como sendo outros atributos menos significativos. Ao mencionar a surdez, apresenta-nos que:

“Uma pessoa que tem dificuldades auditivas pode, intencionalmente, burilar a sua conduta para dar aos outros a impressão de ser uma sonhadora, uma pessoa distraída, indiferente, que fica facilmente enfastiada – ou mesmo de alguém que se sente deprimido, ou que ronca e que, portanto, não pode responder a perguntas em voz baixa já que está, evidentemente, adormecido. Esses traços de caráter dão conta da falta de audição sem imputá-la à surdez” (p.106)

Gu, ao dizer que se sente cansado, pode estar buscando uma forma de encobrimento da surdez, se negando então, a participar da atividade.

EPISÓDIO 3:

Este episódio, seqüência do anterior, segue quando após a pintura do desenho, a professora chama os alunos para formar uma roda no chão, para que escutassem a música juntos. Neste dia, a professora propôs que todos os alunos aprendessem os sinais correspondentes à música.

- P- *"Vamos cantar, eu vou parando pra gente treinar, tá bom?"*
Gu- (Faz vocalizações)
Al- (Riem)
I- (Sinaliza a música para classe) /COMO/ /PLANTAS/ /TER/ /VIDA/
(...)
Al- (Cantam e sinalizam)
Gu- (Olha para a I e não toca o rádio)
I- (Movimenta o braço para chamar Gu) /COMO/ /PLANTAS/ /TER/ /VIDA/
Gu- (Olha para I)
I- (Para Gu) /PRECISAR/ /FAZER/ /JÓIA? /COMO/ /PLANTAS/ /PRECISAR/
/CRESCER/
(...)
Gu- (Olha para os alunos)
I- (Movimenta os braços para chamar Gu) /PRECISAR/ /SINALIZAR/
/PRECISAR/ /IGUAL/ /CANTAR/
Al- (Sinalizam) /COMO/ /PLANTAS/ /SER/ /VIDA/ /COMO/ /PLANTAS/
/PRECISAR/ /CRESCER/
Gu- (Abaixa a cabeça em suas pernas)
Al- (Sinalizam) /COMO/ /PLANTAS/ /PRECISAR/ /MUITO/ /CARINHO/ /SOL/
/AMOR/ /AR/ /VIVER/
Gu- (Bate as mãos na barriga, movimenta a cabeça negativamente)
I, P e ALUNOS – (Continuam cantando e sinalizando) /QUANDO/ /NATUREZA/
/DISTRAIR/ /FERIR/ /FLOR/ /EMBRIÃO/
Gu- (Olha para a janela)
I- /SER HUMANO/ /MAIS/ /FLORES/ /PRECISAR/ /VIDA/ /TODO/ /AFETO/
/MUITA /COMPREENDER/
Gu- (Olha para os alunos que sinalizam)
I- (Movimenta as mãos para chamar Gu) /PRECISAR/ /FAZER/ /SINAL/
/CANTAR/
Gu- (Faz vocalizações como se gritasse)
I- (Para Gu) /MAIS/ /UMA/ /VOCÊ/ /PRECISAR/ /FAZER/ /SINAL/
Gu- (Faz vocalizações novamente como se gritasse)
Al- (Referindo-se a Gu) *"Ele tá cantando, ele tá cantando, deixa ele cantar! Canta, canta!"*
Gu- (Toca o rádio, continua vocalizando)
Al- (Riem)
P- (Toca Gu para que ele pare)
I- (Para Gu) /BAIXO/
Al- *"Ah, ele tá cantando!"*
(Todos param de sinalizar, inclusive I)
Gu- (Cobre os olhos da colega que está ao seu lado)
I- (Está cantando junto com a classe)
Gu- (Olha para a I e começa a movimentar a boca sem som)
I- (Estala os dedos para chamar Gu, volta a sinalizar) /QUANDO/ /NATUREZA/
/DISTRAIR/ /FERE/ /FLOR/ /EMBRIÃO/

Recorro novamente à aula de música, por sua inquietante riqueza de momentos nos quais a surdez é apagada ou revelada, afetando a construção da identidade do aluno. Após a proposta de realização de duas atividades visuais simultâneas e a negação da participação pelo aluno surdo, observados no episódio anterior, este episódio nos mostra a abertura dada para que a Língua de Sinais se faça mais intensamente presente.

A Língua de Sinais é bem aceita pelos alunos ouvintes, que muitas vezes se interessam em aprender alguns sinais utilizados nas relações cotidianas. Há, por parte dos alunos ouvintes, uma curiosidade pelo aprendizado, ainda que restrito a poucos sinais da Língua, não sendo algo imposto ou cobrado. Algumas músicas aprendidas na escola eram traduzidas e adaptadas para a Língua de Sinais, para apresentações em datas comemorativas, festas ou mesmo em eventos internos da escola. Os alunos, desta forma, eram ensaiados pela professora de música e intérprete. Não há dúvida do sucesso e satisfação causados pelas apresentações em Língua de Sinais, tanto dos alunos, como professores e pais.

Neste episódio, a professora propõe que os alunos aprendam a sinalizar a música. A intérprete sinaliza a música e os alunos repetem, para que aprendam os sinais. Os alunos ouvintes sinalizam, a professora intervém em alguns momentos, porém, o aluno surdo não participa da atividade sinalizando como os demais, ao contrário, permanece fazendo vocalizações, chamando a atenção dos alunos, que riem da atitude do colega. A intérprete, durante os momentos em

que sinaliza, olha para o aluno, movimenta os braços para chamá-lo à atividade, este porém, se recusa e continua vocalizando.

O aluno surdo permanece olhando para os ouvintes, que sinalizam enquanto ele vocaliza. Este episódio nos chama a atenção por dois aspectos. Num primeiro momento, quando os alunos deveriam pintar enquanto escutavam a música, o aluno surdo mostrava-se completamente desinteressado em participar da atividade proposta. A professora, contudo, ao “convocar” a Língua de Sinais para a atividade abre uma possibilidade de participação do aluno, ainda que restrita a ouvintes, por se tratar de uma experiência auditiva. O aluno, ao invés de sinalizar como os demais a sua própria língua, se recusa e opta por utilizar a modalidade oral, cantando!

Um segundo ponto relevante no episódio refere-se à escolha de permanecer cantando enquanto os ouvintes sinalizam. Ao tomar esta atitude, o aluno surdo acaba incomodando a professora, pois vocaliza alto e atrapalha os demais alunos. Esta, então, pede para que ele pare de cantar, havendo também a intervenção da intérprete, que pede para que o aluno cante mais baixo.

Parece contraditório o que está posto: o aluno é surdo, usa outra língua e quando esta passa a circular no meio escolar, buscando-se uma alternativa, principalmente num momento direcionado aos ouvintes, o aluno surdo opta por usar a língua dos demais, que não é de seu domínio. Ao vocalizar, o aluno incomoda e lhe é solicitado que interrompa sua “cantoria”. Gu se percebe como

diferente nesta situação e ao se ver “impossibilitado de” (Moura, 1996), se angustia pela diferença e se rebela. Como? Fazendo o que não lhe é possível: cantando! Gu mostra-nos uma identidade deteriorada (Moura, 1996), onde representa diferentes personagens, aqueles que os ouvintes gostariam que Gu representasse (ser ouvinte!), aqueles que Gu gostaria, porém são impossíveis (ser ouvinte!) e as que Gu efetivamente poderia representar (ser surdo!), porém, em muito momentos estes personagens lhe são negados pelas relações em sala de aula.

EPISÓDIO 4:

Neste episódio, a professora propôs que os alunos fizessem colagens de animais a partir de figuras geométricas. Os alunos recebiam folhas, e escolhiam o desenho que gostariam de montar.

- P- (Para A) “ *O que vocês vão fazer? Vocês vão procurar aí, atrás... Vocês vão procurar qualquer, qual é o desenho que vocês mais gostaram para fazer aqui*”.
(Mostra a folha aos alunos)
- I- (Para Gu) /VOCÊ/ /PROCURAR/ /QUAL/ /VOCÊ/ /QUER/ QUAL/
/VOCÊ/ /GOSTAR/ /MAIS/
- Gu- (Olha para I, sorri) /CACHORRO/
- I- (Sorri, movimenta a cabeça afirmativamente)
(...)
- P- “*Vamos fazer o seguinte ó...*”
- Gu- (Está colando as figuras)
- P- (Para J¹¹) “*J, o que é que você vai fazer?*”
- J- (Para P) “*Eu vou fazer o cachorro*”
- I- (Movimenta as mãos para chamar Gu)
- Gu- (Olha para I)
- I- (Para Gu) /J/ (Faz o sinal da aluna) /CACHORRO/ /ELA/ (Aponta para J)
- Gu- (Bate com as mãos sobre a mesa e mostra-se bravo)
- I- (Para Gu) /FALAR/ /RÁPIDO/ /PERGUNTAR/ /TODO MUNDO/
- Gu- (Movimenta as mãos para chamar J, levanta-se e vai até a aluna para pedir que ela o deixe ficar com o cachorro. Os sinais não são integralmente visíveis na filmagem)
(...)
- Gu- (Chama J) /HOMEM/ (Vai se afastando da mesa de J, olha para a I) /HOMEM/
/ELA/ /HOMEM/ /HOMEM/ /CACHORRO/ /CACHORRO/ /EU/ (Senta-se, levanta o braço para chamar a P)

¹¹ Aluna ouvinte.

