

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARGARIDA MARIA PIMENTEL DE SOUZA

VOANDO COM *GAIVOTAS*:
Um estudo das interações na educação de surdos

FORTALEZA
2008

VOANDO COM *GAIVOTAS*:
Um estudo das interações na Educação de Surdos

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Vanda Magalhães Leitão

FORTALEZA
2008

Ficha Catalográfica elaborado por
Ericson Bezerra Viana - Bibliotecário - CRB -3/818
ericson@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas

S716v

Souza, Margarida Maria Pimentel de .

Voando com Gaivotas: Um estudo das interações na educação de surdos /Margarida Maria Pimentel de Souza . – 2008.

145 f. : il.; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 23/03/2008.

Orientação: Profª. Drª. Vanda Magalhães Leitão

Inclui bibliografia.

1- SURDOS - EDUCAÇÃO – BRASIL. 2- LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.

3- ANÁLISE DE INTERAÇÃO EM EDUCAÇÃO. I- Leitão, Vanda Magalhães, orientador. II- Universidade Federal do Ceará. III- Título.

CDD (21ª ed.) 371.9120981

MARGARIDA MARIA PIMENTEL DE SOUZA

VOANDO COM *GAIVOTAS*:
Um estudo das interações na Educação de Surdos

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/03/2008

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Maria Teresa Moreno Valdés

Prof^ª Dr^ª Inês Cristina de Melo Mamede

Prof^ª Dr^ª Vanda Magalhães Leitão
Presidente

A você *DAVI*, que concebido nos princípios deste trabalho, tornou-se uma presença essencial e, como luz e sal, me norteou e deu sabor especial nessa caminhada e minha *VIDA* como um todo.

A vocês, Paizão e Meg-Mãe, meus primeiros educadores, com os quais aprendi lições que servem de base em todos os seguimentos da minha jornada.

A vocês, todos os surdos e surdas, *gaivotas* que sonham e lutam para voar com suas próprias “asas”.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Difícil enumerar aqueles a quem devo agradecer. Assim inicio, agradecendo a Você Senhor, o Grande Criador, pela energia que me alimenta e pela multiplicidade de seres e culturas que possibilitam aprendizados constantes.

A vocês, meus irmãos e minhas irmãs, em especial, a você Gorete que, com apoio da nossa mãe, dedicou seus cuidados ao Davi, o que me deu segurança para dar continuidade a este trabalho; e você “Lupinha” (Guadalupe) que tem seus passos marcados em diversas etapas de minha vida acadêmica.

À você, Prof^a Vanda M. Leitão pelos incentivos, objetividade nas orientações e apoio para a concretização desta Dissertação.

A vocês, Áila Magalhães e Elvira Sá, mais que comadres e amigas, minhas irmãs espirituais, as quais, em diversos momentos, foram meu alento e meu norte pela visão prática e objetiva que ambas têm da vida.

À você, “Vó Onka” (Verônica Magalhães), uma admirável guerreira, cujas lições de vida e de profissional têm me influenciado desde os tempos do “Gepes” – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos. Deste, ainda destaco Eldimar e Águeda, que possibilitaram os registros da pesquisa empírica.

A vocês, prof^a Lindaura Feitosa e Wellington Correia, pelo apoio inicial de extrema importância.

A vocês, diretora e coordenadora da instituição investigada, pela disponibilidade, atenção e permissão da minha permanência nas várias dependências da escola.

A vocês, professora e educandos – sujeitos nesta pesquisa – , que se dispuseram a contribuir, permitindo minha presença num espaço seu, além de demonstrarem um cuidado especial, pelos meus primeiros meses de gravidez.

A vocês, os pais dos estudantes, que permitindo a participação de seus filhos, contribuíram e deram créditos ao universo da pesquisa científica.

A vocês, profissionais do Centro de Formação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, especialmente, a você, Tereza Liduína, que foi amiga certa nas horas incertas. Aqui devo também um agradecimento especial a vocês, o instrutor e a psicóloga/psicopedagoga, por abrirem as portas de seu “ambiente pedagógico”.

A vocês, professores e colegas do Mestrado, que contribuíram com discussões que apontaram caminhos teóricos e metodológicos para a elaboração deste trabalho, em especial,

prof^{as} Ângela Souza, Sylvie Delacours, Ana Iório e prof. Hermínio Neto; e aos colegas Eudes, Isabel, Adriano, e a você Ligiane.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, que permitiu meu afastamento para a realização deste estudo, possibilitando-me crescimento pessoal e profissional.

Ao CNPq pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

A vocês, prof^{as} Maitê Valdés e Inês Mamede por aceitarem compor a banca examinadora e, a partir de um olhar sensível, contribuir com suas reflexões.

A vocês, Ir. Maria de Jesus, Celuta Pimentel, Demetrius Façanha, Gabriel Eduardo, Aline de Sousa, Demóstenes Lélis, Rundesth Sabóia e Hélio Medina, presenças de grande importância no início e/ou nos últimos dias de conclusão deste trabalho.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desta Dissertação, o meu

MUITO OBRIGADA!

Aprendi com o silêncio...

*Aprendi com o silêncio
a ouvir a voz latente dentro de mim.*

*Aprendi com o silêncio
a chegar ao ponto ideal do diálogo
diálogo comigo
diálogo com o que está a minha volta
diálogo com os outros.
E neste diálogo, respeitar o outro
com suas semelhanças e particularidades.*

*Aprendi com silêncio
que assim, se pode vencer batalhas
e... Guerras quem sabe?!*

*Aprendi com silêncio
a conversar com os olhos,
com a face,
com o corpo,
A conversar com as mãos...*

*Aprendi com silêncio
a ouvir e perceber o mundo à minha volta.
Aprendi a decifrar a linguagem dos corpos dos passantes
e daqueles que convivem comigo.*

*Aprendi com silêncio
a apreciar a vida e a natureza;
a ouvir minha música interna;
e a apreciar a beleza inerente a cada pessoa.
A encontrar suas almas ao invés de seus corpos.*

*Com o silêncio...
Também encontrei
A sabedoria, a luta, o amor e a paz...*

*Ah! Silêncio...
A ti a minha gratidão e reconhecimento
que a vida pode ser
REdescoberta a cada instante.*

*Margarida Maria Pimentel de Souza
(Poema publicado na Agenda do Portador de Eficiência/2005)*

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar o processo particular de ensino e aprendizagem, que envolve duas línguas e duas culturas distintas: o universo compreendido por uma professora ouvinte e seis escolares surdos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se desenvolveu com enfoque etnográfico. Para a coleta de dados, priorizei as observações, registrando-as através de relatórios e filmagens, devido ao aspecto visuo-espacial da língua(gem) dos educandos. As análises dos dados se centraram nas estratégias de mediação/interação e nas atividades discursivas dos atores numa 4ª série do ensino fundamental de uma escola especial no município de Fortaleza. Os referenciais teóricos se sedimentam na visão histórico-cultural de Lev Vygotsky, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem como resultado de um processo sócio-cultural, bem como os construtos de Mikhail Bakhtin a respeito do princípio dialógico, que valorizam a ocorrência das diversas vozes nas atividades discursivas, abordagens teóricas que trazem reflexões fundamentais quanto à produção do signo e a participação do outro. Os resultados obtidos mostraram que os atores buscam estratégias múltiplas, como uso de desenhos, português sinalizado, gestos etc. para preencher as lacunas do desencontro lingüístico, principalmente os educandos que não deixaram de apresentar intenso trabalho de significação. Assim, pude conferir que, embora sejam utilizados diversos recursos materiais ou simbólicos, ensaiando uma comunicação gestual, é a Língua de Sinais, o suporte que servirá como elemento organizador do pensamento do surdo, visto ser um sistema lingüístico autônomo, com estrutura gramatical independente, cuja combinação dos parâmetros permite a elaboração dos contextos e a abstração. Destarte, com base em estudos como esse e na legislação vigente no País que recomendam a Educação Bilíngüe para esses sujeitos, é fundamental que se organizem ações pedagógicas que “escutem” suas mãos e seus corpos, dando ênfase às trocas discursivas, a fim de potencializar o desenvolvimento de tais aprendizes sob os vieses bilíngüe e bicultural.

Palavras-chaves: Surdez – Educação de Surdos – Interações – Língua de Sinais.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the particular process of teaching and learning, carried over two distinct languages and cultures, this is, a universe formed by a non-deaf teacher and six deaf students. This is a qualitative research developed in an ethnographic approach. For data collecting, I prioritized remarks, registering them through reporting and filming due to the spatial-visual aspect of the language of the students. Analyses of the data were focused in the strategies of mediation / interaction and in the discursive activities of the actors of a 4th grade of elementary school in a special school in the city of Fortaleza. The theoretical references are firm in the historical-cultural vision of Lev Vygotsky, especially with regard to the development and learning as a result of a socio-cultural process as well as the constructs of Mikhail Bakhtin about the principle dialogical, that enhances the occurrence of several voices in the discursive activities, theoretical approaches that bring fundamental reflections about the production of the sign and participation of the other. The results obtained showed that the actors seek multiple strategies such as use of drawings, portuguese flagged, gestures etc. To fill the gaps of the failure meeting in linguistic , especially the students who do not ceased to make hard work of significance. So, I could verify that although be used various materials or symbolic resources, rehearsing a gestural communication, it is the sign language, the support which will serve as an organizer element of the thought of the deaf, as is a standalone system language, with grammatical structure independent, whose combination of parameters allows the preparation of contexts and abstraction. Therefore, based on studies like this and the legislation in the country that recommend the Bilingüe Education for these actors, it is crucial that be organized pedagogic actions which teaching how to "listen" their hands and their bodies, emphasizing the discursive trading , with the goal of boost the development of such apprentices under the bias bilingual and bicultural.

Keywords: Deafness - Education of the Deaf - Interactions - Sign language.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Ilustração 1: CONFIGURAÇÕES DE MÃO (CM)	72
Ilustração 2: PARÂMETROS BÁSICOS/ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO	73
Ilustração 3: PONTO DE ARTICULAÇÃO (PA) – TÓRAX	73
Ilustração 4: PONTO DE ARTICULAÇÃO – BOCA	73
Ilustração 5: PONTO DE ARTICULAÇÃO – ESPAÇO NÊUTRO	73
Ilustração 6: SINAL SEM MOVIMENTO	74
Ilustração 7: SINAL COM MOVIMENTO	74
Ilustração 8: FRASE AFIRMATIVA	74
Ilustração 9: FRASE INTERROGATIVA	75
Ilustração 10: FRASE EXCLAMATIVA	75
Ilustração 11: FRASE NEGATIVA COM ACRÉSCIMO DO <NÃO> “MANUAL”	76
Ilustração 12: FRASE NEGATIVA COM ACENO DA CABEÇA	76
Ilustração 13: FRASE NEGATIVA COM MOVIMENTO CONTRÁRIO	76
Ilustração 14: INCORPORAÇÃO DO NUMERAL	77
Ilustração 15: INCORPORAÇÃO DO NUMERAL	77
Ilustração 16: INCORPORAÇÃO DO NUMERAL	77
Ilustração 17: USO DE INTENSIFICADOR	78
Ilustração 18: CONSTITUINTES DA FRASE SVO < ₁ DAR ₂ >	78
Ilustração 19: CONSTITUINTES DA FRASE SVO < ₂ DAR ₁ >	78
Ilustração 20: CONSTITUINTES DA FRASE SVO < ₂ DAR ₃ >	78
Ilustração 21: VARIAÇÃO REGIONAL – NORDESTE	79
Ilustração 22: VARIAÇÃO REGIONAL – SUDESTE/SUL	79

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)	09
1. “LEVANTANDO VÔO...”: uma introdução no <i>universo das gaivotas</i>	11
2. “GAIVOTA OBSTINADA”: trajetos e limites metodológicos.....	16
2.1. Caminho metodológico: <i>Decolagem e percurso</i> à luz da <i>etno</i>	17
2.2. Um estudo de casos numa perspectiva sócio-cultural.....	19
2.3. Um olhar sobre o universo e os sujeitos da investigação.....	21
2.3.1. O <i>Locus</i>	24
2.3.2. Os sujeitos	26
3. “DIFERENTE, SIM! DEFICIENTE, NÃO!”: as concepções sobre surdez e suas implicações na Educação de Surdos.....	32
3.1. A Pessoa... surda ou Surda?: as diferentes concepções e as “mudanças” de paradigmas	33
3.2. As Correntes educacionais para a educação de surdos.....	41
3.3. A Cultura e Identidade Surdas: um rompimento com as concepções “naturalizadas”	55
4. “OS SINAIS”: uma voz emitida pelo corpo.....	63
4.1. Considerações gerais sobre o idioma que se vê.....	64
4.2. A Estrutura gramatical da LIBRAS.....	71
5. “O SENTIDO DAS PALAVRAS”: uma inte(g)ração com Vygotsky e Bakhtin a respeito da língua(gem) e cognição	81
6. “OLHAR SILENCIOSO...” nas interações entre sujeitos e culturas em sala de aula	97
6.1. “É PROIBIDO PROIBIR”: tecendo a teia das relações oriundas do biopoder oralista	103
6.2. “COMUNICAÇÃO AVELUDADA”: os processos de mediação num ensino centrado nos surdos	119
7. “ATÉ MAIS...”: considerações finais de um caminho infindo	130
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	146

1. “LEVANTANDO VÔO”:

uma introdução no *universo* das gaivotas

Dava gritos, muitos gritos, porque queria me ouvir e os sons não me chegavam. Meus chamados nada queriam dizer para meus pais. Eram, diziam eles, gritos agudos de pássaros do mar. Então apelidaram-me de gaivota. (...) Frequentemente as pessoas pensam que surdo quer dizer mudo. Não sou muda. Gaivota sim. (...) Em outras palavras: nunca vivi no silêncio completo. (...) Tenho minha imaginação, e ela tem seus barulhos em imagens. (...) Os ouvintes têm tudo a aprender com aqueles que falam com o corpo. A riqueza de sua língua gestual é um dos tesouros da humanidade. (...) Eu (...) Queria saber onde estava neste mundo, quem era eu, e por quê. E me encontrei. Chamava-me Emmanuelle Laborit.