P- (Está escrevendo na lousa)
Gu- (Levanta o braço para chamar a P) /CACHORRO/

Nessa situação, a intérprete, interpretando o que a professora diz, pergunta à Gu o que este deseja montar com as figuras. Gu responde que quer fazer um cachorro, utilizando para isso uma resposta em Língua de Sinais. Contudo, ele não é “ouvido”/visto pela professora, que perguntando à outra criança, prioriza o desejo desta, que também escolheu cachorro. A intérprete, percebendo a situação criada, “informa” à criança surda que sua colega escolheu o mesmo animal para representar.

Gu, sentindo-se no direito de montar o que havia escolhido, vai até sua colega e começa a negociar com esta uma possível mudança. Podemos observar neste episódio, dois momentos significativos: no primeiro momento, Gu não é ‘ouvido’ pela professora, pelo fato dela não ter olhado para ele quando respondia, e em meio à fala de tantas crianças não percebeu sua escolha. A intérprete também não conseguiu em tempo hábil explicitar o desejo de Gu para a professora. Gu não escolhe o que iria representar como as outras crianças, chamando a professora através da oralidade, mas sinaliza o que quer fazer.

Neste momento, podemos perceber a surdez (ou a condição de ser surdo) marcando a subjetividade da criança. Esta, que compartilha uma língua própria com a intérprete, sente-se à vontade para dialogar, expor suas opiniões, preferências.

Porém, não é a intérprete quem diz à criança surda que este pode escolher o animal que quer montar, e não é somente para ela que Gu deveria dizer o que quer representar, mas também à professora. Como a professora não ouve/vê Gu, este fica sem ser “ouvido”.

Num segundo momento, a intérprete intervém e interpreta outro fato ocorrido durante a atividade, inserindo a criança surda nos jogos dialógicos em sala de aula. Ao informar Gu que outra aluna havia também escolhido montar a figura do cachorro, a intérprete o coloca numa situação em que ele poderia desistir de representar o cachorro, escolhendo outro animal ou contestar. O aluno surdo, sentindo-se lesado por ter escolhido primeiro montar a figura do cachorro e na condição de aluno igual aos demais, vai até a colega negociar, numa interação não mediada pela intérprete.

Neste momento, não é mais o fato de ser surdo que marca sua subjetividade, mas a posição assumida por ele, de aluno que como os demais pode discutir, discordar, negociar. O aluno ainda acaba sugerindo à colega que faça outra montagem. As múltiplas identidades mencionadas por Hall (2000) podem ser observadas neste momento. Gu é surdo e, por outro lado, é igual (enquanto aluno) aos demais, que negocia, questiona e decide por si e pela colega.

Ciampa (1998), ao abordar a importância do nome na construção da identidade, menciona que

“cada nome completo indica um indivíduo particular, como a unidade do singular (indicado pelo nome próprio) e do geral (indicado pelo nome da família). Com isso se revela um dos segredos da identidade: ela é a articulação da diferença e da igualdade” (p. 138, grifo meu).

Este trecho de Ciampa nos chama a atenção não somente pela questão da importância do nome, mas pelo movimento de igualdade e diferença que constitui a identidade. O aluno surdo, neste episódio, sabe da diferença e da igualdade, ele é surdo, usuário de outra língua e ao mesmo tempo, é aluno, que frequenta a mesma sala, numa posição igual aos demais alunos. Ele então briga pelo direito de representar a figura escolhida, quer ser entendido, quer ouvir e ser ouvido (Moura, 1996).

Para o aluno surdo, a intérprete ocupa um lugar de professor, uma vez que a sua presença e sua atuação, mediando, negociando, etc (para ele) é suficiente. Há um respeito pela professora ouvinte, porém, estes papéis (professora ouvinte e intérprete) se sobrepõem, podendo, às vezes, não ser tão simples para o aluno perceber qual realmente é o papel de cada uma.

Em outros momentos, principalmente quando são propostas atividades nas quais Gu não tem interesse em participar, ele procura se esquivar, recorrendo, por vezes à intérprete ou professora, supondo que, com uma delas haverá maior facilidade de negociação, conseguindo não realizar a atividade. Há uma clara percepção das “relações de poder” estabelecidas na sala de aula e do papel de cada uma. Assim, há momentos em que ele revela perceber bem os

domínios da professora e intérprete e em outros em que isso se confunde.

A intérprete, como interlocutor da criança surda, tem importante papel na construção da identidade, no momento em que informa ao aluno os “movimentos ouvintes” ocorridos na sala de aula, bem como no momento em que se cala e deixa que a criança resolva sozinha a situação descrita. Tem importante papel ainda por partilhar da mesma língua com a criança e por inserí-la no contexto de sala de aula.

EPISÓDIO 5:

Na aula de educação física, os alunos jogavam queimada, na quadra de esportes, acompanhados por uma professora substituta, que ainda não havia tido contato com o aluno surdo. Este conhece bem as regras do jogo, assim como as demais crianças, não havendo necessidade de que a intérprete faça intervenções durante a atividade para explicações sobre regras. No decorrer do jogo, alguns alunos discutiram e pararam a bola. O aluno surdo observa a movimentação em quadra e olha rapidamente para a intérprete, que está do lado de fora da quadra, juntamente com a professora. A professora vai até o centro da quadra, negocia com os alunos a jogada e da mesma forma dirige-se ao aluno surdo explicando a situação para ele somente através da oralidade. O aluno surdo olha atentamente para a professora e movimenta a cabeça afirmativamente, como se concordasse com tudo o que foi dito por ela. O aluno observa novamente a movimentação em quadra e volta a jogar com os colegas.

Podemos observar neste episódio o que chamaremos de “consenso mútuo” entre a professora e o aluno surdo. A professora mesmo não conhecendo o aluno surdo, sabe que este é acompanhado de uma intérprete e que, portanto, tem necessidades lingüísticas diferenciadas. Porém, nega essa informação e o trata como se fosse um ouvinte, no momento em que se dirige a ele através da oralidade, dando as instruções para que o jogo continuasse. Desta forma, a

criança surda é reconhecida como um aluno como os demais, e portanto ouvinte, numa situação de negação da sua condição de ser surdo.

Tartucci (2001), ao focar as relações em sala de aula entre alunos surdos/ professor ouvinte/ alunos ouvintes, nos traz a discussão sobre as situações de incompreensão e os mal entendidos entre sujeitos que não compartilham a mesma língua.

Segundo ela,

“Nas diferentes escolas observadas constata-se que as professoras ouvintes agem durante suas aulas como se não existisse aluno surdo na sala: falam de costas, não se dirigem a ele, enfim não existe alteração da aula que é realizada para ouvintes. Durante as atividades os professores não buscam ser entendidos pelo surdo; parecem ter somente alunos ouvintes. Não buscam adequar algum aspecto de sua prática no sentido de compartilhar conhecimentos, ou seja, a prática escolar é pouco permeável aos “diferentes” universos culturais de seus alunos. Porém o aluno está ali para que o professor atue com ele” (p.124).

Ao mesmo tempo, a criança surda observa que a professora diz algo, todavia, não indaga sobre o conteúdo apesar do acesso precário que tem às informações por ela trazidas. Ele pode compreender aspectos da situação a partir de informações visuais (observação da cena, expressão facial e corporal da professora e colegas, uso de gestualidade), mas não tem acesso a parte significativa do esclarecimento dos acontecimentos que ocorrem através da linguagem oral.

Assim, o aluno ao ver a professora na quadra dirigindo-se para ele, movimenta a cabeça afirmativamente dando indícios de que concorda com o que é dito, mesmo sem saber do que se trata. Ele parece fazer de conta que compreende, comportando-se aparentemente como os ouvintes, que demonstram concordar com a professora.

Ocorre, nesta situação, uma interação que não é mediada pela intérprete, já que nenhum dos interlocutores (professor e criança surda) solicita sua participação. A eficácia da comunicação é duvidosa, já que os esclarecimentos feitos pela professora eram relativamente complexos e não poderiam ser apreendidos apenas a partir da observação de aspectos visualizáveis. O que parece ocorrer é um entendimento parcial pela criança surda de toda a situação. Ela então volta a jogar, já que observa que as demais crianças fazem o mesmo.

Não há iniciativa, por parte do aluno, de saber o que está efetivamente ocorrendo, e de saber o que a professora diz a ele. A surdez neste momento é negada tanto pela professora quanto pelo aluno. É negada pela professora quando esta se dirige ao aluno e conversa com ele como se fosse um aluno como os demais, como se “magicamente” ele pudesse compreender o que ela dizia, ouvindo-a. É negada pelo aluno quando este concorda com a professora incondicionalmente, não a fazendo perceber sua condição de inacessibilidade à linguagem oral, mostrando sua incompreensão ou

solicitando a intervenção da intérprete, comportando-se como se fosse ouvinte. Para Tartucci (2001),

“(...)existe quase que uma indisposição do professor, pois ele parece não ter expectativa de que é possível a compreensão mútua; ao contrário, vivencia uma situação da quase impossibilidade de entendimento. Por isso, as aulas seguem como se fossem só para alunos ouvintes; a surdez é “esquecida” (p.125).

O consenso mútuo de que não há diferença ou dificuldade (ou de que não há surdez) é explicitamente observável, e leva-nos a problematizar sobre o processo de construção da identidade da criança surda neste contexto. Ele é um menino capaz de jogar ‘queimada’ como os demais, porém, quando algum problema acontece e uma negociação de sentidos se faz necessária, no próprio contexto do jogo, emergem diferenças relativas à surdez que não podem ser simplesmente ‘apagadas’. Para que ele esteja efetivamente integrado às atividades, como os demais alunos, ele precisa ter acesso aos conteúdos negociados, de forma particular, respeitando sua condição de pessoa surda.

Na busca da igualdade, da simetria entre os sujeitos, a surdez é negada/apagada, tanto pelo ouvinte (professor) como pelo próprio surdo (aluno).

O episódio sugere o quanto é complexo para a criança surda reconhecer-se enquanto diferente e ao mesmo tempo, se fazer reconhecer como tal, como alguém que para solucionar problemas

cotidianos necessita de recursos diferenciados, dada sua condição singular em relação ao próprio grupo. A construção de uma imagem de si mesmo, enquanto surdo, é atravessada pela imagem de 'criança ouvinte' que é refletida o tempo todo por seus colegas.

Retomando a afirmação de Ciampa (1998) de que “Identidade é história” e que “não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens” (p.157) podemos refletir sobre a história de vida deste aluno surdo. Este possui uma história fortemente marcada pela presença de ouvintes, seja na escola, na família, clube etc. O contato com surdos é restrito a alguns encontros ocasionais ou mesmo com uma surda adulta, que o acompanha na realização das tarefas escolares. Não há um convívio mais direto com a comunidade surda.

Os personagens mais significativos são todos ouvintes e apesar de este aluno assumir papéis diferentes em diferentes momentos (Ciampa, 1998), sua referência parece ser preferencialmente aquela de ouvinte. Perceber-se enquanto surdo passa por processos de identificação com outros surdos, sentir-se semelhante, para então se sentir diferente de outros. Pelo contato intenso com ouvintes, ele parece perceber suas semelhanças com estes, que efetivamente existem (faixa etária, série escolar, interesses pessoais etc) e não conseguir distanciar-se deles, discriminando suas próprias características (uso de uma língua viso-espacial, presença de uma intérprete).

“É provável que quanto mais o indivíduo se alie aos normais, mais se considerará em termos não estigmáticos, embora haja contextos em que o oposto parece verdade” (Goffman, 1988 p.118).

A ausência de uma língua em comum entre o aluno surdo e a professora muitas vezes pode dificultar o processo de constituição do sujeito. O acesso ao português é precário e o fato de ambos (professor e aluno) negarem esta dificuldade em nada contribui para uma real aproximação entre eles, além da construção de qualquer conhecimento em comum. Assumir a diferença (de língua e de condição perceptual) significa solicitar a intervenção da intérprete e assumir as barreiras, buscando efetivamente sua transposição (no que se refere à comunicação/interação). E ao mesmo tempo esse assumir traz à tona o que é diverso/desigual, contribuindo para uma reflexão e identificação mais real na direção do reconhecimento de que um é ouvinte e o outro é surdo, favorecendo processos de identificação mais compatíveis com a realidade.

A presença da intérprete no espaço escolar é em si algo que marca a diferença e revela a surdez, todavia, seu apagamento, a não solicitação da intervenção para que esta se envolva nas relações dialógicas, indicam o quão paradoxal é estar presente na sala de aula – revelando e ocultando – a real impossibilidade de ouvir da criança surda. A intérprete está presente para dizer o tempo todo de sua diferença, mas ela é sistematicamente apagada e isso tem efeitos na construção da identidade. Retomando Moura (1996), sobre a presença

de um intérprete de Língua de Sinais com surdos adultos, esta expõe que

“O Surdo só pode ter um intérprete ao seu lado, se tiver esta identidade de Surdo bem estabelecida, não deteriorada, se não precisar negar a surdez. Se ele tenta se passar por ouvinte, se ele é normal e igual aos que ouvem, a presença do intérprete lhe daria a marca exposta da surdez que o identificaria como Surdo. E assim ele vai se enredando na teia, criada para ele e sustentada por ele, que só lhe traz a impossibilidade de ser respeitado e ter os seus direitos garantidos” (p.244).

Negar a surdez contribui pouco para a construção de uma identidade mais realística da criança. A idéia de surdez (do ser surdo) se constitui pelo reconhecimento nas pequenas situações (cotidianas) de que ela existe, se faz presente e precisa ser o tempo todo negociada, ou seja, requer o tempo todo ajustes na relação com ouvintes. Assim, para que ele se identifique também com sua surdez é necessário uma história com personagens surdos, uma vez que as identidades assumidas são conseqüências das relações e ao mesmo tempo condição destas (Ciampa, 1998).

EPISÓDIO 6:

Neste episódio, os alunos deveriam se sentar em um tapete, formando uma roda, conforme a rotina da sala de aula. Era de costume assim que os alunos chegassem, sentar para uma conversa sobre o dia anterior, para leitura rápida de algum livro ou mesmo para compartilhar alguma experiência. Neste tapete haviam almofadas, disponíveis para os alunos. A intérprete estava sentada de frente para Gu.

- P- *“Isso, pode sentar na roda, deixa as pastas aí”*
 I- (Toca Gu para chamá-lo)
 Gu- (Olha para I)
 I- /ELA/ (Aponta para a P) /SENTAR/ /LÁ/ (Levanta-se)
 Gu- (Levanta-se)
 (...)
 Al- (Sentam-se na roda)
 Gu- (Olha para a roda procurando uma almofada)
 Al- “Quer uma almofada? Gu! Gu!”
 Gu- (Olha para os alunos e pega uma almofada com uma colega)
 I- (Toca Gu)
 Gu- (Está de costas para a I, vira-se e olha para ela)
 I- (Para Gu) /FALAR PARA ELA/
 Gu- (Olha para a aluna)
 I- (Para Gu) /O QUE/ /FALAR PARA ELA/?
 Gu- (Movimenta a cabeça e ombros interrogativamente)
 I- (Para Gu) /DAR PARA VOCÊ/ /O QUE/ /VOCÊ/ /FALAR PARA ELA/?
 Gu- (Movimenta a cabeça e ombros interrogativamente)
 I- (Para Gu) /FALAR/ /OBRIGADO/
 Gu- (Para a aluna) /OBRIGADO/ (Senta-se na roda)

Nesta situação, a intérprete parece ter introjetado que na surdez, a questão das regras sociais de conduta não são percebidas pelo surdo e que, cabe à ela, é seu papel, mostrar isso ao aluno. Essa questão parece ser, do ponto de vista da intérprete, inerente ao surdo. Todavia, ele é neste aspecto, semelhante aos alunos ouvintes, que em diversos momentos, agem da mesma forma, sendo assim, uma ação (não dizer obrigada) comum aos meninos da mesma idade. Contudo, ele é chamado a se comportar como convém (para a intérprete), sendo gentil.

Parece haver um cuidado exagerado, como se o aluno, por ser surdo, não percebesse as intenções do outro e com isso a intérprete precisasse interferir. O aluno é cobrado de forma diferente: precisa dizer obrigado. A surdez ganha relevância, ele é identificado como surdo que não domina as regras sociais de conduta, numa visão pejorativa. O surdo não sabe e um adulto precisa intervir.

Perlin (1998), ao abordar as relações de poder entre ouvintes e surdos, aponta que os surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista, podem apresentar uma identidade surda flutuante, na qual o surdo, consciente ou não da sua condição de surdez, é vítima da ideologia dos ouvintes que determinam seus comportamentos e aprendizados.

Gu está afetado por relações sociais que, em diversos momentos, ditam o que deve ser feito, como deve se comportar etc. O aluno poderia não responder “obrigado” à amiga, por uma simples opção em não fazê-lo. Contudo, é solicitado que seu comportamento seja semelhante ao de pessoas educadas, gentis, já que, na nossa sociedade, agradecer é um ato socialmente valorizado.

Poderíamos aqui pensar que Gu, ao ser interpelado pela intérprete quanto à sua conduta, apresenta condições favoráveis para assumir uma identidade flutuante (Perlin, 1998), devido à insistência para que se comporte de modo semelhante ao que se espera de um ouvinte.

EPISÓDIO 7:

Nesta aula, a correção da lição de casa estava sendo feita juntamente com os alunos, sendo que cada um deveria ler um verso feito em casa. Gu relutou a princípio em ler o seu verso, lendo-o em seguida. O aluno surdo estava de frente para a professora e a intérprete mudava de lugar no decorrer da aula. A poesia feita por ele é a seguinte:

HOJE É QUINTA MANHÃ BONITA,
AMANHÃ É SEXTA, DIA DE FESTA,
DEPOIS É SÁBADO, DIA FOLGADO,
DEPOIS É DOMINGO E EU FICO DORMINDO.