Emmanuelle Laborit (1994)

Não importando se *davam gritos como gaivotas* ou se *suas asas* (mãos) lhes propiciavam *vôos* acadêmicos e profissionais exitosos, até o século XVIII os surdos eram declarados “incompetentes” para herdar propriedades, casar, receber instrução, trabalhar etc. Na contemporaneidade, a situação não é tão alarmante, porém, em geral, os surdos ainda são considerados “cidadãos de segunda classe”, rodeados por mitos e preconceitos que os impedem ou dificultam o exercício de uma cidadania plena.

O universo das pessoas surdas sempre representou um fascínio para mim, e a possibilidade de conviver com essas pessoas, partilhando dos mais variados assuntos e momentos representava o desafio de superar preconceitos impostos pela sociedade dos que podem ouvir.

Meu primeiro contato com essa comunidade na Associação dos Surdos do Ceará (ASCE), no entanto, não foi tão fácil. Aliás, senti-me um “peixe fora d’água”. Ali, onde as pessoas em minha volta discutiam seus diversos assuntos, eu tentava, em vão, adivinhar o que queriam dizer através de suas expressões faciais e corporais: uns pareciam narrar fatos de indignação, outros falavam seus amores etc. Penso ser o mesmo que eles devam sentir/fazer, quando encontram-se imersos nos ambientes com ouvintes. A minha vantagem é que, embora curiosa a respeito do modo de ser e comunicar daquele grupo passaria pouco tempo até encontrar pessoas que, como eu, pertenciam à comunidade de ouvintes, já que esta é maioria.

Apesar da estranha sensação de ter acesso aos sons ao redor e não “ouvir” aqueles diálogos, a minha curiosidade por aprender o código lingüístico que ali imperava, foi maior. Assim, mergulhei no “mundo” dos surdos, participando dos movimentos religiosos, educacionais e políticos; tornei-me intérprete de Língua Brasileira de Sinais¹ – Libras, e continuei prestando serviços às entidades de classe² e/ou lecionando a disciplina de minha formação acadêmica, Geografia.

À medida que os laços no seio da comunidade surda iam se estreitando, ia confirmando que elas não diferiam cognitivamente das pessoas ouvintes, apesar de tratadas de maneira preconceituosa na maioria dos lugares que frequenta(va)m, ou ainda, por alguns

¹ Embora a Libras tenha sido oficializada através da Lei federal nº 10.436/2002 como “Língua Brasileira de Sinais”, estudos lingüísticos atuais discutem a forma de adjetivação mais adequada, como nos debates do Curso de Licenciatura em Letras Libras: “*Língua Brasileira de Sinais*” ou “*Língua de Sinais Brasileira*”? Considerando mais apropriada, usa-se freqüentemente, a segunda forma. Quanto à sigla, permanece “Libras”. Usarei a segunda nomenclatura no decorrer deste trabalho, bem como abordarei mais especificamente sobre essa língua em capítulo específico mais adiante.

² Associação dos surdos do Ceará (ASCE); Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA); Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS/escritório regional do Ceará).

parentes e educadores, como seres intelectualmente inferiores. Os contatos freqüentes, principalmente, nos eventos sociais que organizavam, fizeram despontar uma curiosidade: por que essas pessoas com tanto potencial cognitivo e artístico-cultural apresentavam escolaridade tão baixa? A maioria dos que conhecia e que, no geral, encabeçavam os movimentos tinham um discrepante abismo no fator idade/série escolar.

Em 1998, por ocasião de um curso de especialização, tive a oportunidade de pesquisar a realidade de três escolas especiais – duas da capital cearense e uma do interior. A visão estigmatizada a respeito do surdo era tamanha e, em sala de aula, o oralismo³, tido como “filosofia de ensino” era imperativo. Em detrimento do seu modo de interagir eram prioritariamente treinados a adaptarem-se ao mundo do som: oralização e leitura labial como a única forma viável de interação. Que interação!?

Nos construtos histórico-culturais, Piaget ressalta que as interações na educação, no geral, são negligenciadas. Essa verdade parece atravessar os tempos, cristalizando-se. Há pesquisas para o avanço da tecnologia, mas no meio educacional, uma considerável parcela de educadores ainda pensa que educação se faz dissociada de interações e da construção de laços afetivos. Por esse motivo, minha curiosidade na educação dos surdos foi se encaminhando para esse viés – o das interações em sala de aula – sobre o qual as discussões no Mestrado, as pesquisas e os encontros com a orientadora serviram para configurar o presente trabalho. Algumas vezes tomava caminhos que julgava ter (todas) as certezas e respostas que me dariam *asas* para delinear a minha investidura. No entanto, o cotidiano e o confronto com diversos pontos de vista a respeito da temática, além dos limites espaço-temporais de mestranda, me faziam tomar novos rumos ou voltar para um ponto que decidira necessário abandonar.

Neste percurso contei com o aprendizado das aulas do curso de licenciatura em Letras-Libras; um curso à distância, no qual tenho o privilégio de ser uma das poucas pessoas ouvintes selecionadas após aprovação no Vestibular (2006) promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o pólo central. Tal concurso apresentava 75% das questões em Libras, projetadas num telão, e 25% em Língua Portuguesa. Interessante perceber que ali vivenciamos uma forma de inclusão. Nesta, porém, existe *inte(g)ração* de fato, pois embora alguns professores do campo da Lingüística não dominem a Libras, nós, estudantes, partilhamos diversos assuntos, idéias, anseios e anedotas numa língua comum, na Língua de Sinais (doravante LS).

³ Uma das abordagens educacionais direcionadas aos surdos, sobre a qual trato mais adiante.

Dessa forma, após esboçar minha incursão na temática e na pesquisa, apresento como organizei esta Dissertação, que dividi, principalmente, em sete partes: a primeira é esta em que, “*Levantando vôo*”, introduzo a temática. A segunda parte intitulada “*Gaiivota obstinada*”, faço referência ao trajeto investigativo, na qual com o objetivo de delinear o desenvolvimento do estudo, situo o contexto em que foi realizada a pesquisa empírica e os aportes teórico-metodológicos que o direcionaram. Explicito também os desafios encontrados no decorrer do percurso e as estratégias para solucioná-los, além dos critérios de escolha do *locus* e sujeitos que protagonizaram o estudo, dando informações sobre cada um.

Na parte seguinte – “*Diferente, sim! Deficiente, não!*” – apresento as concepções a respeito da surdez, construídas ao longo de uma história de (pré)conceitos, ausência de cientificidade, ou por formas de representar o sujeito surdo a partir dos parâmetros lingüístico-culturais. Tais concepções trazem implicações diretas em sua escolarização que, por um lado, sentenciam a aprendizagens rudimentares muito aquém da maioria ouvinte; e, por outro, busca libertá-lo das práticas humanitárias e paternalistas, cuja aceitação e respeito por sua língua, identidade/cultura são o ponto central.

Na quarta parte, sob o título “*Os sinais*”, esboço considerações mais específicas a respeito da(s) LS(s), aspecto central dessa cultura essencialmente visual. Neste traçado, foco a língua dos surdos brasileiros – a Libras.

Na quinta parte estão explicitados os referenciais teóricos que constituíram os alicerces de minhas análises, buscando “*O sentido das palavras*”. Encontrei nas concepções histórico-culturais sobre a linguagem, desenvolvimento, aprendizagem e dialogicidade os construtos fundamentais dos quais comungo com minha compreensão quanto às trocas discursivas e seu papel na construção do conhecimento.

Com o “*Olhar silencioso*” (atento) de pesquisador qualitativo e pensamentos nos postulados histórico-culturais apresento a sexta parte, na qual constam as análises dos dados da pesquisa empírica, dividida em duas seções: na primeira, intitulada “*É proibido proibir*”, teço as formas de relações, basicamente assimétricas, herdadas do “colonialismo” oralista, examinando resultados daí decorrentes. Na segunda seção, trato dos processos de mediação ancorados num ensino centrado no surdo, num tipo de “*Comunicação aveludada*”.

Concluindo um trabalho acadêmico com a impressão de permanecer num caminho infindável pela riqueza do universo investigado, implicando num porvir de novas pesquisas, apresento as considerações finais com um “*Até mais!*”. Nestas, retomo as questões

centrais que iniciaram e orientaram esse trajeto, as quais a incursão no espaço investigado me auxiliou a dar respostas e a ter a certeza de que o âmbito educativo é uma fonte inesgotável de investigações que seguem seus múltiplos caminhos.

Na tentativa de ilustrar a tese de viabilidade de aprendizagem pelo educando surdo incluí nos anexos, a fotocópia da produção textual de uma estudante da sala de aula observada. Não contam textos de seus colegas ou outras atividades escritas, em virtude de meus objetivos focarem as interlocuções. Encontram-se também outras produções e fotos de “gaivotas” em particular ou de seus movimentos, das quais, há algumas que não participaram da pesquisa empírica, mas que confirmam a rica fonte criativa dessa cultura visuo-espacial.

Ressalto, porém, que as análises aqui contidas não se referem à professora ou à escola, em particular. Trata-se, sobretudo, de um estudo de estratégias e metodologias adotadas no âmbito da educação de surdos e suas conseqüências, a partir do olhar nas interações, que na maioria dos espaços educativos com surdos são marcadas por desencontros lingüísticos. Um desencontro responsável pela baixa escolaridade de surdos que hoje já são adultos, e que, gostaria eu, pudessem ter verdadeiro acesso aos conhecimentos acadêmicos e a este trabalho; podendo identificar-se com a personagem que elegi, para através de sua história, fazer analogia com os meus personagens, Emmanuelle Laborit.

Destaco trechos da autobiografia de Laborit, intitulada “*O Vôo da Gaivota*” nos títulos, nas epígrafes dos capítulos e no decorrer do *corpus*, ou uso somente expressões da autora, a fim de traduzir questões desse universo. Emmanuelle Laborit é uma surda francesa, atriz do filme “Os Filhos do Silêncio”, que como grande parte de surdos passou por experiências que marcaram sua trajetória como pessoa, estudante e profissional. Dessa forma, tenho a *intenção* de aproximar o leitor para o sentimento de um surdo, pois no caso de uma pessoa ouvinte escrever sobre as experiências escolares/sociais de tais sujeitos, embora integrada à sua comunidade, é ainda a palavra de uma *outra* pessoa. Então, para dar veracidade ao que defendo, além da *voz* de outros surdos, anônimos ou não, uso a *voz* dessa surda, da “*gaivota francesa*”.

2. “GAIVOTA OBSTINADA”:

trajetos e limites metodológicos

Quando decido atingir um fim, não o abandono mais. (...) Gaiyota obstinada, incansável (...) Tinha necessidade de ler o mais possível, de escrever o mais possível. Gosto de história, mas para tratar, por escrito, de um assunto de história não basta a memória, é preciso redigir perfeitamente. [Então] Voei. Voei (...) O verdadeiro trabalho começou.

Emmanuelle Laborit

A pesquisa qualitativa tem sua origem histórica bastante diversificada, pois parte de como a curiosidade humana vem evoluindo ao longo dos tempos. Nesse percurso, profissionais das Ciências Sociais (etnógrafos, psicólogos sociais/educacionais, historiadores, críticos literários, dentre outros) se encaminharam para dar nuances formais à sistematização de seus estudos. Assim, a investigação qualitativa entra em campo para pesquisar grupos e situações de indivíduos em contextos sociais, nos quais o pesquisador qualitativo, a partir do processo de recolha dos dados, busca compor com clareza uma interpretação fundamentada. É a partir do estudo da atuação dos sujeitos no contexto de inter-ação com o meio social que surgem novas compreensões e interpretações da realidade que se apresenta e que é mutável. Richman (1976) concorda com as idéias do filósofo Wilhelm Dilthey⁴ (1976), quando considera que o homem só pode aprender sobre si mesmo, a partir de suas ações, de suas manifestações imutáveis, do efeito que produz nos outros. Isto é, segundo esse pensamento, nos compreendemos a nós mesmos e aos outros, quando transmitimos ou confrontamos nossas experiências vividas a todo tipo de expressão própria e de outrem.

Nessa perspectiva e na intenção de entender os processos de *inter-ação* num ambiente cultural escolar, optei pela investigação com estudo de caso da abordagem qualitativa, cujas características menciono mais adiante.

Conforme o exposto, o presente capítulo busca apresentar o meu percurso metodológico distribuído em três tópicos, fazendo referência aos pressupostos teórico-metodológicos que sedimentaram os meandros desse caminho, bem como a caracterização do ambiente e sujeitos investigados, além de delinear alguns desafios encontrados e estratégias tomadas para a concretização do trabalho final.

2.1. Caminho metodológico: *decolagem e percurso à luz da etno...*

Ao longo dos anos, correntes teóricas sociológicas vêm desenvolvendo pesquisas sob a ótica de duas abordagens principais: o positivismo e a fenomenologia. Na primeira, busca-se fatos ou causas de fenômenos sociais, independente da subjetividade dos integrantes do processo investigado, conforme os pensamentos de seus principais autores – Comte e Durkheim. A segunda, tem por objetivo, analisar “fenômenos sociais do ponto de vista do ator, ou seja, como este experimenta e interpreta o mundo.” (GONDIM e LIMA, 2002, p. 54).