(...)
I- (Para Gu) /SÁBADO/ /O QUÊ/ ?
Gu- (Para I) /FESTA/
I- (Movimenta a cabeça negativamente)
Gu- /NÃO/ (Movimenta as mãos interrogativamente)
I- (Para Gu) /DIA/ /O QUÊ/ (Aponta para a folha) /DIFERENTE/ (Aponta para a folha, toca Gu)
Gu- (Olha para I)
I- (Para Gu) /FOLGADO/
Gu- /FOLGADO/
I- /FOLGADO/ /VOCÊ/
(...)
Gu- (Para I) /DEPOIS/
I- (Aponta para a folha)
Gu- /DOMINGO/
I- (Aponta para a folha)
Gu- /EU/ (Olha para I movimenta as mãos interrogativamente)
I- (Olha para Gu e sorri)
Gu- (Sorri)
I- (Para Gu) /OLHAR/?
Gu- /OLHAR/ (Movimenta a cabeça negativamente) /NÃO/
I- (Para Gu) /DORMIR/
Gu- (Movimenta a cabeça negativamente e logo após afirmativamente)
P- “- *Tá com uma preguiça esse menino*”
I- (Movimenta a cabeça afirmativamente e sorri)
Gu- (Sorri)
(...)
I- (Para Gu) /FICAR/ /DORMINDO/
Gu- /FICAR/ /DORMINDO/
I- (Toca Gu) /VOCÊ/ /FRACO/ /NÃO/
Gu- (Leva as mãos ao rosto, sorri)
(...)
P- (Pega a folha de Gu) “- *Hoje não*” /HOJE/ /NÃO/ (Aponta para a folha)
/HOJE/ /QUARTA/ /VOCÊ/ /FOLGADO/
Gu- (Para P) /QUARTA/
P- (Movimenta a cabeça afirmativamente, aponta para a folha, olha para Gu, movimenta a cabeça afirmativamente) /VOCÊ/ /FOLGADO/ /HOJE/ /NÃO/ /HOJE/ /QUARTA/ /FORTE/ /VOCÊ/ (Vai até a mesa de outro aluno)
(...)
Gu- (Apóia a cabeça nas mãos fechadas)
I- /PORQUE/ /PREGUIÇA/ /PORQUE/ (Movimenta as mãos interrogativamente)
Gu- (Movimenta a cabeça negativamente)
(...)
I- (Para Gu) /PORQUE/ /O QUÊ/ /VOCÊ/ /FAZER/ /CASA/ /O QUÊ/ (Movimenta as mãos interrogativamente)
Gu- (Movimenta a cabeça negativamente)
I- (Para Gu) /NADA/ /VOCÊ/ /FOLGADO/ (Olha para P e para Gu) /VOCÊ/ /PRESTAR ATENÇÃO/ /ELA/ (Aponta para P)

Este episódio, ocorrido durante a correção da lição que os alunos realizaram em casa, já foi abordado por Lacerda (2000), que interessada nas interações em sala de aula, focalizou em sua análise

a presença da Língua de Sinais no espaço escolar. Acreditando que as situações vivenciadas nos dão um leque de possibilidades de análise, proponho, então, olhar para este episódio refletindo a respeito da construção da identidade do surdo.

As tarefas de casa geralmente eram retomadas em sala antes que a professora fizesse a correção individual, possibilitando uma participação mais ativa dos alunos. Estes eram chamados a comentar suas dificuldades na realização das atividades, liam seus textos ou mesmo aqueles produzidos pelos colegas, seguindo os rituais em sala de aula¹². O aluno surdo, como os demais, também era solicitado a compartilhar suas produções e sua participação por vezes era intensa ou mais tímida, dependendo da atividade abordada, nível de interesse do aluno etc.

Cabe ressaltar que, no momento em que foi realizado o registro desta aula, o aluno surdo ainda não estava alfabetizado. Seus textos eram “traduzidos” da Língua de Sinais para o português escrito pelos pais ou por uma surda adulta que o acompanhava na realização das tarefas de casa.

A leitura em sala de aula, realizada com intervenções da intérprete, ocorreu, portanto, devido à não alfabetização do aluno surdo. Contudo, lhe é solicitado que faça algo que não sabe: ler. A

¹² Os rituais em sala de aula são abordados em Tartuci (2001).

intérprete vai até o aluno e inicia um processo de mediação, tentando trazer Gu à realização da leitura. A professora propõe que os alunos sinalizem juntamente com a intérprete e Gu (recorte não apresentado devido à extensão do episódio). O aluno surdo mostra-se desinteressado em realizar a leitura, contudo, questionamo-nos quanto a este provável desinteresse.

Gu possui um texto produzido por ele em Língua de Sinais que fora traduzido para o português pelos pais ou pela pessoa que o acompanha na execução da lição de casa. É solicitado que este leia o texto e pela não alfabetização e também pelas intrincadas relações estabelecidas, Gu delega à intérprete a tarefa de ler o texto. A intérprete, ao sinalizar o texto de Gu, está realizando a leitura deste, uma vez que o uso dos sinais já é a leitura do texto (que realmente é, pelo menos para o surdo). O aluno, então, não se sente motivado a repetir os sinais feitos pela intérprete, que já havia lido por ele. Contudo, esta o chama à repetição dos sinais, criando alternativas para que Gu realizasse a proposta, ocupando o papel de leitor.

Gu então, começa a sinalizar, de forma mais lenta e sua atitude é interpretada, tanto pela professora, quanto pela intérprete, como sendo preguiça. É dado a Gu um personagem: folgado. “*O indivíduo não é mais algo: ele é o que faz*” (Ciampa, 1998 p.135). Neste momento, o aluno não é visto como um surdo, usuário de outra língua que não o português, mas sim como aquele que não quer fazer algo, ou que precisa que alguém faça para ele sendo, portanto, folgado.

Compreendemos que é esperado de um aluno de segunda série a realização de uma leitura autônoma, dados os processos de escolarização envolvidos. Contudo, neste caso, estamos falando de crianças ouvintes que estão inseridas em contextos escolares onde partilham a mesma língua.

Pensando o sujeito surdo, mais uma vez, nos deparamos com a presença de duas línguas e este constante jogo que permeia as relações sociais e pedagógicas em sala de aula não deve ser desconsiderado quando abordarmos a atividade focalizada. Ler, para este aluno surdo, é algo difícil. É, portanto, minimamente aceitável que o aluno surdo recuse o papel de leitor por diversos motivos: ele, como já dito, não está alfabetizado e a língua na qual deve ler é “estrangeira”¹³ Contudo, a língua trabalhada na sala de aula é o português, e este não a dominava. Para que ele leia em português, é preciso sinalizar, traduzindo uma língua para a outra. Esses movimentos de leitura em português/tradução em sinais, seguidos ou não de várias explicações, perguntas, parecem criar situações cansativas, estafantes para o aluno surdo.

O surdo para se esquivar da atividade de leitura, se recusa a realizá-la. Mas não se esquivava porque é folgado, mas porque a dificuldade existe. Não há, portanto uma relação: Se você não

¹³ Não será nosso objetivo tratar das questões relativas à língua estrangeira, primeira e segunda língua. Para aprofundar no assunto ver Behares & Peluzzo (1997).

ler/escrever é folgado. O aluno sabe da presença de duas línguas e parece perceber também a dificuldade criada com esses movimentos de tradução. A esquiva do aluno é portanto, devido à dificuldade encontrada em assumir o papel de leitor, não por ele seja um aluno desinteressado ou mesmo folgado. Gu, ao contrário, mostra-se muito participativo nas aulas de maneira geral, desde que não seja exigido que ele assuma o papel de leitor/escritor em atividades que envolvam o jogo de duas línguas e suas diversas modalidades (tradução do português oral/Língua de Sinais e português escrito/Língua de Sinais e vice-versa).

De outra forma, a escola também não diz que esta questão da leitura é difícil de ser trabalhada e não lida explicitamente com a dificuldade. A professora, ao dizer que Gu é folgado, não o faz de maneira grosseira, ao contrário, o chama Gu de forte, valorizando-o. A escola tenta desempenhar o seu papel, tentando encontrar saídas que possibilitem a apropriação da escrita pelo aluno, porque é a língua usada na escola, no grupo majoritário, que é ouvinte. Contudo, a pergunta – como ensinar um surdo usuário de Língua de Sinais a ler e escrever – permanece, neste caso, sem resposta e a alternativa encontrada para esta dificuldade é esquivar-se dela.

Assim como ensinar a oralidade para o surdo pensando-se somente em produções isoladas produz uma língua morta (Vygotsky, 1998), a leitura/escrita também serão se não houver uma preocupação com as necessidades lingüísticas do surdo.

Segundo Vygotsky (1998)

“(...)o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”
(p.155).

Há um claro paradoxo nestas relações, através de uma dupla esquiva: Gu foge da atividade porque percebe que ler e lidar com as duas línguas naquele momento são tarefas difíceis. De outra forma, a escola se esquiva porque sabe que é difícil para ele a leitura e até o incentiva, dizendo que o aluno é forte, porém, ao mesmo tempo, o nomeia como folgado, como se a dificuldade de leitura fosse transposta à recusa em se empenhar.

A escola/professora sabe da dificuldade, mas talvez por essa ser de fato grande – não só do aluno, mas de se trabalhar em sala com duas línguas – faz com que esta seja escamoteada, sobrando para Gu a ‘pecha’ de folgado. A dificuldade é revelada e ocultada porque assumi-la plenamente implica em enfrenta-la e talvez a escola não saiba verdadeiramente como!

O episódio seguinte enfoca uma aula de matemática, sendo um longo episódio, com duração média de uma hora e trinta minutos. Meu interesse era mostrar a aula sem recortes, contudo, seria totalmente inviável apresentar aqui a transcrição completa, por sua extensão. Realizei, então, alguns recortes de episódios transcritos e relato outras partes da aula. O episódio foi dividido em 3 momentos, para melhor compreensão do leitor e análise dos dados.

EPISÓDIO 8:

A professora propôs que os alunos jogassem “A marcha-ré do jogo das fichas”. Neste jogo, cada aluno ganhava 3 fichas vermelhas, que valiam R\$100,00 e deveria pagar ao banco, (representado por um aluno) a quantidade que tirasse no dado. A cada jogada os alunos faziam as trocas. Havia ainda, fichas azuis, que valiam R\$10,00 e fichas amarelas, que valiam R\$1,00. Os alunos foram divididos em 2 grupos de 5 integrantes cada, sendo Gu o “banco” do seu grupo. A atividade proposta pela professora tinha como objetivo trabalhar as centenas, dezenas e unidades.

1º momento:

- Jo- (Joga o dado, mostra a mão esquerda aberta para Gu) “Cinco”
Gu- (Olha para Jo, olha para a I, mostra a mão aberta para o aluno, olha para as suas fichas e aponta para Jo)
Jo- (Faz semblante interrogativo, aponta uma ficha amarela que está sobre a mesa) /UM/
Gu- (Dá uma risada e olha para a I)
I- /O QUE/ /PRECISAR/ /FAZER/ ?
Gu- /TROCAR/ (Aponta para as fichas na sua mesa) /RECEBER/ /DEZ/
I- (Chama Gu) /QUAL/? (Aponta para as fichas na mesa de Gu)
Gu- /SEIS/
I- (Para Gu) /ELE/(Aponta para Jo) /PRECISAR/ /DAR À VOCÊ/ /ELE/
/PRECISAR/ /DAR À VOCÊ/ /QUAL/ /AÍ/ (Aponta para as fichas de Gu)
Gu- (Coloca a mão direita sobre a boca e permanece olhando para as fichas)
Jo e Ju(Mexem nas fichas vermelhas de Gu)
I- Não, não, é do Gu! (Vira-se e aponta para a lousa, onde estão escritos os valores correspondentes às fichas)
Gu- (Faz vocalizações) /CINCO/
I- (Sorri e movimenta a cabeça afirmativamente)
Gu- (Separa 5 fichas amarelas, olha para I e as entrega ao Jo).

Nesta primeira parte do episódio podemos perceber Gu participando ativamente do jogo, ocupando uma posição de destaque frente aos outros alunos, pois representa o banqueiro. Esta posição possibilita que Gu realize com mais frequência as trocas, além de exigir deste maior atenção às jogadas. O aluno não apresenta dificuldades com operações lógico matemáticas e as realiza muitas vezes sem auxílio da professora.

Em muitos momentos os alunos ouvintes brincavam, se dispersavam e não davam muita atenção à atividade. Gu, ao contrário, permanecia atento às jogadas e, quando se distraía, a intérprete o chamava à atividade. O aluno surdo desenvolveu bem seu papel de banqueiro, como os demais alunos apresentou dificuldades e facilidades. Em alguns momentos, era ainda mais exigido pela intérprete, que solicitava que Gu dissesse qual ficha um aluno deveria entregar a ele, para que efetuasse a troca.

Não há diferenças ou limitações inerentes à surdez que impossibilitem o bom desempenho de Gu nesta atividade. Neste episódio, podemos observar claramente isso. O aluno (Jo) joga o dado e o número sorteado é o 5. Gu olha para a intérprete e diz o número sorteado pelo amigo. Este se mostra confuso e aponta uma ficha amarela, que vale R\$1,00. O aluno parece não levar em conta que se não possui cinco fichas amarelas pode entregar ao banco uma ficha azul e receber o troco. Gu, logo que o amigo aponta a ficha amarela sorri.

A intérprete então o questiona em relação ao que o aluno deveria fazer. Gu imediatamente responde que o aluno deveria trocar uma ficha de R\$10,00. A intérprete continua questionando, perguntando agora qual ficha o amigo deveria entregar. Gu neste momento é ativo, presente e importante no grupo. Tem um papel de destaque e mostra-se integrado à situação proposta.

O sujeito, desta forma, assume um papel de aluno como os demais e a surdez só é revelada e marcada, como já dito em outros momentos, pela presença insistente da intérprete. Contudo, no decorrer do jogo, Gu assume “outros papéis”, que serão mostrados nos momentos seguintes.

2º momento:

Após o jogo, que durou em média 40 minutos, a professora vai até o grupo onde está Gu e diz que há na lousa várias operações matemáticas, propondo aos alunos que as resolvam, utilizando, para isso, as fichas do jogo. Gu, que já se mostra cansado, recusa-se a realizar a tarefa. A intérprete e professora tentam negociar com Gu a realização das operações, contudo, ele recusa, virando-se de costas para as duas, escondendo a cabeça entre os braços ou fechando os olhos. A Pesquisadora (Pe)¹⁴, que estava presente nesta aula, senta-se próximo de Gu e tenta, juntamente com a intérprete, que o aluno faça as operações. Enquanto a negociação é feita, os alunos sentam-se no chão, formando uma roda, para que a professora explique a proposta da atividade. No recorte apresentado aqui, a I “provoca” Gu, tentando trazê-lo para a atividade.

- I- /VENCER/ /ELA/ (Aponta para a Pe) /DOIS/ (Refere-se ao número de operações realizadas pela Pe) /EU/ /DOIS/ /ZERO/ /VOCÊ/ (Sorri)
- Pe- /VOCÊ/ (Aponta para Gu) /ZERO/ (Sorri)
- Gu- (Sorri) /VOCÊ/ (Aponta para a I) /EU/ /QUERER/ /NÃO/ /VOCÊ/ (Aponta para a I) /ELA/ (Aponta para a Pe) /DUAS/ (Movimenta a cabeça negativamente, cruza os braços e sorri)
- (...)
- Pe- (Toca Gu) /IR/ /CASA/ /DORMIR/
- Gu- (Está com o rosto virado para trás, movimenta a cabeça negativamente, continua com o rosto virado para trás)
- I- (Toca Gu)
- Gu- (Olha para a I)
- I- (Para Gu) /ELA/ (Aponta para a Pe)
- Gu- (Olha para a Pe)
- Pe- (Para Gu) /IR/ /CASA/ /DORMIR/ /VOCÊ/ /CASA/ /DORMIR/ /CANSADO/
- Gu- (Movimenta a cabeça negativamente)
- I- (Aponta para a lousa)
- Gu- (Olha para a lousa, faz semblante de cansado, olha para a I)

¹⁴ A Pe acompanhava de perto as questões escolares e, esporadicamente, visitava a escola de Gu, tendo, muitas vezes, participação nas dinâmicas.

Pe e I- (Conversam entre si – fala ininteligível)
 I- (Chama Gu)
 Gu- (Olha para a I)
 I- (Para Gu) /ELES/ (Aponta para os alunos sentados na roda, atrás de Gu)
 /SABER/
 Pe- /ELES/ /SABER/
 Gu- (Olha para a I, cruza os braços)
 I- (Para Gu) /VOCÊ/ (Movimenta as mãos interrogativamente) /VOCÊ/
 Gu- (Deita o rosto sobre a mesa e movimenta a cabeça negativamente)
 Pe e I- (Conversam entre si – fala ininteligível)
 Pe- (Recolhe as fichas da mesa de Gu, toca-o)
 Gu- (Olha para a Pe)
 Pe- (Para Gu) /VOCÊ/ /CASA/ /DORMIR/ /TCHAU/ /DORMIR/ /VOCÊ/
 Gu- (Para Pe) /AQUI/
 I- (Arruma as fichas na mesa de Gu)
 Gu- (Olha para a I, cruza os braços)
 I- (Para Gu) /LÁ/ (Aponta para a lousa) /VOCÊ/
 Gu- (Olha para a lousa, para a filmadora, para a lousa, leva a mão à boca)
 I- (Movimenta as mãos interrogativamente) /QUAL/ /LÁ/ (Aponta para a lousa)
 /VOCÊ/ /QUERER/? (Movimenta as mãos interrogativamente)
 Gu- (Olha para a lousa) /DUZENTOS E VINTE/
 Pe- (Bate levemente a mão sobre a mesa de Gu) /OLHAR/ /EU/ /OLHAR/ /AQUI/
 (Aponta para a mesa e para as fichas)
 Gu- (Olha para a lousa, separa 2 fichas vermelhas)
 I- /TIRAR/ /OITENTA E OITO/ /TIRAR/
 Gu- (Movimenta as mãos interrogativamente e a cabeça negativamente)
 (...)
 I- /PRECISAR/ /TROCAR/ /ESTAS/ (Aponta para as duas fichas vermelhas)
 (Após realizarem a operação)
 I- /QUAL/ /LÁ/ (Aponta para a lousa) /VOCÊ/ /FAZER/ /SOZINHO/ /QUAL/?
 Gu- (Olha para as fichas na mesa)
 I- /QUAL/ /LÁ/ (Aponta para a lousa) /VOCÊ/ /SOZINHO/? /QUAL/ /LÁ/?
 Gu- /EU/ /NÃO/
 I- /VOCÊ/ /SENTAR/ /LÁ/ (Aponta para a roda) /PRECISAR/ /FAZER/ /LÁ/
 Gu- (Movimenta a cabeça negativamente)

Na seqüência do episódio anterior, podemos observar que Gu, diferentemente do início da aula, mostra-se desinteressado em realizar as operações propostas. O aluno se esquia das tentativas da professora, intérprete e pesquisadora, mostrando-se cansado.