⁴ DILTHEY, W. Introduction to the human studies: The relationship of the human studies to the sciences. In: RICHMAN (Ed.) **W. Dilthey, Selected writings**. Cambridge, UK, Cambridge University Press. 1976. p. 163-167. (Original publicado em 1883).

A partir do meu interesse em analisar as estratégias utilizadas em sala de aula pelos sujeitos e as condições que favorecem o processo de ensino e de aprendizagem, elegi como *norte* metodológico a abordagem de natureza qualitativa com *caráter* etnográfico, visto que esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela imersão do pesquisador-observador num ambiente dinâmico. O estudo etnográfico propriamente dito, entretanto, exige algumas condições para ser considerado como tal, quais sejam: a permanência prolongada do observador no *locus* da pesquisa, de maneira que sua presença modifique o menos possível a ação dos atores e, ali continue, até que não se apresente nada de novo; grande volume de dados registrados, além de outros fatores não necessários que sejam elencados neste momento. Devo ressaltar que, a adoção de apenas alguns requisitos da pesquisa etnográfica como retrato de vida de uma unidade social deve-se à rigidez temporal proposta por tal abordagem, não compatível com as limitações espaço-temporais impostas no (trans)curso do Mestrado. Assim, o trajeto percorrido mais se aproximou dos pressupostos elaborados pelos etnometodólogos, em virtude da flexibilidade que estes nos supõe e de sua orientação no campo da análise conversacional, cujo foco encontra-se na organização dos diálogos que ocorrem na atividade cotidiana e como se apresenta a ordenação e coerência desses intercâmbios discursivos.

Em retrospecto, tem-se que a etnometodologia originou-se nas décadas de 1960 e 1970 no interior das universidades californianas (COULON, 1995; HITCHCOCK e HUGHES, 1989), a partir do interesse de um pequeno grupo de sociólogos que compartilhava enfoques similares de investigação do mundo social. Daí, então, surgiu uma série de estudos em pequena escala sobre as formas de interação entre pessoas comuns em situações cotidianas (STAKE, 1999).

A etnometodologia intenta, portanto, estudar os fenômenos sociais incorporados nos discursos interativos e em outras ações a partir da análise de atividades humanas. A característica que a distingue dos métodos tradicionais está em centrar-se no estudo dos métodos ou estratégias empregados pelas pessoas para construir, dar sentido e significado a suas práticas sociais cotidianas. Além disso, a etnometodologia não se detém à simples comprovação das regularidades de fatos, mas deseja também, e sobretudo, explicá-las (STAKE, *Ibid*).

O processo de investigação e elaboração da pesquisa deu-se com estudo de caso, conforme suas características. Sobre essa ramificação da pesquisa qualitativa Stake (*Ibid*, p. 11) salienta que:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Sendo assim, tal estudo não visa a generalização, mesmo havendo a necessidade de compreensão do geral; um paradoxo apontado por Stake (Idem) presente neste tipo de pesquisa. Não pretendo dizer, portanto, que a realidade observada e os resultados obtidos se aplicam a todo o universo em que se encontrem educandos surdos, visto que, cada ser, independente de acuidade sensorial, possui as singularidades que lhes são próprias, assim como se diferenciam nas relações que estabelecem.

Desse modo, para a obtenção de dados, optei por realizar observações, puramente, limitando ao máximo qualquer tipo de participação para preservar o andamento (natural) da aula e de todas as nuances inerentes aos discursos nesse ambiente; embora conste nas análises algumas referências quanto à minha participação nos últimos dias da pesquisa: como o dia em que a professora solicitara minha ajuda no relato da origem do Dia do Surdo e a interpretação de uma história na aula de Ciências. Fatos que resultaram num outro momento de partilha com a turma no último dia em que estive naquela unidade escolar. No geral, meu procedimento foi apenas de observar, acreditando que assim obteria mais fielmente as informações sobre o fenômeno investigado, com todas as suas minúcias. Esse procedimento foi também respaldado nas orientações de Laplantine (2004, p. 10) quando lembra do cuidado que o observador deve ter em relação à linguagem, pois, trata-se de “fazer ver com palavras, as quais não podem ser intercambiáveis, particularmente quando estabelecemos enquanto meta relatar da maneira mais minuciosa a especificidade das situações, sempre inéditas, às quais estamos confrontados”.

Nesse sentido, do âmbito das Ciências Sociais, a perspectiva sócio-cultural veio me conduzir nesse estudo de casos, cujos principais aspectos esboço na seguinte seção.

2.2. Um estudo de caso numa perspectiva sócio-cultural

As Ciências Humanas trouxeram, no seu surgimento, a mudança de paradigmas com um personagem marcante no início de sua concepção. Galileu contribuiu para a quebra do sistema de representação vigente no século XVIII, descentralizando o olhar da Terra e do Cosmos para o homem que passava a ser o *centro dos valores e do conhecimento* (FREITAS, 1997). O homem passou a ser uma preocupação central para a ciência, no momento em que se

alterou a concepção de mundo; antes pautada no paradigma do determinismo físico e ontológico da esfera celeste. Estava, então, instaurada a “Era da Razão”. A atenção centrada no Homem-Deus foi canalizada para Homem-Mundo (Sujeito-Objeto). Instaurou-se, assim, o caráter de cientificidade às Ciências Humanas. Nesse percurso, o século XIX ficou marcado pela transição da Era da Representação para a Era da Positividade. Esse processo é esclarecido por Freitas (Ibid, p. 45), afirmando que:

Tornou-se necessário naturalizar os fenômenos humanos e sociais para explicá-los, uma vez que as ciências da natureza passaram a ser a base sólida e insuspeita de conhecimentos objetivos. Tudo passou a ser explicado pelo modelo de inteligibilidade das Ciências Naturais. As Ciências Humanas, ao se pretenderem científicas, tomaram das Ciências Naturais os seus métodos. Passaram a almejar objetividade e neutralidade em direção a um conhecimento positivo da realidade humana. Nessa perspectiva, o homem passou a ser encarado como objeto e os fatos sociais como coisas.

Há, entretanto, quem desconsidere o caráter científico das Ciências Humanas. Freitas (Ibid, p. 47) se reporta a Japiassu⁵ (1989) quando diz que as Ciências Humanas “não encontram mais o homem, mas, sim, sua ausência como objeto e como sujeito”.

Em meio às controvérsias do percurso histórico quanto à identidade científica das Ciências Humanas, encontrei seu *objeto* de estudo marcado por um caráter de complexidade e mutabilidade, por ser *sujeito* carregado de desejos, motivações, pensamento e vontade. Nessa perspectiva, Colaço (2001) lembra de uma tensão permanente que envolve os requisitos de cientificidade, que se deve enfrentar no decorrer de uma pesquisa – planejamento, sistematicidade, objetividade, por exemplo –, além da natureza subjetiva e em constante transformação do ser humano. Para elucidar tais questões, podemos recorrer a Bakhtin (1992), quando considera a relevância do fator dialógico, no que se refere ao conhecimento do sujeito. Assim diz o autor:

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há uma coisa *muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (p. 403)

Nesse sentido, elegi a abordagem sócio-cultural como norteador e suporte teórico, em virtude de sua preocupação em centralizar o foco da pesquisa educacional e psicológica no âmbito interacional como centro de investigação, buscando romper com a dicotomia

⁵ JAPIASSU, H. **Psicanálise: ciência ou contraciência?** Rio de Janeiro: Imago, 1989.

indivíduo/contexto sócio-cultural. Esse pensamento encontra apoio nas sugestões de Wertsch (1998, p. 68): “Sugeri que a maneira de evitar as armadilhas dessas antinomias é basear a pesquisa em uma unidade de análise na qual membros da antinomia possam ser vistos como momentos dialeticamente interativos e não como objetos ou essências que ‘existem realmente’”. O autor indica, ainda, a ação humana como sendo essa unidade.

Em se tratando da investigação e seu método, Vygotsky (1991) lembra da estreita relação entre objeto e método, orientando assim, para um caminho paralelo que deve ser percorrido quanto à colocação de um problema de pesquisa e a definição do seu método investigativo. Em outras palavras, a escolha do caminho metodológico vai depender do problema a ser investigado, por isso é que devem caminhar paralelamente.

A abordagem sócio-cultural, portanto, vem contribuir no sentido de descortinar as questões referentes às interações num contexto de sala de aula que envolve atores usuários de *línguas* diferentes: professora ouvinte e educandos surdos. Saliento que meu olhar se centrará na atividade discursiva, enquanto ação mediada/mediadora. Tal curiosidade surge da existência das características específicas de tais sujeitos que, na *ação discursiva*, podem apresentar bloqueios, lacunas, barreiras. Sendo assim, meu olhar se estende dos discursos (fatores semióticos) às estratégias de “comunicação” dos sujeitos investigados.

2.3. Um olhar sobre o universo e os sujeitos da investigação

Em busca de investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem na interação lingüística entre professor ouvinte e educando surdo em sala de aula, focando a análise no processo de ensino e não no seu planejamento, priorizei observar nesse ambiente, a relação *interativa* entre crianças surdas da 4ª série – preferencialmente aquelas com surdez pré-lingüística profunda bilateral, pela natural tendência de serem sinalizadoras⁶, e professor ouvinte sem fluência na Libras nem ajuda de intérprete. A série escolhida deve-se ao fato de que, até a 4ª série, a criança tem maior contato com um(a) só professor(a), que é polivalente. Quanto às características de escolha relacionadas à professor(a), decorrem da curiosidade em, não havendo uma língua compartilhada, que estratégias de ensino e aprendizagem são utilizadas? Que estratégias não só a profissional, mas também os educandos utilizam? Como se dá a mediação? Enfim, como ocorrem as interações/atividades discursivas nesse ambiente de desencontros lingüísticos e as suas implicações no processo educativo?

⁶ Usuárias da Libras.

Antes de encontrar o *locus* adequado, entretanto, enfrentei um tortuoso caminho. Nos primeiros momentos da pesquisa, movida pelos acirrados debates sobre inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), dentre elas, os surdos – tema bastante questionado, em virtude das características lingüísticas particulares da comunidade surda – elegi uma escola regular com estes aprendizes matriculados como estudo de caso. Sendo assim, fiz um mapeamento das possíveis escolas, da capital e municípios vizinhos.

A unidade de ensino escolhida, inicialmente, localiza-se num município da Região Metropolitana de Fortaleza, na qual minha proximidade com o núcleo gestor proporcionou livre acesso. Fui bem acolhida pelo corpo técnico e pedagógico da Instituição; porém, continuar ali me foi inviável, pois a aprendiz ficava isolada na sala, sem participar e, somente desenhando em seu caderno, alheia a tudo. Algumas vezes, olhava para a professora e voltava a desenhar. Suas atividades se limitavam a cópias do quadro no caderno e desenhos. A decisão de ir em busca de outro local, ocorreu no momento em que, a professora aflita, me pediu ajuda para o preenchimento do relatório final de desempenho da discente, declarando: *“Não conheço minha aluna. Ela passou o ano inteiro comigo, mas não sei se ela sabe ler, fazer operações matemáticas... não sei dizer nada sobre ela ...”*. Como, então, poderia eu responder às questões de seu relatório em tão curto espaço de tempo, se ela é que passara o ano inteiro com aquela garota? Além do mais, a educanda na tentativa de se comunicar, utilizava gestos bem rudimentares em meio a gritinhos, talvez reconhecidos por seus familiares.

Por meio de seus desenhos, entretanto, descobri alguns aspectos relacionados ao seu ambiente familiar, como a quantidade de membros, irmãos e irmãs, tipo de casa etc. A partir daí, busquei minimizar a angústia sentida pela docente, naqueles dias, levando surdos adultos e intérpretes da Libras para estimular aquela educanda a interagir com o modo de comunicação visuo-espacial peculiar de seus pares. Aqui, saliento a reação de encanto da mesma, que rapidamente aprendeu sinais simples “manhã”, “tarde”, “noite”, “animal”, “nome”, “sinal” (de identificação) etc, indo embora com um largo sorriso. Somente depois desse episódio, fui em busca de outro local. A limitação tempo/espaço imposta pelo Mestrado e o compromisso com a objetividade da pesquisa me impulsionou a, dali, ter que partir.

Em outras duas escolas regulares que observei num dia de visita, a realidade não foi diferente, com exceção de uma destas, em que encontrei uma professora com comentários totalmente depreciativos em relação aos educandos surdos. Foi quando resolvi procurar uma

escola, tida como especial, que pudesse viabilizar minha investigação. Antes, porém, saturada de constatar o que já tinha noção que acontecesse, a *não-interação* em contextos como os visitados (o que passei a chamar de “pseudo-inclusão”) busquei uma instituição que, apesar de não ser uma escola, desenvolve trabalhos de “ambientes pedagógicos”, conforme definição de uma das profissionais. Tal instituição possui salas com: oficinas de Português com metodologia própria para surdos; oficina de raciocínio lógico; oficinas psicopedagógicas etc. Trata-se do Centro de Formação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Ali, busquei a sala que se adequou quanto aos dias e horários disponíveis para mim: as oficinas psicopedagógicas. A acolhida, também merece menção: “*Não é uma sala de aula propriamente dita... é um ambiente pedagógico...*”. Essa expressão de uma das regentes da sala foi suficiente para mim, que pretendia investigar as formas de interação do aprendiz surdo com um(a) educador(a) ouvinte no processo de ensino e de aprendizagem.