Todos os alunos participaram da atividade, uns com mais intensidade que outros, porém, nenhum aluno, especificamente nesta aula, foi “alvo” de uma atenção especial da professora. O mesmo não

ocorreu com o aluno surdo. Por que Gu recusa-se a fazer a atividade?
Por que está cansado?

Esta aula ocorreu no início do período de aula, todos os alunos participaram, porém, para Gu há uma certa dificuldade em aceitar a proposta. “A criatura estigmatizada usará, provavelmente, o seu estigma para ‘ganhos secundários’, como desculpa pelo fracasso a que chegou por outras razões” (Goffman, 1988 p.20). Gu não diz da sua diferença, da surdez, mas parece se valer de experiências desta condição para ganhos, como a recusa em realizar algumas atividades...Ele se diz cansado...Mas os outros alunos não estão cansados, ou podem até estar, porém, participam de alguma forma, atendendo à solicitação da professora.

Gu se recusa a realizar a atividade proposta, se desinteressa e acredita poder fazer isso, como se a decisão do que é mais “apropriado” ou mais “gostoso” de fazer fosse exclusivamente sua. Esta sensação de autonomia em decidir o que lhe convém é no mínimo contraditória na sala de aula, onde se espera que todos os alunos realizem o que é proposto.

Há normas a serem cumpridas na sala de aula e Gu sabe delas. Por que então o aluno acredita poder fazer diferente? Por que realmente é diferente? Novamente, a surdez é revelada.

Ao perceberem a grande resistência do aluno, a professora senta-se ao seu lado e de forma carinhosa, tenta negociar a sua participação. A intérprete também intervém, sem sucesso. A

professora, então, senta-se com os demais alunos e Gu permanece na sua mesa. A pesquisadora, que estava presente nesta aula, vai até a mesa de Gu e assim como a professora e intérprete, tenta uma participação. Contudo, novamente, o aluno recusa-se.

Intérprete e pesquisadora insistem com Gu e este, mesmo mostrando-se desinteressado, realiza algumas operações. O aluno é convencido, pela professora, intérprete e pesquisadora, a ficar no papel de aluno e realizar uma atividade acadêmica que os demais alunos realizam como norma. Gu requer atenção e tratamento diferenciado. Parece ser mais difícil, em alguns momentos, o aluno assumir as regras gerais e, por outro lado, fica fácil “driblar” tais regras, por fazer parte de um contexto de exceção.

Gu assume diversos personagens durante a aula aqui enfocada. Os movimentos de se assumir como surdo ou como ouvinte (ou não surdo) estão presentes neste episódio, nos levando a indagar tais questões. No primeiro momento da situação, Gu assume um papel de aluno como os demais, participa ativamente, mostra-se envolvido etc.

Se emprestarmos as definições de Perlin (1998) sobre as diferentes possibilidades de identidades para os surdos, poderíamos aqui apontar Gu com uma identidade surda propriamente. Este usa a Língua de Sinais e, neste momento, parece saber da importância desta no desenvolvimento da atividade.

Contudo, a despeito do segundo momento da situação focalizada, o aluno surdo assume um papel de “aluno especial”, ímpar, que requer tratamento diferenciado, como realmente foi dado. Ainda com base nas identidades surdas propostas por Perlin, observamos que, neste momento, Gu ao se recusar a participar e solicitar “atendimento” diferencial, não nos mostra uma identidade surda. Ao contrário, há uma oscilação nas identidades assumidas pelo aluno.

Hall (2000) nos traz a discussão sobre as diversas possibilidades de se assumir múltiplas identidades, dependendo do local, momento histórico e tipos de relações estabelecidas pelos sujeitos. Gu desta forma tem assumido diversas identidades neste espaço escolar, por vezes ele é surdo, ouvinte que necessita de uma intérprete ou mesmo um ouvinte como os demais. Segundo este autor, temos identidades contraditórias e que são continuamente deslocadas.

3º momento:

Os alunos, juntamente com a professora, continuavam sentados na roda. Gu, após realizar uma operação com a intérprete e a pesquisadora, permanece sentado.

- Gu- (Vira-se para trás, olha para a P)
- P- (Movimenta as mãos chamando Gu para a roda)
- Gu- (Movimenta a cabeça negativamente)
- P- (Faz semblante de brava)
- Gu- (Movimenta a cabeça negativamente)
- P- /FOLGADO/
- Gu- (Movimenta a cabeça negativamente)
- P- (Volta a falar com os outros alunos – ininteligível)
- Gu- (Vai até a roda, ajoelha-se do lado de fora)
- P- (Olha para Gu, chama-o para sentar na roda)
- Gu- (Movimenta a cabeça negativamente)
- (...)
- P- (Chama Gu várias vezes e este sempre movimenta a cabeça negativamente)

- (...)
- Al- (Voltam para as suas mesas)
- P- (Levanta-se, conversa com a I – ininteligível)
- I- (Chama Gu)
- Gu- (Olha para a I)
- I- /AGORA/ /SENTAR/ /MESA/ /PEGAR/ /CADERNO/
(...)
- P- (Escreve na lousa a lição de casa e explica novamente o jogo das fichas)
- Al- (Copiam enquanto a P explica)
- Gu- (Copia a lição de casa)
- I- (Não interpreta o que é dito pela P)
(...)
- Al- (Saem da sala à medida que vão copiando a lição, porque terão uma aula na quadra)
- I e Gu- (Estão em pé sobre o tapete onde é feita a roda)
- I- /ELA/ (Aponta para a P) /FALAR/ /VOCÊ/ /SENTAR/ /AQUI/ /POUCO/ /PORQUE/ /ANTES/ /ALUNOS/ /SENTAR/ /VOCÊ/ /NÃO QUERER/
Gu- (Senta-se na sua mesa e começa a chorar)
- I- (Vai até Gu, abaixa-se na sua frente) /CHORAR/ /NÃO/ /O QUE/ /QUER/?
- Gu- (Chora) /EU/ /NÃO QUERER/ /EDUCAÇÃO FÍSICA/
I- /ELA/ /CONVERSAR/ /POUCO/ /ELA/
Gu- (Abaixa a cabeça entre as pernas)
- I- (Diz algo à P – ininteligível, toca Gu) /SE/ /VOCÊ/ /QUERER/
Gu- (Abaixa a cabeça e continua chorando)
- P- (Está atrás de Gu, no lado esquerdo. Toca-o)
- Gu- (Olha para a I)
- I- /VOCÊ/ /PRECISAR/ /CONVERSAR/ /ELA/ (Aponta para a P) /FALAR/ /O QUE/ /VOCÊ/ /QUERER/ /ELA/
Gu- (Vira-se para a P)
- I- (Levanta e senta-se ao lado direito de Gu)
- Gu- (Vira-se para trás, movimentando a cabeça negativamente e chora)
- P- (Toca Gu carinhosamente)
- Gu- (Para P) /EDUCAÇÃO FÍSICA/
(...)
- I- (Para Gu) /SE/ /VOCÊ/ /PARAR/ /CHORAR/ /OLHAR PARA ELA/ /RÁPIDO/ /EDUCAÇÃO FÍSICA/
Gu- /NÃO/
I- /SE/ /VOCÊ/ /CHORAR/ /DEMORAR/
(...)
- Gu- (Pega seu caderno de Matemática e o guarda na pasta)

Após as longas tentativas da intérprete e pesquisadora para que Gu participasse (2º momento do episódio) esse, sentindo-se já “cansado”, resolve parar e vira-se para os alunos, que estão sentados na roda. A professora percebe que Gu não realiza mais as atividades e o chama várias vezes para se sentar, porém, o aluno se recusa terminantemente.

Assim que os alunos voltam para suas mesas, a professora começa a explicar novamente o jogo e escreve na lousa a tarefa de casa, relacionada à atividade. Gu senta-se e copia, como todos os alunos. À medida que a lição era copiada, os alunos saíam da sala para uma aula externa. Neste momento, a professora pede para que Gu fique na sala para conversar um pouco sobre o jogo e a tarefa de casa.

É comum que alguns alunos que não copiam as tarefas ou que brincam durante as aulas, permaneçam em classe para uma conversa com a professora. Não se trata aqui de uma atitude de punição (da professora) que fosse prejudicar a criança e que quisesse colocá-lo em uma situação de diferença. Gu não tinha brincado nem bagunçado, mas não participou nas atividades de roda, além de perder a explicação da lição, pois estava copiando...

A professora chama Gu para que assuma o papel de aluno como os demais, considerando-o como passível de receber o mesmo tratamento. O aluno, porém, quando é cobrado com mais intensidade, quando a negociação e a conversa são necessárias com a professora, se sente pressionado e chora. Parece que o aluno busca, na sua atitude, uma condição “especial”.

É relevante abordar aqui a inadequação, para um surdo, do tempo de realização das atividades. Várias propostas foram desenvolvidas em curto período (1 hora e 30 minutos), sendo este tempo suficiente (ou não) para os ouvintes. Contudo, para o aluno

surdo, o tempo disponível de aula foi insuficiente para que a atividade fosse retomada satisfatoriamente e para a discussão da tarefa de casa.

Gu, ao ser chamado à conversa, sente-se acuado, uma vez que será cobrado por uma atividade que não realizou.

Os episódios apresentados neste capítulo nos ajudam a compreender melhor a construção de identidade deste aluno surdo em um contexto de inclusão. No primeiro episódio, observamos o aluno surdo se comportando como um ouvinte que possui intérprete, apagando, assim, sua surdez. No segundo episódio, a surdez é apagada pela proposta da atividade, mas evidenciada pelo próprio surdo, que se nega a realizar duas atividades visuais simultâneas. O terceiro episódio nos mostra novamente a negação da surdez pelo próprio surdo, no momento em que a Língua utilizada por ele circula na atividade proposta. Nestas aulas de música, há uma intensa oscilação entre o se perceber como surdo e como ouvinte.

Para Ciampa (1998),

“uma identidade nos aparece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por, uma história pessoal”
(p.156-157).

A surdez é negada pela professora no quarto episódio, contudo evidenciada pelo surdo, que questiona e se mostra surdo. Na aula de

educação física, a surdez é negada tanto pela professora quanto pelo aluno surdo, criando uma complicada relação, que se repete cotidianamente em contextos de inclusão.

O indivíduo isolado é uma abstração. A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstração, é falsa. (Ciampa, 1998 p.86).

O sexto episódio nos revela a insistência da intérprete para que o aluno surdo se comporte do modo como ela julga socialmente mais adequado, deixando transparecer aspectos da sua percepção a cerca da surdez. Nesse episódio a intérprete apaga o ser aluno menino, numa segunda série que em geral não agradece os colegas pelos objetos emprestados. Já no sétimo episódio, o personagem folgado é dado ao aluno surdo, talvez como forma de escamotear as dificuldades presentes de apropriação da linguagem escrita por um aluno surdo no contexto inclusivo.

Finalmente, o oitavo episódio, em seus três momentos, mostra-nos um movimento de assumir diversos personagens, de acordo com as relações estabelecidas em sala de aula, enfatizando os movimentos, a dinâmica e os paradoxos presentes nas situações cotidianas.

Vários pontos concorrem para a construção da identidade deste aluno. Ressaltamos a condição da sala de aula como um ponto

a ser levantado. Neste espaço, formado apenas por sujeitos ouvintes (alunos, professora e intérprete), um aluno surdo torna-se, pela presença da intérprete e Língua de Sinais, alguém diferente dos demais. A língua utilizada pelos ouvintes é inacessível ao surdo e o que seria aproveitável à ele, através da leitura orofacial não é realizado.

A diferença deveria ser tratada com mais ousadia, sem medos de criar no aluno uma “imagem negativa”, já que a surdez é real e merece ser enfrentada. Ao invés disso, o que se observa em muitos momentos, são tentativas de torná-lo ouvinte, buscando o apagamento da questão da diferença. Talvez tornar ouvinte um surdo resolva aparentemente o problema da escola, pois, desta forma, ela não precisaria lidar com a diferença e com as dificuldades que esta acarreta.

As atividades propostas pela escola, muitas vezes, não são planejadas levando-se em consideração a presença deste aluno surdo e, em alguns momentos, tais atividades são adaptadas durante as aulas, pela professora ou intérprete, que, ao perceberem as dificuldades encontradas pelo aluno surdo, fingem que tais dificuldades não existem e não as assumem, ou procuram, através de improvisações uma participação mais consistente do aluno. A preocupação com a adaptação curricular e metodologia não ocorre nos momentos de planejamento escolar, indicando uma não aceitação real das questões propostas pela inclusão.

A escola/professora, em muitos momentos quer e tenta trabalhar com a surdez, assumindo-a, porém, como o espaço é muito contraditório já que está todo organizado para ouvintes, esse desejo acaba se caracterizando mais uma vez como uma utopia. A praxis da inclusão não deve ficar somente nos desejos da escola/professora, porque há uma organização que implícita ou explicitamente valoriza o ouvir, o ser ouvinte e isso acaba aparecendo e marcando as relações.

A própria intérprete que conhece a surdez e a Língua de Sinais, por vezes é marcada por sua condição de ouvinte e intervém julgando o que o aluno surdo precisa, para além de seu papel de intérprete. As relações sociais são intensas e fazer aparecer aspectos não esperados, coisas que escapam o próprio contexto favorece isso!

Baseadas neste conturbado contexto de inserção do aluno na escola regular, podemos então pensar nos efeitos de sua inserção na construção da identidade do surdo. Observamos nos episódios que o aluno assume diversos personagens (Ciampa, 1998), sejam eles surdos ou ouvintes.

O aluno surdo, nesse contexto, participa das atividades propostas na aula, faz escolhas, questiona e toma decisões. Em alguns momentos é bem sucedido e em outros, mal sucedido, é ouvido em sinais ou não. Neste constante jogo, constrói uma identidade. Mas qual identidade poderá ser construída neste contexto? As relações sociais no contexto escolar que possibilitam a construção da identidade estão presentes em todos os momentos. Parece-nos que

as condições que permitem a representação dos personagens pelo aluno surdo na relação com o próximo são desfavoráveis, porque os próximos são ouvintes e a identidade vai se construindo como se o aluno surdo fosse ouvinte também. Por outro lado, essas mesmas vivências com ouvintes por vezes abrem espaço para a constituição de uma identidade surda.

Os diversos personagens se opõem e se entrelaçam nas experiências desse sujeito. Embora concordemos com as proposições de que assumimos diversos personagens, que há uma multiplicidade de possibilidades, as identidades fluidas, múltiplas assumidas pelo aluno concorrem para uma identidade sempre marcada pela presença de uma identidade ouvinte.

CAPÍTULO V

POSSIBILIDADES E LIMITES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DO ALUNO SURDO

Após explicitar um caminho de tantas idas e vindas na educação dos surdos, com contradições e utopias, resta-nos acrescentar e levantar algumas considerações sobre o percurso desta pesquisa, que buscou problematizar a construção da identidade de um aluno surdo inserido em um contexto de educação inclusiva.

A proposta de inclusão/inserção de alunos surdos está posta. É uma diretriz para a educação no país e, portanto, não podemos fingir que não se trata de um movimento importante. Porém, a importância não diz respeito ao sucesso alcançado e principalmente almejado

pelas escolas, famílias e órgãos competentes. A questão da inclusão é significativa, justamente porque sendo uma política oficial, tem uma repercussão positiva para quem a prega e uma realidade mascarada para quem a vive, precisando urgentemente ser repensada.

Defensores das políticas inclusivistas acreditam, como dito no primeiro capítulo, na importância de se criar um espaço de convivência entre as crianças com necessidades educacionais especiais e as ditas normais, pensando-se na possibilidade de construção conjunta do conhecimento, inclusão social etc. Pouco ou nada tem-se falado da construção da identidade dessas pessoas, em especial dos surdos neste espaço educacional. Por que a construção da identidade é desconsiderada (ou não abordada) nestas propostas?

Voltemos então às situações em sala de aula observadas neste trabalho. O aluno surdo freqüentava uma escola que a 'priori' se mostrou interessada nas questões relacionadas à surdez e inserção educacional do aluno. Uma intérprete de Língua de Sinais estava presente durante todo o período de aula para garantir o acesso aos conteúdos acadêmicos através da Língua de Sinais. Esta situação, se observada somente do ponto de vista pedagógico, poderia ser avaliada como uma experiência que possibilita algum ganho ao aluno. Contudo, não entraremos nas discussões do sucesso/fracasso, questões que vêm sendo mais debatidas na literatura (Moura, 1996; Lacerda, 2000; Souza & Góes, 1999 entre outros) e convergem em sua maioria para os problemas apresentados nos diversos casos de inserção de surdos em escolas regulares.

A política de inclusão parece preocupar-se somente com a sociabilidade dos sujeitos inseridos nas salas de aula regular, como se o contato com crianças “normais” garantisse e alcançasse os objetivos propostos por esta política. O aluno focalizado, se observado a partir deste prisma da sociabilidade, seria uma criança verdadeiramente incluída. Ele não apresenta os chamados problemas de conduta, é adequado em muitos momentos e mostra-se aberto a estabelecer diversas relações com os demais alunos. Como não há um incômodo por sua presença, tanto da escola quanto do próprio aluno, questões relacionadas à construção de identidade passam despercebidas.