Quando cheguei àquele local, senti-me confortável, pois conhecia os profissionais e, da sala escolhida, conhecia alguns educandos. De imediato, encantei-me com aquele “ambiente” e as estratégias e recursos utilizados pelos três profissionais – uma psicóloga e psicopedagoga; a professora da sala de português para surdos que também é intérprete; e um surdo adulto, pedagogo e instrutor de Libras. A comunicação ali fluía, e o que mais me chamou a atenção foi um educando tido por professores de tempos passados, quando o conheci, como um “aluno sem jeito”, “deficiente mental” etc. Nos primeiros contatos que havia tido com Ramon⁷, notei que era agitado, às vezes violento e não conseguia interagir. Suas colocações, mesmo em sinais, não apresentavam sentido. No CAS é que tive informações de laudos médicos que diagnosticaram Hiperatividade Severa. O que me encantou naquele local foi o fato de vê-lo participando das atividades propostas, respondendo as perguntas que lhe eram dirigidas e fazendo as suas. Ocorreu, em dado momento que, ao verme num canto da sala, interrompeu a atividade para perguntar às profissionais, quem eu era e o que fazia ali. Não apresentava comportamento agressivo com os colegas; pelo menos naquele contexto, não testemunhei isso. Constatei seu progresso, estimulado e seriamente conduzido naquele “ambiente pedagógico”, mas seu diagnóstico clínico e conseqüente medicação traziam outros elementos que implicariam ampliação da pesquisa. Uma conversa com minha orientadora me trouxe um alerta: tais fatores extrapolariam meu objeto de estudo. Percebi, então, que embora aquele pequeno e tão valioso ambiente tivesse me encantado,

⁷ Nome fictício. Sua idade era aproximadamente 8 anos.

enveredar por aquele caminho poderia, no decorrer do percurso, se configurar num labirinto, dificultando meu ponto de chegada.

A orientação veio na hora certa, pois a nuvem da megalomania de pesquisadora iniciante, de abraçar um universo tão complexo, deu passagem para um clarão de sobriedade que me retornou para o meu objeto de pesquisa – um ambiente de aprendizagem, porém marcado por desencontros lingüísticos – e para os fatores limitantes de todo mestrando ou doutorando, o tempo e o espaço. Tudo isto me fez lembrar os ensinamentos de Lüdke e André (1986, p. 22) ao afirmarem que:

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso.

Assim, busquei uma escola especial, que atende especificamente surdos, na qual encontrei abertura e acolhida do núcleo gestor, professores e educandos⁸, além de obedecer aos critérios de escolha estabelecidos quanto ao objeto da pesquisa. Com os *pés no chão*, centrei-me nas orientações de Bogdan e Biklen (1994, p.128): “Ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo, à medida que se recolhem os dados”.

Conforme todo o exposto e considerando a função social da escola, definida com o fim de promover o ensino e a aprendizagem em toda sua organização espacial, optei por observar uma sala de aula da referida escola especial para surdos, um local que poderia encontrar um tipo de atenção mais focada na especificidade de seus estudantes e que viria atender aos meus objetivos.

2.3.1. O *locus*

A instituição escolhida, além da educação formal, oferece atendimento de equipe multidisciplinar aos seus estudantes surdos. Sua estrutura física possui salas: de aula, de leitura, de vídeo, de dança e ritmo, de atendimentos médicos; auditório; laboratório de informática educativa; pátio e quadra de esportes coberta.

⁸ Destaco aqui as atitudes das crianças, que procuravam falar comigo os mais diversos assuntos, principalmente depois de cinco meses de imersão, quando começaram a despontar meus primeiros sinais de gravidez concebida no final dos primeiros três meses de pesquisa empírica. Elas passaram a ter cuidado especial comigo e aproveitavam para fazer associações com os assuntos das aulas de Ciências relacionadas ao Aparelho Reprodutor.

Os educandos são, na sua grande maioria, oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, residentes de bairros periféricos e distantes da escola. Alguns se deslocam de municípios circunvizinhos, encontrando dificuldades de assiduidade e de pontualidade. Entre estes, há aqueles que recebem um benefício do governo estadual na forma de vales-transportes, porém, menos da metade do corpo discente é contemplada pelo programa, devido à demanda limitada pelo órgão competente.

Embora a escola busque realizar um trabalho a contento, com abertura às propostas atuais de educação de surdos que apontam para a abordagem bilíngüe⁹, não está isenta de apresentar problemas comuns a outras instituições públicas brasileiras no que se refere a recursos financeiros, por exemplo. Sua manutenção se sustenta com recursos oriundos de fontes externas, como convênios com outras instituições.

Para ter acesso à sala de aula, conversei, primeiramente, com a coordenadora, mostrando-lhe um esboço do projeto e esclarecendo meus objetivos. Ela me encaminhou à diretora que, aceitando minha proposta, me apresentou à professora e à turma.

Considerando que minha proposta de observação envolvia fazer anotações e filmar os possíveis discursos, programei nas primeiras semanas apenas observar e, após familiarizada com a turma, iniciar as sessões de filmagem.

Um aspecto que vale ressaltar é que há um limite de dez educandos por turma nas escolas especiais determinado pelo sistema de educação. Essa determinação influencia na distribuição e delimitação dos espaços físicos das salas de aula. São salas imaginadas para pequenas turmas que se organizam em fila¹⁰. Encontrei, então, uma sala bem pequena, na qual tive que me adaptar a um local que, por vezes, dificultava a visualização de algumas interações entre a professora e o aprendiz a que se dirigia.

As observações puramente se deram em seis dias distribuídos em um mês, seguindo-se o período de três meses com filmagens. Essa imersão totalizou 48 horas-aula, incluindo o registro realizado no CAS e excetuando as observações das escolas que não respondiam aos objetivos da pesquisa, além das minhas incursões nos demais espaços daquela unidade educacional. Antes de iniciar tais procedimentos, expliquei à professora e discentes do que se tratava a pesquisa e os objetivos, entregando-lhes a solicitação de autorização para

⁹ Bilingüismo: é a abordagem educacional que prioriza a língua nativa do educando como primeira língua e a língua pátria como segunda língua. No caso dos surdos brasileiros, a língua brasileira de sinais e o português escrito, como L1 e L2 respectivamente. Sobre esse assunto abordarei logo mais.

¹⁰ Pelo aspecto visuo-espacial da LS, recomenda-se para o trabalho com grupos de surdos, que se organizem as cadeiras em semi-círculo.

assinarem (professora e os pais dos discentes). Nessa conversa, pedi esclarecimentos quanto às atividades desenvolvidas cotidianamente, do desempenho escolar dos aprendizes e da disponibilidade da turma com relação à minha presença. A receptividade foi bastante satisfatória e estimuladora, pois além desta, outras também ofereceram seus espaços, mas tive que me deter a esta que já iniciara.

Expliquei também a necessidade e relevância do meu estudo, esclarecendo o propósito de observar, no contexto da sala de aula, as estratégias utilizadas e não fazer julgamentos ou comparações; que eram as situações de interação estabelecidas que me interessavam para descobrir as (im)possibilidades de superação da barreira lingüística nesse âmbito da educação. A filmagem era necessária, principalmente pelas características particulares da língua dos educandos, como também para possibilitar, posteriormente, a análise minuciosa dos diálogos registrados. Isso favoreceu certa tranquilidade¹¹, evitando o desconforto que ocorre em muitos casos, como lembra Bogdan e Biklen (Ibid, 129): “se a sensação de se estar dentro de um aquário pode ser difícil para alguns professores, então a sensação de se ser o tema de uma discussão universitária intensifica muito mais esse desconforto”.

2.3.2. Os sujeitos

A turma investigada contava com sete educandos: seis matriculados e registrados no diário de classe e uma que, apresentando dificuldades de desempenho na 5ª série de uma escola regular, agregara-se a esse grupo por decisão dos pais. Essa decisão foi tomada a partir da visão de que, voltando para a série anterior, a educanda teria reforço e maior embasamento. Nesse procedimento, a família não atentou para as questões referentes aos desencontros lingüísticos com todas as pessoas da escola, ocasionando também isolamento da aprendiz, conforme realidade semelhante há pouco referida.

Com relação às características dos sujeitos¹², os quadros a seguir apresentam, resumidamente, tais aspectos:

¹¹ Investi em tais esclarecimentos à professora, principalmente pela minha relação com a comunidade surda, que, por isso, não gostaria de intimidá-la.

¹² Uma das aprendizes, Rosália, teve de ser excluída em virtude do número de faltas. Tivemos contato em apenas um dia no decorrer de toda a pesquisa.

PROFESSORA WALÉRIA¹³

Pedagoga ouvinte com Especialização em Educação Especial e participando do “Curso Básico de Libras em Contexto”. Iniciou nessa unidade escolar em 2001, lecionando em turmas da educação infantil, sendo 2007, seu primeiro ano de experiência na 4ª série¹⁴.

EDUCANDOS

Nome	Idade	Sexo	Grau de surdez	Comunicação
Aline	10 anos	F	Todos clinicamente diagnosticados com “surdez profunda bilateral”	Libras
Armando	11 anos	M		Libras
João	12 anos	M		Libras + LO ¹⁵
Lívia	12 anos	F		Libras + LO
Michele	11 anos	F		Libras + LO
Paloma	12 anos	F		Libras + LO

Em razão da temática, convém observar as especificidades dos educandos colhidas em conversa com a turma ou com a professora, além dos arquivos da secretaria relacionados no período da Educação Infantil:

ALINE – Morava com a mãe. Sentava na primeira fileira, sempre quieta, fazendo poucas ou nenhuma pergunta à professora. Suas dúvidas eram dirigidas aos colegas. Não fazia uso da fala oral para se comunicar e tinha dificuldade de entender as *falas* e gesticulação da professora. Faltou algumas aulas em virtude de sua frequência depender da companhia da

¹³ Os nomes dos sujeitos são fictícios para preservação de suas identidades e suas idades relacionam-se com o período de realização da pesquisa.

¹⁴ Denominação até então utilizada. Em 2007, o Ensino Fundamental foi reestruturado, incorporando um ano da educação infantil, o que fez com que, por exemplo, a série em questão, passasse a ser denominada “quinto ano”, ou seja, o Ensino Fundamental passou de “oito séries” a “nove anos”.

¹⁵ Vale realçar que essa língua/linguagem oral emitida por sujeitos surdos nem sempre é compreensível aos que não são de seu convívio, em geral, pais e professores compreendem. No caso da Libras utilizada pelos educandos em questão, embora não tenha a profundidade gramatical de um surdo adulto, há coerência na estrutura das enunciações, existe uma fluência adquirida no contato com surdos mais experientes em atividades extra-classe organizadas na própria escola, no CAS e outros espaços de convivência (movimentos sociais, religiosos – pastorais ou cultos evangélicos – etc.)

mãe, que ficara impedida de fazê-lo devido a um tratamento de saúde de sua avó. Nos relatórios do período que cursara o “Jardim” constava bom desempenho em *“todos os aspectos: relacionamentos, coordenação motora, atenção, articulação vocal e leitura labial”*.

ARMANDO – Morava com a mãe. Apresentava dificuldades na realização de tarefas. Sentava na segunda fileira sob a determinação da professora. A mesma o deixava por vezes isolado para “evitar que conversasse”. De fato, este, sempre que conseguia, puxava assuntos extra-classe com João ou, por vezes, suas iniciativas de interação era pedindo a resposta das questões propostas em trabalhos ou provas. A “oralização” era usada apenas quando solicitada pela professora, restringindo-se a palavras soltas (a maioria não compreensível por mim) ou sons agudos. Sua espontaneidade na comunicação era observada com o uso de sinais. Era assíduo e pontual, porém deixava atividades por realizar. Procurava disfarçar inibição ou não entendimento de conteúdos dizendo aos colegas: *“Já sei. Compreendi”*. Seus coetâneos, no entanto, faziam sinal de *“piedade/coitado”* quando se referiam ao mesmo. Em casa era acompanhado por professora particular. Segundo Armando, ele a ensinava sinais, ela o ensinava as tarefas escolares. Nos relatórios do período que cursara o “Jardim” constava: *“A criança precisa muito da ajuda e do acompanhamento da família para ter um melhor aprendizado. Não consegue reconhecer fonemas simples /p/, /b/, /t/, /m/ e também numerais de 1 a 10 (...). Armando é uma criança inteligente e progredirá sempre”*. A professora Waléria ressaltara em conversa informal que um dos seus problemas era o excesso de permissividade dos pais, paternalismo.

JOÃO – Filho de pais separados, morava com a mãe e avó. Interagia em sinais e oralização. A maioria de seus amigos era ouvinte. Segundo ele, em casa fazia suas tarefas escolares sozinho. Sempre que queria saber algum sinal, a professora se dirigia a este aprendiz ou à Lívia, falando em tom alto a palavra desejada. Assim, João mostrava-se feliz nessa relação com a professora Waléria, na qual, certo dia, ao ser chamado por ela, expressou alegre na fala oral e de sinais: *“Ouviu, ouviu!!!”*. Nos relatórios do período que cursara o *Jardim* a professora da época escrevera: *“(…) apresentou uma boa capacidade de expressão. Tem boa leitura labial. É uma criança meiga e tem prazer em participar das atividades de sala de aula”*.

LÍVIA – Fora integrada à turma no meu segundo dia de pesquisa empírica. Lívia estudara nessa unidade escolar e, após concluir a 4ª série, fora encaminhada para uma escola regular. No entanto, devido às dificuldades de interação e em acompanhar o trabalho

pedagógico na turma de 5ª série recebeu o rótulo de “aluna com dificuldades de relacionamento e aprendizagem”. Tratava-se, portanto, de uma série adiante da turma pesquisada. Assídua e participativa, Lívia aqui se destacava dos demais, auxiliando colegas e a professora, para a qual mostrava como sinalizar, procurando facilitar a abordagem de determinados assuntos. Isso devia-se ao fato de, além de conhecer/lembrar dos conteúdos das aulas, como sempre afirmava, também apresentava-se fluente em Libras. Apesar da habilidade nessa língua e na interação com seus amigos surdos, não procurou continuar os estudos, pelo menos do ensino fundamental, em escolas ou salas especiais, por acreditar com seus familiares ser o “ensino fraco”. Não encontrei registros na secretaria referente ao seu desempenho escolar em séries anteriores. Assim, pela sua constante atuação em sala, resolvi incluí-la como sujeito da pesquisa.

MICHELE – Com os pais separados, morava com a mãe, avó, irmãos, tias. Utiliza fluentemente os sinais. Possui mais amigos surdos, adolescentes e adultos, que ouvintes. Assídua e participativa, fazia perguntas e tentava auxiliar a professora na indicação de algum sinal. Entretanto, se esquivava de participar da aula, quando a professora, entendendo que estavam dispersivos, os reprimia sem dar-lhes oportunidade de expressão. Não encontrei relatórios sobre seu desempenho em séries anteriores, apenas boletins com avaliação quantitativa. Suas notas demonstravam desempenho escolar bastante favorável.

PALOMA – Morava com os pais, sobre os quais lamentou, em conversa informal, a falta de comunicação/interação em casa. Assídua e participativa, fora apontada pela professora, ao contrário de Armando, como “a melhor aluna da sala”. Usava sinais de maneira elementar e fala oral, principalmente, quando se dirigia à Waléria. Nos relatórios do período em que cursara o “Jardim” havia: *“Seu desempenho foi excelente! Consegue expressar-se com clareza e desenvoltura. Participa das atividades, é criativa e demonstra habilidade em pintura, desenho e trabalhos manuais de uma forma geral. Tem grande capacidade de memorização e fixação de fonemas. Consegue fazer leitura labial e comunica-se de forma clara e precisa”*.

Quanto à organização da sala, as cadeiras eram postas em duas fileiras, com quatro ou cinco educandos na frente e três ou dois na fileira de trás. A professora se posicionava numa relação verticalizada, em frente ao quadro, dando as orientações de atividades e explicações dos conteúdos. Neste movimento, também se dirigia a cada discente para auxiliar na compreensão ou realização de tarefas. Nos momentos em que necessitava chamar a

atenção dos mesmos para as explicações, puxava o queixo de cada um, direcionando seus olhares para si ou para seus escritos, ou ficava dando batidas no quadro até ter todos olhando em sua direção – o que ocorria não pelo som das batidas, mas pela dinâmica natural de salas de aula. O intercâmbio entre os discentes, portanto, era pouco estimulado, sendo propiciado apenas em alguns trabalhos em dupla.

Normalmente, a professora evitava a circulação dos educandos na sala e a conversa entre estes, reclamando (oralmente) ou com expressão facial indicativa de reprovação, justificando desatenção provocada por esses movimentos, conforme comentou em algumas situações. Apesar da professora assim proceder, observei que em muitos momentos, os discentes discutiam o assunto da aula, mostravam uns para os outros o sinal de alguma palavra/expressão referida ou davam explicação para o colega, porém a mesma, em geral, não conseguia entender do que tratavam, interrompendo-os por vezes. Claro que, houve momentos em que debatiam assuntos extra-sala – até em virtude da faixa etária, dez a doze anos de idade – ou trocavam insultos entre si; logo após, voltavam às pazes.

Quanto aos trabalhos didático-escolares que seriam observados e filmados, optei pelas aulas cujos conteúdos referem-se à Linguagem e Ciências Sociais (Geografia e/ou História), em virtude da necessidade de maior atividade discursiva/interação quando na abordagem de temas abstratos, visto que, em aulas das Ciências Exatas muitos dos docentes recorrem e/ou se restringem ao uso de materiais concretos: tabuadas, blocos lógicos, réplicas; somente para citar alguns que pude conferir de perto. Nas aulas de exploração da linguagem, no entanto, os procedimentos eram voltados à aquisição da leitura e escrita do Português com foco na gramática deste. Vale ressaltar a diferença nas estruturas gramatical e lingüística das duas línguas envolvidas – de sinais e portuguesa; o que gera maiores dificuldades para os surdos na compreensão de tais estruturas. Outro fator importante refere-se a um determinado nível de limitação dos educandos para apreensão das palavras orais e, conseqüentemente, sua leitura, decorrentes da condição da surdez. Já as atividades de Geografia, no período investigado, priorizavam a leitura de mapas – convenções cartográficas, memorização dos estados e capitais com respectiva localização e gráficos.

No decorrer da pesquisa, no entanto, senti a necessidade de registrar as aulas das diversas disciplinas, não somente as do meu plano inicial, pois embora explicitando aquelas focadas para a observação, a professora, no período investigado, priorizou as de Ciências e Matemática. Segundo Waléria, deveria explorar os temas a serem tratados na Feira de

Ciências, uma atividade já programada no calendário escolar. Por fim, na intenção de recolher mais dados que pudessem elucidar minha questão inicial, no último dia, elaborei e apliquei atividades relacionadas ao tema da cadeia alimentar, já bastante abordado pela professora, tendo o contato direto com os educandos. Pela brevidade com que se deu essa troca, não implicou necessariamente numa intervenção.

O material registrado nas filmagens foi todo transcrito e, junto com as anotações feitas no diário de campo, serviram para elaboração das análises que apresento em capítulos posteriores. As transcrições das atividades discursivas em Libras foram interpretadas para a língua portuguesa e, por apresentar variações – ora puramente sinais, ora gestos mais fala, ora Libras e fala oral, ou somente oralização – acrescentei uma legenda. Essa atividade de transcrição das filmagens demandou um exaustivo tempo de concentração e dedicação, em virtude de tais variações e das minúcias vivenciadas em sala.

Dessa forma, com o intuito de viabilizar melhor a articulação do objeto de estudo com o referencial teórico que dá suporte às análises das atividades discursivas, selecionei algumas situações específicas de toda pesquisa empírica. Sendo assim, no *corpus* desse trabalho encontram-se fragmentos dos registros que considereei significativos, apresentados conforme a trama e tecedura desenvolvidas à luz do conteúdo e aporte teórico, não obedecendo, necessariamente, a ordem cronológica de ocorrências.

Nesse sentido, na intenção de tecer a trama conceitual e histórica em torno da surdez e dos surdos, esboçando as perspectivas escolares (e culturais) aí implicadas, apresento o capítulo seguinte, intitulado na voz de Laborit (1994): “*Diferente, sim! Deficiente, não!*”.

3. *DIFERENTE, SIM! DEFICIENTE, NÃO!:*

concepções sobre surdez e as implicações na educação de surdos

Diferença... sim, apesar de tudo. (...) Quando tentava imitar a voz de minha mãe, era completamente diferente. Diziam-me: “Fale, fale, que compreendemos”, mas sabia bem que aquilo era válido, pelo menos naquele momento, apenas em família. Na escola primária, a garotada zombava de mim e ria de meus esforços para falar (...) Certamente, não me compreendiam. Mas era eu que me esforçava para imitá-los (...) Que esforço faziam além de me ridicularizar? (...) Mas a ordem que se fez em minha cabeça, na época em que entrei na quinta série, me fazia, já então, recusar violentamente o rótulo de deficiente. (...) Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional, que me torna dependente dos ouvintes.

Emmanuelle Laborit

A surdez vem sendo refletida desde a Antigüidade Clássica, quando a condição de “mudez” era relacionada à fala nas referências aristotélicas (384-322 a.C.)¹⁶ e vem atravessando os tempos sob diferentes prismas.

Os registros históricos nos mostram que foi a partir do século XVIII, que as discussões se intensificaram em todo o mundo, a respeito não só da surdez, do surdo, mas das controvérsias metodológicas de escolarização e sobre a língua(gem)¹⁷ e a cultura desse grupo de pessoas. Questões como essas, que tratam de identidade e diferença, são abordadas pelos estudos culturais contemporâneos sob o olhar das representações. Favorito (2006, p. 52) diz que “A representação tal como um sistema lingüístico e cultural é uma forma de atribuição de sentido, de produção de significados”. Nessa perspectiva, as relações de poder são responsáveis por “nomear”, atribuindo “rótulos” e estigmas a indivíduos pertencentes a comunidades qualitativamente minoritárias¹⁸. A esse respeito T. T. Silva (2000: 91) enfatiza: “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”.

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva refletir sobre as diferentes representações em torno da surdez e suas implicações sociais e pedagógicas, trazendo para os rumos tomados especialmente no Brasil. Procurei, assim, compilar os registros de pesquisadores da área como Lane (1992), R. M. Souza (1995; 1998), Sacks (1998), Skliar (2001), Quadros (1997), Perlin (2001) e Leitão (2004; 2006), dentre outros.

3.1. A Pessoa... surda ou Surda?: as diferentes concepções e as “mudanças” de paradigmas.

Na Antigüidade, período da divinização do “Verbo”¹⁹, o sujeito surdo era conhecido como “*surdo-mudo*”, considerado como um ser incapaz de adquirir conhecimentos ou herdar propriedades, casar, trabalhar etc. Acreditava-se que tal “surdo-mudez” era algo a ser curado através da fé religiosa.

¹⁶ Sánchez (1990); Leitão (2003).

¹⁷ Por tratar de um estudo sobre interações e entendendo que a linguagem compreende faces diversas, desde expressões afetivas, gestuais, corporais, teatrais etc.; em alguns momentos, apresentarei tal termo conforme está exposto, a fim de, ao mesmo tempo que citá-la, destacar a língua como sua principal face na constituição dos diálogos, ou ainda, por considerar as diferenças nas traduções de determinadas obras, que, embora parecendo referir-se, especificamente, à língua, as versões em português trazem grafado o termo “linguagem”. Exemplos disso, encontram-se na obra de Laborit (op. cit.) e nas que respaldam esse estudo.

¹⁸ Minoritário no sentido qualitativo, quer dizer que não é somente o número de indivíduos que define uma comunidade como minoria, mas a qualificação a ela atribuída pelo grupo que, politicamente, parece deter certo poder. Exemplos de minorias independentemente do aspecto quantitativo são os grupos étnicos, as classes populares, somente para citar alguns.

¹⁹ Divinização suscitada da referência bíblica: “No princípio era o Verbo”.

No transcurso do século XVI, sob influências renascentistas, foram descortinando-se possibilidades de educação a pessoas surdas com o surgimento do “preceptorado”. Naquele momento histórico, porém, a língua(gem) era tida como expressão do espírito e seu principal canal parece ser a via oral. Leitão (2006, p. 153) nos diz que “Há evidências de que todo o contexto ideológico dessa época era desfavorável às pessoas que, de algum modo, se apresentavam impedidas de fazer uso da palavra falada”. A esse respeito Sánchez²⁰ (1990 *apud* LEITÃO 2003, p. 54) nos conta que “os professores-preceptores davam grande importância à escrita como meio de acesso à articulação das palavras, tomada, também, por seu valor e função social”.

As tentativas de educação de surdos, então, ocorreram na intenção de aproximá-los da vida social dos ouvintes²¹ com treinamentos da fala, visando assim torná-los “humanos”, já que eram tidos como seres animais ou providos de grandes pecados. Essa noção supersticiosa é vivenciada por muitas comunidades leigas, como as africanas cujo *pré-conceito* é ressaltado por Lane (1992, p. 27):

Numa das nações da África Central, as mães afirmam que ao descobrirem que os seus filhos eram surdos, o seu primeiro pensamento era verificar se os seus antepassados tinham sido enterrados devidamente. Em muitas sociedades, as mães acham que a causa da surdez dos seus filhos é devida a agressões dos espíritos.

Por conseqüência de fantasias ou crenças como essas, a igreja por muito tempo e após o Renascimento tornou-se a responsável por instruir os filhos da nobreza para garantia de seus direitos, através dos monges e padres (professores-preceptores). Paralela a essa iniciativa encontrava-se, ainda, a preocupação em “extirpar” o pecado a partir da educação.

A surdez tida como deficiência é considerada, portanto, como mal decorrente de pecados hediondos ou obra do demônio. Essa visão sentenciava as pessoas que apresentassem alguma característica *anti-social*, a viverem segregadas em asilos ou leprosários (hospícios) construídos com irônica suntuosidade ainda na Idade Média²². Tal atitude era prática rotineira do poder público e de familiares que buscavam se isentar da dispendiosa responsabilidade de educar essas pessoas. A esse respeito Pessoti (1984, p. 24) ressalta:

Foi assim que grandes hospitais, como o de Bicêtre e a Salpêtrière em Paris, Bethlehem na Inglaterra e muitos outros no resto da Europa se abriram para acolher piedosa e cinicamente, em total promiscuidade, prostitutas, idiotas, loucos,

²⁰ SÁNCHEZ, G. C. **La Increible y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPORSORD, 1990.

²¹ Parece que é o que se almeja ainda hoje, aproximá-los da vida social (dos ouvintes).

²² Pessoti (1984) escreve que os leprosários surgiram, no referido período, como solução para o problema das devastadoras epidemias de lepra na Europa.

“libertinos”, delinqüentes, mutilados e “possessos” que só na Salpêtrière perfaziam, em 1778, um total de 8.000 pessoas.

Decorre que, nesse contexto, os surdos, confundidos como loucos e idiotas, eram também mantidos em total isolamento.

Seguindo esse caminho, a medicina adentra intensamente na área pedagógica e, a educação dos surdos – considerados deficientes da audição ou deficientes da comunicação – passou, ainda mais, a se desenvolver no sentido de correção do “defeito” ou a compensação da “menos-valia”, ou seja, o tempo do professor com o “*a-luno*”²³ era despendido com treinamentos intensos da fala e uso de recursos para aproveitamento dos resquícios auditivos. Nesses procedimentos, se priorizava o emprego de aparelhos auditivos e materiais concretos (objetos ou figuras usados para o ensino das palavras que lhes eram apresentadas). Estes eram os procedimentos mais brandos – usados ainda hoje em diversos lugares –, pois em tempos idos, essas pessoas serviram de cobaias em experiências ditas científicas em consequência de pensamentos como o do Abade Sicard²⁴ (*apud* LANE 1992, p. 77) que escreveu: “Estas crianças não são entidades na sociedade, são máquinas vivas e estátuas... Não possuem sequer instintos animais... As suas mentes são vazias... Para elas o mundo moral não existe. Os vícios e as virtudes são irreais”.