Se incluir um surdo significa inseri-lo em uma escola onde há somente alunos ouvintes e a ausência de outros surdos ao entorno, há uma situação de exclusão explicitada. Durante o percurso deste trabalho, pudemos perceber que a identidade é a articulação da diferença e da igualdade e que podemos assumir diversos personagens, de acordo com as relações estabelecidas (Ciampa, 1998). Onde está a diferença na escola inclusiva? Onde está a igualdade? Moura (1996) nos ajuda a compreender tais questões, mencionando que

“(...) não existe possibilidade de considerar um Surdo como normal. Ele não o é. E é a partir deste primeiro pressuposto que deve ser construído qualquer modelo de política educacional ou de construção de identidade” (p.238).

Considerar o surdo como sendo normal, quando normal significa ser ouvinte, é paradoxal. A articulação da diferença e da igualdade é barrada na escola inclusiva. O surdo neste contexto não convive com outros surdos, ao contrário, as relações com crianças da mesma idade se dão somente com ouvintes.

Desta forma, não há uma possibilidade de articulação da igualdade e da diferença. Voltando à situações apresentadas, ressaltamos a presença da Língua de Sinais através da intérprete como uma possibilidade de dizer da diferença, porém, os episódios nos ajudaram a perceber o quanto era complicado para o aluno se sentir/perceber surdo em alguns momentos, apesar da presença da Língua de Sinais. Observamos ainda, movimentos em torno de uma identidade ouvinte pelo aluno surdo. Este assume personagens ouvintes, ou de não surdo, na medida em que as situações contextuais propiciavam e até necessitavam este assumir. O aluno era 'submetido' a situações eminentemente pensadas/propostas para ouvintes, como aulas de música, atividades que exigiam atenção visual simultânea etc., trazendo efeitos para a sua constituição.

O aluno surdo se via muitas vezes em momentos em que assumir determinada identidade não dependia necessariamente da sua vontade, uma vez que os diversos personagens podem ser atribuídos ao aluno e este os assume ou não, configurando aspectos de sua identidade. Ser surdo em alguns momentos mostrava-se necessário e vantajoso, como na aula de matemática, onde o aluno tentava se esquivar da ordem da professora. Contudo, ser ouvinte ou

não surdo também era necessário (ao aluno e demais ouvintes), como nos momentos em que facilitava os jogos dialógicos se assumir como ouvinte.

Desta forma, cabe-nos indagar neste momento, sobre possíveis soluções na educação dos surdos, não propondo necessariamente metodologias e novas abordagens, mas atitudes que podem ser tomadas, se houvesse uma preocupação efetiva com a questão da construção da identidade destes. Para isso, propomos pensar o momento em que a criança é inserida na escola regular e as condições dessa inserção.

A inclusão de crianças surdas desde as séries iniciais pode, como observado em diversos estudos, trazer conseqüências para o processo de aprendizagem. A escola recebe a criança em um momento fundamental de sua constituição enquanto sujeito e seria importante o contato com surdos. A socialização inicial (Moura, 1996), com contato com outros surdos e também ouvintes pode possibilitar à criança modelos de identidades surdas, tendo esta, maiores condições para se perceber igual/diferente.

Laborit (1994), atriz surda, ao relatar o seu primeiro encontro com um surdo adulto, menciona que

"(...)compreendi imediatamente que não estava sozinha no mundo. Uma revelação imprevista. Um deslumbramento. Eu, que me acreditava única e destinada a morrer criança, como costumavam imaginar que aconteceria às crianças surdas, acabava de descobrir

que existia um futuro possível, já que Alfredo era adulto e surdo! Essa lógica cruel permanece enquanto as crianças surdas não se encontram com um adulto. Elas têm necessidades dessa identificação com os adultos, uma necessidade crucial " (p.49).

Não desconsideramos as constantes transformações que sofremos durante a vida, a metamorfose (Ciampa, 1998) como um processo contínuo. Contudo, na vida adulta essas relações podem ser melhor absorvidas pelo sujeito que já tem seus papéis sociais e espaços melhor definidos. Todavia, para uma criança em formação essa situação criada em torno de uma ilusória inclusão pode ser bastante complexa e prejudicial.

Assim, talvez a presença de uma intérprete no contexto escolar pudesse ser pensada na vida adulta, levando-se em consideração a Língua de Sinais, reconhecimento da própria surdez e da de outros, com uma representação identitária mais próxima à identidade surda. A inclusão com uma intérprete de Língua de Sinais na vida adulta pode ser menos conturbada, uma vez que a criança já teria tido a oportunidade de conviver com outros surdos, de se representar como surdo de uma maneira positiva. O surdo adulto também sofre o processo de metamorfose (Ciampa, 1998), não apresentando uma identidade única, fechada e estática. Mesmo na vida adulta, as relações com ouvintes afetam a construção constante da identidade.

Tal construção, na articulação da diferença e da igualdade, no caso dos surdos, pressupõe, desta forma, o contato com surdos e ouvintes. A inclusão de uma criança em um momento crucial tanto da

sua formação intelectual quanto de identidade, não possibilita essa articulação, uma vez que o contato é restrito a ouvintes. Assim, neste contexto conturbado e problemático, a identidade vai sendo formada em torno de um personagem ouvinte.

"(...)É preciso convencer todos os pais de crianças surdas a colocá-las em contato, o mais rápido possível, com adultos surdos, desde o nascimento. É preciso que os dois mundos se entrelacem, aquele do barulho e o outro, do silêncio (...) Ela se construirá longe daquela solidão angustiante de ser única no mundo, sem idéias construtivas e sem futuro" (Laborit ,1994 p.49).

A ausência da convivência com sujeitos surdos dificulta a construção da identidade, em sua condição de pessoa surda. Desta forma, é importante aos surdos o contato com outros surdos, percebendo seus modos de agir, pensar, se comportar frente a diferentes situações, para que possam se posicionar frente ao contexto social em que vivem. Além disso, o contato com os surdos pode possibilitar um olhar para o ouvinte de outra forma, favorecendo a construção de identidade mais íntegra na relação com sua realidade.

Ao assumir um personagem ouvinte, o surdo, não se apresenta como verdadeiramente é. Os papéis serão representados pela ausência de ser/perceber-se e ser percebido como surdo. O desejo de eliminar a diferença é alcançado através da atribuição de papéis fictícios, mas a diferença grita, anseia, deseja ser reconhecida. Os desdobramentos, rupturas e paradoxos, apresentados neste trabalho,

como o assumir um personagem surdo e ser exigido este personagem, são visíveis.

Como lidar com tais problemas? Esquivando-se? Acreditamos que não seja uma solução salutar. É preciso que as políticas de inclusão abracem utopias e que a escola verdadeiramente encare os problemas de forma a contemplá-los em sua totalidade. Desta forma, a construção da identidade pelos surdos poderá fluir a partir das relações (surdos/surdos, surdos/ouvintes), possibilitando uma identidade surda mais íntegra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHARES, L. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol. 2, Porto Alegre: Mediação, 1999.

BEHARES, L.; PELUSO, L. A língua materna dos surdos. In: **Espaço**, ano IV, n.06, Março, 1997.

BERGER, P.I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - 9394/96**. Diário oficial, Brasília, 1996.

_____. **Constituição de 1988**. Brasília, 1988.

BRITO, L.F. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

CIAMPA, A. C.da. **A Estória do severino e a história da severina: um ensaio de psicologia social**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FRANCO, M. Currículo e emancipação. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol. 1, Porto Alegre: Mediação, 1999.

GÓES.M.C.R.de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES.M.C.R.de. Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas: **Cadernos Cedes**, 50, 2000.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARRISON. K.M.P; LODI,A.C.B; MOURA, M.C. “Escolas e escolhas : Processo educacional de surdos” In: LOPES FILHO, O de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol. 1, Porto Alegre: Mediação, 1999.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol. 1, Porto Alegre: Mediação, 1999.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, C. B. F. de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1996.

_____. Uma experiência fonoaudiológica na abordagem bilíngüe, Rio de Janeiro, **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos**. INES – MEC, 1997.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos In: A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Campinas: **Cadernos Cedes** 46, 1998.

_____. *Um pouco sobre a história da educação dos surdos*, **Cadernos Cedes**. nº 45, Papirus, 1999,

_____. O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F.de; GÓES, M.C.R.de.(org.) **Surdez: Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000a.

_____. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico**. 23ª Anped, (Caxambu meio eletrônico) www.anped.org.br, 2000b.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

MARCHESI,A. A educação da criança surda na escola integradora. In: MARCHESI,A., PALACIOS,J., COLL,C.(orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol.3.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: MARCHESI,A., PALACIOS, J., COLL,C.(orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**.Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol.3.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLON, S.I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

MOURA, M. C. de. **O Surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP,1996.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação,1998.

_____. **Histórias de Vida Surda: identidades em questão**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

PINO, S. A. O social e o cultural na obra de Lev S. *Vigotski*. **Educação & Sociedade**, n.71, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, vol.01, 1999a.

SKLIAR, C. (org.) **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999b.

SOUZA, R.M.de. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R.M. GÓES, M.C.R.de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol. 1, Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados-EDUSF, 1999.

TARTUCI, Dulcéria. **A experiência escolar de surdos no ensino regular: condições de interação e construção de conhecimento.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNIMEP – Piracicaba/SP, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia.** Obras Completas, tomo 5. Habana, Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.