Na mesma perspectiva de Sicard, Jean-Marc Itard (1775-1838), fundador da otologia e autor do primeiro livro sobre as doenças do ouvido e deficiências da audição, encontrou nas crianças surdas seu rico laboratório, executando extravagantes procedimentos médicos. Em alguns estudantes aplicou eletricidade nos ouvidos, baseando-se no experimento de um cirurgião italiano que descobriu que ao tocar a perna de uma rã com um metal com carga elétrica, a mesma contraía tal membro. Itard deduziu que havia alguma relação entre a paralisia do ouvido e a paralisia de membros. Depois introduziu sanguessugas nos pescoços de outras crianças surdas, acreditando que a sangria local produziria algum resultado. A outros seis aprendizes, furou-lhes os tímpanos, pensando que o ouvido poderia estar bloqueado e não paralisado. Percebendo que tal procedimento parecia doloroso e infrutífero desistiu, principalmente depois que uma das crianças veio a falecer na seqüência do tratamento. Itard submeteu ainda 120 estudantes – quase todo o corpo discente de uma escola – à experiência de introduzir-lhes uma sonda da garganta ao ouvido na intenção de “extrair o

²³ O referido destaque ocorre na intenção de reportar a origem do termo (Latim), que exaltando a figura do professor como detentor do saber, atribuía aos aprendizes o rótulo de “sem-luz”.

²⁴ Sicard foi reitor na escola de Paris, em 1800, sucessor de l’Epée e autor do primeiro manual para a educação de crianças surdas (PESSOTI, 1984; LANE, 1992).

excremento linfático”. Este também com resultados nulos, fez com que o referido médico passasse a administrar, por duas semanas, uma infusão secreta nos ouvidos de outros discentes; em outro grupo experimentou o uso de laxativos diariamente, como também a outros tentou cobrir-lhes o ouvido com uma ligadura embebida com um componente químico borbulhante. Nesta, após poucos dias, as crianças sentiam dores insuportáveis e seus ouvidos já sem pele expeliam pus. (LANE, 1992)

Embora com tantas experiências infrutíferas, para ele, frustrantes e dolorosas para as crianças, Itard insistiu por mais tempo. O ciclo continuou com a aplicação de soda cáustica na pele por detrás do ouvido. Com outros, batia com um martelo na área imediatamente atrás do ouvido, na intenção de fraturar-lhes o crânio para passagem do som. Aplicou em outro grupo um botão metálico atrás dos ouvidos, do quais, após dias, saía pus de uma ferida em crosta. Suas tentativas de cura continuaram com a introdução de um fio no pescoço de um educando com a ajuda de uma agulha, provocando também uma ferida supurante. Somente após tantos e tantos procedimentos absurdos e fracassados, Itard (*apud* LANE 1992, p.192), enfim, concluiu: “A medicina de nada vale naquilo que já está morto e, por aquilo que me foi dado a observar, não há vida no ouvido de um surdo-mudo. Quanto a isso, não há nada que a ciência possa fazer”²⁵.

Com o passar dos anos e vários estudos no âmbito das Ciências Humanas e Sociais – Linguística, Antropologia, Psicologia, Pedagogia, entre outras – surge, em contrapartida da surdez como deficiência, a representação do surdo como um ser culturalmente visual, observando seu modo de percepção/interação com o mundo. As referidas áreas de estudo trouxeram o entendimento dessas pessoas como sendo uma comunidade linguística minoritária, detentora de uma cultura própria. Esse novo olhar que trata o surdo como *sujeito* e não como *objeto* passa a reescrever os discursos (FAIRCLOUGH, 2001), visto que, conforme Woodward (2000, p. 55), os significados construídos pelos discursos “só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos”.

Nessa nova concepção são evidenciadas as características diversas do ser humano em contato com grupos sociais, destacando-se a riqueza de diferenças (LEITÃO, 2003) individuais, sociais e culturais. Os novos olhares à pessoa surda e às formas instrucionais de educação a ela dirigidas abriram portas para estudos que a encaram não como deficiente, mas

²⁵ Na atualidade, seguindo a perspectiva de cura da surdez, encontra-se um procedimento cirúrgico extremamente polêmico, o implante coclear. Mais detalhes a respeito dos procedimentos, repercussões e pontos de vista nas áreas clínica, educacional e na comunidade surda americana ver Lane (1992).

como *diferente*. Nesse sentido, Skliar (2001, p. 11) enfatiza que a surdez “constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida”; algo construído histórico-socialmente, “efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos.” (Idem, p. 13). Assim, essa parcela da população, detentora de uma cultura diversa, com formas de arte, história e estrutura social específica é defendida também por Lane (1992, 32): “O que está intelectualmente em discussão é a utilização de um tipo de descrição e não de outro para esta minoria de linguagem, uma descrição cultural e não aquela baseada na enfermidade”. A respeito da cultura surda e seus aspectos tratarei mais adiante.

A trajetória de representações mostra-nos, então, que os embates giram em torno de duas perspectivas principais: uma que segue a visão orgânico-funcional – a *reabilitação da deficiência* - e outra, a visão sócio-antropológica – que suscita o respeito à *diferença* etno-lingüística proveniente da condição de ser surdo, como aludi anteriormente.

Vale ressaltar aqui como a surdez é concebida por pesquisadores de referência na área clínica, como Myklebust (1971); Perelló e Tortosa (1972); Reynolds e Birch (1976); e Lafon (1989). Para estes, a surdez é mais que uma doença, ela é tida como uma síndrome por apresentar um conjunto de sinais e sintomas. Para se ter uma vida normal, portanto, a audição não só é necessária, mas indispensável. No entanto, mesmo nessa perspectiva, o tema surdez parece ser bastante abrangente por apresentar grupos diversos devido aos diferentes graus, tipos e/ou período de ocorrência²⁶.

A meu ver, o que mais importa é o estágio em que ocorre a surdez, não apenas o grau ou tipo; pois, para os “natissurdos”, como diz Sacks (1998), fica difícil fazer associações (sonoras) sem memória auditiva. Suponho que esses fatores implicam inadequações em determinadas metodologias, pois considerando o que Sacks (Ibid, p. 21) diz, o surdo pré-lingüístico encontra-se “numa categoria qualitativamente diferente de todas as demais [pessoas]”. O autor cita Wright – surdo pós-lingüístico – para ilustrar a situação inimaginável [para quem ouve] da ausência da audição na infância, antes da língua ser adquirida:

²⁶ Os *graus de surdez* são medidos em decibéis, conforme a captação dos sons e dividem-se basicamente em: *Leve* (de 26 a 40 dB), o indivíduo tem dificuldade em ouvir a voz baixa e distante; *Moderada* (de 41 a 70 dB), poucos sons da fala, em intensidade normal, são percebidos; *Severa* (de 71 a 90 dB), nenhum som da fala em intensidade normal e dificuldade em discriminar consoantes; *Profunda* (de 91 em diante), o indivíduo não ouve a voz humana e nenhum outro som, utilizando a visão como primeiro canal de comunicação. Quanto aos *tipos*, a surdez classifica-se em: *condutiva* – a lesão localiza-se no ouvido médio e/ou externo; a *neurossensorial* (ou sensorio-neural), cuja perda auditiva encontra-se na cóclea e/ou nas fibras do nervo coclear; a *mista*, como o nome sugere, é a junção das duas anteriores. De acordo com o período, a surdez pode ocorrer antes ou depois da fase de aquisição da fala convencional, caracterizando a surdez *pré-lingüística* ou *pós-lingüística*. (Cf. KIRK e WINIFRED, 1972; CICCONE, 1990).

Tornar-me surdo na época em que me tornei – se a surdez tinha de ser meu destino – foi uma sorte extraordinária. Aos sete anos de idade, uma criança provavelmente já compreende os fundamentos da língua, como eu compreendia. Ter aprendido naturalmente a falar foi outra vantagem – pronúncia, sintaxe, inflexão, expressões idiomáticas, tudo foi adquirido pelo ouvido. Eu possuía a base de um vocabulário que poderia ser ampliado sem dificuldade com a leitura. *Tudo isso me teria sido impossível se eu tivesse nascido surdo ou perdido a audição mais cedo* (SACKS, *Ibid*, p. 18).

O surdo pré-lingüístico, no entanto, sente a falta, não da audição ou da língua (oral) referida por Wright; ele sente falta de base lingüística, mas em LS, aquela que pode adquirir espontaneamente, desde a mais tenra idade. A ausência de intercâmbios comunicativos vivenciada tanto no seio familiar quanto na escola pode ocasionar muitos prejuízos educacionais e lingüísticos, pois são locais de extrema relevância para o desenvolvimento do ser humano.

Numa pesquisa que realizei em 1998, um surdo assim declarou: “*Estudar é bom, mas como os professores não sabem sinais se torna uma confusão*”. Outro exprimiu: “*Quero chegar até o 2º grau. Mas, nessas passadas que estamos, levando em conta o aprendizado, poderemos chegar lá talvez na velhice, caso persistir*”²⁷. Outro, em conversa na Associação dos Surdos do Ceará (ASCE), disse: *Tenho uma língua, uma identidade surda. Eu sou diferente!* Note-se que os depoimentos citados trazem uma consciência que se opõe à visão orgânico-funcional. Aliás, os surdos, de fato, não têm o sentimento de perda (auditiva) e, somente são levados a pensar na surdez, como tal, através do olhar do ouvinte. Sobre esse aspecto Favorito (2006, p. 55) esclarece que: “As práticas discursivas dominantes construídas nas representações hegemônicas do outro se sustentam, pois são naturalizadas, legitimadas como um regime de verdade”.

Nessa perspectiva, uma situação inusitada vivenciada por Sam Supalla – um surdo pré-lingüístico – é ilustrada por Lane (1992), Padden & Humphries (1999) e Salles *et al* (2004). Sam pertencia a uma “Família Surda” com irmãos surdos mais velhos; fato que fez com que ele demorasse a sentir falta de (outros) amigos. A partir do momento em que passou a perceber seu entorno, notou que, ao lado de seu apartamento, havia uma garotinha com idade equivalente à sua, com a qual fez amizade após algumas tentativas de interação. Para Sam “*ela era legal, mas era esquisita*”. Seu pensamento decorria do fato de não conseguir conversar com ela como o fazia com seus pais e irmãos mais velhos. Depois de tentativas

²⁷ Trecho traduzido por um intérprete, membro da Associação de Surdos do Ceará na época. As demais considerações dos surdos como também as sinalizações na pesquisa de campo foram interpretadas por mim, as quais assumo total responsabilidade.

frustradas de se comunicar, ele começou a apontar para fazer referências ou, simplesmente, arrastava a amiga para onde queria ir. Sam imaginava que a vida da amiga deveria ser triste por ela não conseguir se comunicar. Um dia, quando brincavam, a mãe da menina aproximou-se e moveu seus lábios e, “*como mágica*”, a mesma pegou sua casa de boneca e moveu-a para outro lugar. Abismado, Sam foi para casa a fim de perguntar à sua mãe qual o tipo de problema da vizinha. Sua mãe, então, explicou-lhe que a amiga e a mãe dela eram ouvintes, por isso, não usavam sinais. Elas “falavam”, moviam seus lábios para se comunicar com os outros. Sam ainda perguntou se somente as duas eram assim, “*diferentes*”. Sua mãe, por fim, explicou-lhe que, diante da sociedade, era sua família que era incomum, pois a maioria das (outras) pessoas era como sua amiga e a mãe.

O fato acima demonstra que diferente do que pensam os ouvintes, a pessoa surda não possui a sensação de perda, principalmente se vive imersa num ambiente cultural e lingüístico comum ao seu. Conforme Sam Supalla, eram os vizinhos que tinham uma perda, uma falta de habilidade na comunicação. Ocorre, no entanto, que os surdos filhos de ouvintes²⁸, vivendo isolados de seus pares, têm uma limitada ou equivocada visão de si e do mundo. Sobre esse aspecto Laborit (1994, p. 32) escreve:

Pensava que as pessoas adultas eram imortais. (...) Mas não eu. Não me via tornando-me grande. Acreditava-me limitada ao presente. E, sobretudo, acreditava-me única, sem igual no mundo. Emannuelle é surda, ninguém mais é como ela (...) Tinha medo. Sei agora por quê: nunca tinha visto adultos surdos.

Entretanto, contrário ao que pensa a sociedade ouvinte, os surdos querem mostrar suas potencialidades, pois, para eles, não há deficiência, há apenas uma diferença lingüística como também compartilha Jacob²⁹, um surdo americano a respeito do sentimento que lhes causa o encontro com ouvintes “leigos” que os discrimina(va)m:

Nunca percebi minha própria deficiência e nem encontrei qualquer discriminação ou tratamento injusto, até iniciar meus próprios contatos pessoais com pessoas ouvintes ao entrar na escola... Senti-me mais incapacitado por causa do tratamento que recebi das pessoas ouvintes, do que por causa da minha própria surdez... Os verdadeiros males dos surdos estão na dinâmica do grupo minoritário, que em sua própria surdez (...) o total desprezo da maioria pelas reais necessidades do grupo minoritário; e, além das opiniões preconcebidas, os preconceitos, a estrutura de poder, a autopropetuação, o complexo de superioridade (paternalismo) e a autoridade que os membros da maioria exercem sobre o segmento minoritário.

²⁸ De acordo com pesquisas (LANE, 1992; MARCHESI, 1995; SACKS, 1998) 90% a 95% das crianças surdas têm pais ouvintes. E apenas os 5% das crianças surdas filhas de surdos se desenvolvem equivalente às crianças ouvintes em virtude do ambiente lingüístico favorável. Sobre esse assunto – linguagem e cognição – tratarei mais adiante.

²⁹ Citado por Freeman *et all* (1999, p. 39).

Com base no exposto, poderíamos *todos* da comunidade ouvinte, principalmente educadores, quebrar o paradigma da ausência, da falta, da deficiência, questionando as regras e “certezas” da medicina, e substituí-las pela curiosidade da etnografia, como já o fazem pessoas engajadas nos estudos pelo reconhecimento dessa minoria lingüística. Uma representante desse grupo é Loureiro (1997, p. 17) que diz: “Tentamos conceituar a surdez não como menos-valia, mas como diferença, ou melhor dizendo, como uma forma de existência caracterizada por possibilidades ou ‘valias’ diferentes das dos ouvintes”.

Na intenção de tornar clara a distinção entre as representações da surdez pela sociedade majoritária e pela comunidade surda, Strobel (2007, p. 32), pesquisadora surda, sintetiza num quadro:

Representação social	Representação do povo surdo
Deficiente	“Ser surdo” [o Ser na diferença]
A surdez é deficiência na audição e na fala	Ser surdo é uma experiência visual
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença lingüística cultural
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas
A língua de sinais é prejudicial aos surdos	A língua de sinais é a manifestação da diferença lingüística relativa aos povos surdos

Deficiente, Diferente ou Ser “Culturalmente” Surdo, o fato é que a educação escolar de tais sujeitos vem, ao longo de sua história, norteadas por diferentes abordagens e permeada por ações pedagógicas diversas que refletem a sua maneira de conceber e representar os surdos e suas especificidades. Um fazer pedagógico que, na maioria das vezes, posiciona-se em pólos opostos representados pelas principais correntes: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo³⁰. Nessa perspectiva, na seção seguinte teço considerações sobre as propostas escolares destinadas às pessoas surdas.

³⁰ Inicialmente, as abordagens educacionais para surdos eram classificadas em duas categorias: Gestualismo e Oralismo (NOGUEIRA, 1997; M. SOUZA, 1999).

3.2. As correntes educacionais para a educação de surdos

Antes que qualquer proposta pedagógica aos surdos se configurasse, os sinais foram os primeiros recursos utilizados na escolarização de crianças surdas, com resultados positivamente comprovados.

A história da educação de surdos, em parte, se confunde com a evolução das LSs. A historiografia conta que a organização da “linguagem” dos surdos como forma de possibilitar a comunicação – entre si e entre eles e ouvintes – surgiu com o objetivo de ensinar a leitura e escrita de línguas pátrias a membros (surdos) de famílias abastadas, que queriam garantir a administração dos bens herdados por tais indivíduos. Nessa perspectiva, o frei espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584) surge como professor-preceptor, criando o alfabeto datilológico. Mais adiante, temos o abade francês Charles Michel de L’Epeé (1712-1789), denominado como criador do Gestualismo, devido a sua iniciativa de sistematização dos sinais de surdos observados e educados por ele mesmo. L’Epeé, criou os “Sinais Metódicos”, unindo a “linguagem de sinais”³¹ dos surdos parisienses com outros inventados em sua interação com seus educandos; e, ao contrário de Ponce de Leon, sua intenção era educar indivíduos economicamente desfavorecidos, ensinando-lhes a língua francesa falada e escrita (LANE, 1992; SACKS, 1998; LEITÃO, 2003).

A iniciativa de L’Epeé teve repercussão mundial, dando novos rumos à educação de surdos. Mesmo assim, talvez pelo seu foco ser a língua francesa, parece que este educador não acreditava que aquela maneira ímpar de interação de seus aprendizes fosse suficiente para expressar idéias abstratas, “depreciando-a”. Quanto a isso, Sacks (1998, p. 33) tece severas críticas:

De fato, foi sua ignorância ou incredulidade a esse respeito que o levou a propor, e a impor, seu inteiramente absurdo e supérfluo sistema de “sinais metódicos” que, em certa medida, retardava a educação e a comunicação dos surdos. A compreensão da língua de sinais por l’Epeé continha tanta exaltação como depreciação.

Embora com tais críticas, Sacks destaca a “reverência” de L’Epeé à língua dos surdos, quando ele [o abade] diz que “ela [a LS] vos dará a chave para todas as línguas.” (Ibid, p. 30).

A LS teve, então, seu apogeu na França com a primeira escola para surdos, cujo mentor de sua fundação foi o próprio L’Epeé. Na evolução dessa proposta de ensino, a

³¹ No período vigente a LS não possuía status lingüístico e era tida como um tipo de linguagem ou sistema de gestos.

participação de professores surdos em sala de aula era fundamental para a garantia de resultados positivos; um modelo de educação e modo de *sinalização* que serviu de base para outros países, como Estados Unidos e Brasil.

Por outro lado, condizente aos discursos hegemônicos de normalização, o Oralismo também ganhava espaço na Europa. Essa abordagem originou-se na Alemanha, tendo como mentor, o militar alemão Samuel Heinicke (1729-1784), contemporâneo de L'Epée. Apesar das experiências de Heinicke não terem sido divulgadas, os registros históricos contam que sua proposta se fundava na perspectiva da fala, pois, “Para ele, a escrita tinha importância secundária e devia ser ensinada após a aquisição da fala.” (LEITÃO, 2003, p. 68). Nesse sentido, essa corrente educacional utiliza técnicas para o desenvolvimento da percepção da memória visual dos indivíduos surdos na intenção de estimular sua capacidade de captação de pistas visuais e auditivas presentes na comunicação. Sobre esse aspecto que visa propiciar as leituras orofacial e labial, Nogueira (1997, p. 35) descreve: “faz-se necessário o treinamento de habilidades para reconhecer posições articulatórias de palavras e frases e atividades que busquem a percepção visual de detalhes e de síntese visual a partir de dados incompletos”. Esses *dados*, porém, continua(va)m *incompletos*, pois as palavras no geral não eram(são) captadas. Sobre esse aspecto, Emmanuelle Laborit (op. cit., p. 7) nos conta:

As palavras são uma extravagância para mim desde minha infância. (...) O que significavam essas mímicas das pessoas em torno de mim, sua boca em círculo ou alongada em diversos trejeitos, seus lábios em curiosas posições? (...) Às vezes ensinavam-me uma palavra de uma sílaba ou de duas que se pareciam, como “papa”, “mama”, “tata”.

Assim, a obsessão nos treinos da fala e leitura labial fez com que muitas salas de aula, longe de exercerem atividades educacionais, passassem a se parecer mais com “clínicas da fala”. Sacks (1998, p. 15) refuta esses procedimentos, considerando a leitura labial, um “termo bastante inadequado para designar a complexa arte de observação, inferência e adivinhação inspirada dessa tarefa”. Ademais, conforme o autor indica em seu livro *Vendo Vozes*, pesquisas apontam que os melhores leitores labiais do mundo conseguem captar apenas 25% do que se diz, o restante são adivinhações ou hipóteses oriundas das pistas visuais.

Com o foco na fala, o uso da LS no Oralismo é, portanto, proibido. Para seus defensores, esta é compreendida como um tipo de linguagem precário e limitador das possibilidades de integração social dos surdos. Assim, permitia (quando muito) somente os

gestos indicativos e espontâneos. Nessa perspectiva, a surdez é considerada “um fator de modificação do intelecto” (NOGUEIRA, 1997, p 35), ou seja, acredita-se que a mesma interfere na inteligência e com isso, devido à criança ter limitações auditivas, também lhe é difícil a apreensão da língua falada, escrita e de conteúdos educacionais.

A instrução educacional na corrente em questão é organizada pelo professor (ouvinte) com o uso de uma *linguagem oral filtrada sintaticamente*³², servindo de modelo para uma posterior emissão do educando. Ocorre que, nessa prática, muitas das informações se perdem, pois sua “transmissão” para os aprendizes se dá de forma descontextualizada, resultando em desmotivação, na maioria dos casos. Assim, quando são cobrados os conteúdos e dadas as “respostas” pelos mesmos, as deficiências, isto é, os problemas detectados na aprendizagem, são atribuídos às limitações auditivas que causam, segundo os adeptos dessa corrente, deficiências também de inteligência.

As teses sustentadas e difundidas pelo Oralismo tiveram algumas questões de fundo que muito contribuíram para implementação de seu programa, que foram: (1) a preocupação crescente na época (século XIX), quanto ao funcionamento dos órgãos articuladores da fala; (2) a fonética, que ampliava seu espaço de atuação, na qual Alexander Graham Bell (1847-1922)³³ atuava com suas pesquisas; (3) as idéias iluministas, de que todos os homens se bem treinados poderiam desenvolver-se plenamente; (4) os argumentos positivistas e empiricistas de que os “sinais não eram comprovadamente uma língua, mas uma ‘mímica’ que revelava a limitação do pensamento do surdo.” (D. SILVA, 2002, p. 45).

Nesse sentido, idéias equivocadas a respeito do surdo e de sua língua eram disseminadas em defesa do Oralismo, apelando, inclusive, para o plano sutil da espiritualidade. Sobre esse aspecto, Lane (1992, 110) cita o argumento de um dos defensores: “O discurso oral é o único poder capaz de reacender a luz que Deus introduziu no homem quando, ao lhe conceder uma alma num corpo físico, deu-lhe também os meios para compreender, para conceber e para se exprimir.”

³² Trata-se do método de ensinar ao educando surdo a pronúncia oral de palavras. Estas, no entanto, isoladas de um contexto e de preferência monossílabas ou dissílabas. Aos maiores, usam-se as palavras trissílabas. Em todos os casos, a pronúncia se dá bem pausadamente e, mesmo que lhes apresentem frases, o contexto não é explorado.

³³ Alexander Graham Bell, o “inventor” do telefone, era um foneticista preocupado em pesquisar a relação da posição dos órgãos fonoauditivos e a emissão de fonema (D. SILVA, 2002). Sua dedicação nessa área devia-se à tradição familiar de ensinar elocução e corrigir impedimentos da fala, e não pelo fato de pertencer a uma família que continha membros surdos, pois tratava-se de uma surdez negada – a mãe e a esposa eram surdas, porém não reconheciam a própria surdez (SACKS, op. cit., p. 40).

O não-reconhecimento das pessoas surdas como detentoras de um sistema lingüístico próprio, sofreu influências também dos projetos de eugenia e da medicalização no âmbito escolar, a partir do final do século XIX, os quais, no ideário de eugenia, cabia à escola a “missão de redimir a humanidade.” (PATTO, 1996, p. 26). Tal concepção, fortemente praticada na escolarização das classes sócio-economicamente desfavorecidas, deixou profundas marcas na educação de surdos, por serem considerados como seres portadores de uma patologia a ser tratada e/ou curada, ao ponto de parecerem, o mais possível, com o padrão de normalidade. Assim, restavam-lhes duas opções: aprenderem a falar ou viverem excluídos na marginalidade ou internados em asilos (LEITÃO, 2003; M. SOUZA, 2006).

Um marco de grande repercussão e propagação desta proposta de ensino, deu-se por ocasião do II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, em 1880, quando o uso da Língua de Sinais ficou “oficialmente” proibido. Traduzindo o espírito da época, um congressista italiano assim declarou:

Em todas as instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos, inicialmente, separar os iniciantes dos outros e, por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais. A linguagem mímica exalta os sentidos e provoca, demasiadamente, a fantasia e a imaginação (GRÉMION³⁴, 1991 *apud* LULKIN, 2001, p. 37).

De acordo com Lane (1992), pela brevidade com que se realizou, apenas 24 horas, o Congresso de Milão poderia ser considerado como uma reunião de educadores. Seus resultados, porém, influenciaram decisivamente nas salas de aula com surdos, tornando-se um marco penoso para os mesmos³⁵, vitorioso e vantajoso para os “audistas” que reforçaram o abismo entre ouvintes e surdos, além de formatar um verdadeiro descompasso na educação destes. Sobre os participantes, a estrutura e a forma com que se conduziu o “Congresso”, Lane (1992, p. 110) escreve, denunciando que “(...) todos os elementos foram arditamente arranjados para produzir o efeito desejado”. O autor aproveita para citar o desabafo de um líder americano surdo que declarou: “a infeliz resolução de Milão, abriu o caminho para impingir aos surdos de todos os pontos do globo um método repugnante; hipócrita na exigência, desnaturado na aplicação, e com resultados finais que atrofiam a mente e matam a alma.” (Idem, p. 111).

A grande influência de oralistas como o famoso Graham Bell fez com que o Oralismo emplacasse com força “ditatorial” desde o referido Congresso, no qual foi negado o

³⁴ GRÉMION, Jean. **La planète des sourds**. Paris: Presses Pocket, 1991.

³⁵ Um exemplo disso foi o afastamento dos educadores surdos das salas de aula ou os que ainda hoje sentem suas conseqüências, mesmo que apenas nas lembranças.

direito de votação aos professores surdos. Com a proibição da LS em sala, uma prática muito freqüente era amarrar as mãos dos educandos, enquanto eram obrigados a aprender a pronúncia de uma língua, para eles, “anti-natural”. Essa “proibição” tornou o uso da LS restrito a ambientes específicos como associações/clubes para surdos, ou era usada na clandestinidade em pátios escolares e/ou mesmo em suas residências. Sobre esse aspecto Emmanuelle Laborit (op. cit, p. 80-81) conta sua experiência numa escola oralista:

No recreio (...) Alguns falavam com as mãos, uma espécie de código que gostariam que fosse significativo, mas não conheciam as regras e a gramática. Aventurei-me. Exprimi-me com os sinais (...) Com olhos arregalados, o menino fitava minhas mãos como se eu falasse chinês. (...) Os olhos redondos do garoto que me olhava denunciavam o mais belo espanto. (...) Fui chamada imediatamente pela administração, que me recolocou em meu devido lugar. (...) Não havia dúvidas de que me comportara como uma ativista, uma líder sindical, em todo caso, como uma agitadora revolucionária.

Fato curioso é que, não só os surdos reconheciam o papel da LS para o seu desenvolvimento, mas o próprio Graham Bell que, mesmo defendendo o Oralismo, chegou a declarar:

Julgo que, se considerarmos unicamente a condição mental da criança surda sem a referência da língua, nenhuma língua alcançará a mente como a língua de sinais: ela é o método adequado para atingir a mente da criança surda. (SACKS, 1998, p. 40)

Gannon (1981)³⁶ citado por Sacks (Ibid) destaca ainda que Bell “expressava-se fluentemente com os dedos – tão bem quanto qualquer surdo-mudo (...) [ele] sabia usar os dedos com graça e facilidade cativantes”.

Assim, apesar das intenções pedagógico-corretivas, o Oralismo apenas conseguiu apresentar resultados positivos “minguados”, em virtude de fatores que interferem na “boa oralização”, tais como resíduos auditivos, período de ocorrência da surdez e as condições diferenciadas que caracterizam cada indivíduo (SÁNCHEZ, 1990). Na verdade, além dos trabalhos objetivarem mais a correção, a normalização em detrimento do aspecto pedagógico, eram bastante dispendiosos. Para obtenção de resultados, mesmo minimamente positivos, eram necessárias horas de dedicação e de trabalho individualmente intensivo, ou seja, um professor atendendo um educando por vez no treino da fala e da leitura labial. Decorre daí uma indagação: será que o surdo era verdadeiramente integrado à sociedade?

³⁶ Gannon, Jack R. **Deaf heritage**: a narrative history of deaf América. Silver Spring, Maryland, National Association of the Deaf, 1981, pp. 78-79.

Mesmo que os discursos a favor do Oralismo procurassem mostrar razões positivas, suas realizações, segundo Sacks (Ibid. p. 39), apresentavam atitudes “perversas, conducentes ao isolamento e a um povo excluído”. Em sua obra, o autor ainda destaca os sucessos obtidos com os surdos do Asilo de Hartford (EUA) na década de 1850 que, educados através de seu modo de interação, apresentavam resultados equivalentes aos dos ouvintes e, por isso, lamenta a supressão da LS do âmbito escolar: “(...) pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. (...) Muitos dos surdos atualmente são analfabetos funcionais.” (p. 41).

Somente no decurso da década de 1960, o cenário começou a mudar. A LS começa a ser compreendida como sistema unificado e, análoga às línguas orais, passou a ser analisado com seu *status* lingüístico. O responsável por essa mudança de paradigma que gerou a retomada dos sinais em sala de aula foi William Stokoe (1920-2000), com suas publicações³⁷ a respeito da Língua de Sinais Americana (tratarei a respeito da LS mais adiante). A partir daí, surgiu uma *nova*³⁸ proposta educacional em busca de soluções práticas para as dificuldades de aprendizagem do educando surdo – a Comunicação Total – pondo-se como intermediária do Oralismo e Gestualismo.

Segundo os defensores da Comunicação Total, essa é uma corrente que entende o surdo como uma pessoa (que não ouve), não fixando seu olhar na patologia, e que a surdez, nos casos da falta de estímulos aos demais canais sensoriais, pode resultar em problemas de cunho social, no que concerne à interação de surdos com ouvintes, o denominado bloqueio de comunicação.

Assim, essa corrente aborda todas as possibilidades que gerem comunicação, tais como: leitura labial, oralização, leitura e escrita, estimulação auditiva, adaptação de aparelho de amplificação sonora, acrescentando-se a liberdade de prática de quaisquer estratégias (“língua de sinais”³⁹, datilologia⁴⁰, linguagem corporal e plástica, combinação de modos etc.) que possibilitem uma “comunicação total”, priorizando em seus programas aproximar pessoas e permitir contatos (NOGUEIRA, 1997). Dessa forma, os adeptos dessa corrente acreditam que são dadas variadas alternativas de comunicação que podem satisfazer às reais necessidades, possibilitando realizações pessoais e profissionais.

³⁷ STOKOE publicou **Sign Language Structure** (1960) e **A Dictionary of American Sign Language** (1965). Este último, junto com dois colegas surdos, Dorothy Carterline e Carl Croneberg.

³⁸ Vale lembrar que muito antes desse período, no século XVIII, os padres e monges, os professores-preceptores, já praticavam método parecido, combinando sinais e fala para o ensino da escrita.

³⁹ Cabe realçar que a LS aqui referida não é genuína e sim uma mistura grotesca da língua oral com a de sinais.

⁴⁰ “Pronúncia” de palavras através do alfabeto manual.

No interior dessa concepção se originou um outro viés: o Bimodalismo, o qual é importante esclarecer que, nas práticas escolares, há quem o confunda com Bilingüismo. Este último tratarei logo mais; o primeiro, porém, trata do uso simultâneo de duas línguas, como por exemplo, o “português sinalizado”, que apresenta a estrutura da frase da Língua Portuguesa num plano morfológico da Língua de Sinais Brasileira – caso do Brasil – o que causa distorções em ambas, gerando uma má transmissão de mensagens. Ademais, em termos de execução, a própria fala, para permitir que se façam os sinais, tende a ser artificialmente desacelerada, enquanto os sinais apresentam-se “truncados”, mal executados. Sobre esse aspecto Sacks (1998, p. 160) acrescenta, tomando como referência a Língua de Sinais Americana, que “(...) dificilmente é possível fazer sinais na ASL e falar ao mesmo tempo, pois essas línguas são totalmente diferentes: não é mais possível do que falar em inglês e escrever em chinês ao mesmo tempo – de fato, pode ser neurologicamente impossível”.

Supalla⁴¹ (*apud* SACKS, *Ibid*, p. 125) também analisa as conseqüências da prática bimodal. Em seus estudos, o autor apresentou hipóteses sobre o processamento mental dessa atividade em crianças surdas, demonstrando a capacidade que estas têm de criar estruturas gramaticais próprias, podendo apresentar, nos casos de mistura das duas línguas, “prejuízo do potencial para aquisição e processamento natural da língua”.

Com o aumento dos estudos a respeito das LSs e o reconhecimento de seu *status* lingüístico, as formas de se escolarizar surdos foram se formatando de outra maneira, aquela que não só valoriza a língua, mas a cultura desses sujeitos – o *Bilingüismo/Biculturalismo*. Assim, os resultados obtidos com as formas de abordagem da Comunicação Total comparando-se ao ensino bilíngüe (para surdos) adotado com êxito notável em países como o Uruguai, a Venezuela, a Suécia e a Dinamarca mostram que, aquela (a Comunicação Total) está longe de ser um intermediário entre a educação oral e a bilíngüe.

A Educação Bilíngüe em questão propõe o ensino da LS como primeira língua do educando (L1), e através dela, a aquisição da língua oral (L2) na modalidade escrita, em especial. Essa proposta, porém, não tem o valor de oferecer ao aprendiz surdo somente o acesso a duas línguas, mas, principalmente, o de preservar sua própria cultura, além de possibilitar o acesso a outras culturas. Dessa forma, para que seja respeitada a integridade de

⁴¹ SUPALLA, Samuel J. Manually coded English: the modality question in signed language development. *In*: Siple, Patrícia (ed.). **Theoretical issues in Sign Language research**, vol 2: Acquisition. Chicago, University of Chicago Press, no prelo.

cada língua, é importante que os professores de surdos dominem a LS, possibilitando seu acesso aos discentes.

Segundo Woodward⁴² (1982 *apud* CICCONE, 1990) existem dois tipos de Bilingüismo, sendo importante diferenciá-los: são o Bilingüismo Individual e o Social. O primeiro ocorre quando o sujeito voluntariamente aprende outra língua além da primeira (língua materna). O Bilingüismo Social é quando a comunidade “precisa” usar duas línguas por “obrigação”, devido à situação em que se encontre para que haja a comunicação e intercâmbio de conhecimentos e informações.

A respeito do Ensino Bilíngüe, nos Estados Unidos existe uma legislação específica, a qual afirma que as crianças de minorias lingüísticas devem ser assistidas pelo governo federal a fim de terem acesso à educação e ao domínio do inglês. Observando que estas têm uma herança cultural distinta, a lei afirma que as mesmas aprendem, em primeiro lugar, a sua língua nativa e a sua herança cultural. Por esse fato, a referida proposta de ensino é prioridade para muitas crianças americanas. Sobre esse assunto, Lane (1992, p. 155) nos conta que:

(...) não importa qual a língua falada pelos pais da criança. O que importa para o sucesso do empreendimento educativo, e por conseguinte para a aplicação da lei, é a língua que a criança fala. Segundo o código, se a criança normalmente fala outra língua que não seja o inglês, portanto a sua língua nativa não é o inglês, e se a criança tem proficiência limitada em inglês, então ela pode [se] beneficiar do programa instituído pela lei.

Nessa perspectiva, a legislação americana orienta que as atividades educacionais devem incluir programas bilíngües e biculturais; formação de professores; programas para desenvolver testes exatos; bolsas de estudos para professores bilíngües e centros especiais com materiais bilíngües. Para isso, as escolas recebem um “*pau*” e uma “*cenoura*”⁴³, fornecidos pelo Congresso norte-americano e pelo Supremo Tribunal, respectivamente. O segundo órgão, nessa decisão histórica, escreve: “Sabemos que essas crianças que não compreendem inglês têm a certeza de que acham as experiências escolares totalmente incompreensíveis e sem qualquer significado (se a língua de instrução for exclusivamente o inglês).” (Cf. LANE, *Ibid*, 155).

⁴² WOODWARD, J. **How you gonna get heaven if you can't talk. With Jesus.** Silver Spring, MD: T. J. Publishers, 1982.

⁴³ De acordo com Lane (1992), o “*pau*” é composto pelos estatutos dos direitos civis que impõem às escolas o dever de conceder às crianças de língua minoritária a mesma oportunidade educativa, baixando a barreira da língua inglesa. A “*cenoura*” consiste na Lei sobre o Ensino Bilíngüe que fornece os fundos para viabilizar uma extensa e variedade de programas que promovam o uso de línguas minoritárias nas escolas.

Baseadas em relatório divulgado pela UNESCO a respeito da educação dos surdos, as medidas norte-americanas buscam conduzir a educação das minorias lingüísticas sejam falantes de línguas orais ou de sinais com a presença de adultos surdos em sala de aula. Assim diz o referido relatório: “temos de reconhecer a legitimidade das línguas gestuais como sistemas lingüísticos a quem devem ser concedidos o mesmo estatuto que as outras línguas... já não se admite que sejam omitidas ou que não se incentive a sua integração na educação de surdos.” (Idem, p. 156) .

A história da educação de surdos nos Estados Unidos revela fatos decisivos não só para aquele país, mas serve de exemplo para outros. Um acontecimento que proporcionou uma mudança nos tipos de representação que se tinha dos surdos foi a “Revolução de Gallaudet”. Nesta, os educandos surdos uniram-se para reivindicar a destituição de uma professora ouvinte do cargo de presidente do Conselho diretivo da Universidade de mesmo nome⁴⁴, e conseqüente substituição por um professor surdo.

O referido movimento que passou a ser conhecido por Revolução ou Movimento de Gallaudet (LANE, 1992; SACKS, 1998) ocorreu em 1988, dos dias 06 a 13 de março. Em protesto à escolha do Conselho diretivo da própria instituição, os estudantes (surdos) bloquearam todas as entradas do campus, estacionando carros e esvaziando os pneus, além de acorrentarem ali os transportes escolares. As principais exigências dos educandos eram quatro: (1) retirar a nomeação da professora (ouvinte) da Universidade como presidente e substituí-la por um professor surdo; (2) a demissão da mesma pelo presidente do Conselho; (3) a adesão de membros surdos ao Conselho deveria atingir os 51%, e, finalmente, (4) não haver represálias contra os discentes participantes no protesto.

A “Revolução” tomou diversas ruas de Washington, repercutindo nacional e internacionalmente. Candidatos à presidência dos Estados Unidos na época – George Bush, Michael Dukakis e Jessé Jackson – manifestaram apoio aos surdos. Na ocasião Jessé Jackson escreveu: “O problema não é que os estudantes não ouvem; o problema é que o mundo ouvinte não os escuta”⁴⁵. Por fim, todas as reivindicações foram satisfeitas, sendo o Professor

⁴⁴ A Universidade de Gallaudet é uma instituição que oferece cursos de formação superior para surdos. Inicialmente fundada como Escola Americana para Surdos (ASD) em 1817, em Hartford, Connecticut, por Thomas Gallaudet com ajuda de um surdo francês, Laurent Clerc. Em 1864, o filho de Thomas Gallaudet, Edward, fundou a Universidade de Gallaudet em Washington, D. C. Esta foi a primeira faculdade para surdos e deficientes auditivos, a qual, atualmente, oferece programas de graduação em muitas profissões para mais de 1.500 estudantes. Vale salientar que, embora a maioria deles seja de surdos ou de deficientes auditivos, mais de 5% dos matriculados é composto por ouvintes (LANE, 1992; SACKS, 1998).

⁴⁵ Citado por Lane, 1992, p. 174.

Doutor I. King Jordan o primeiro presidente surdo da Universidade de Gallaudet (LANE, 1992; SACKS, 1998).

A vitória dos surdos estudantes americanos resultou, ainda, num ímpeto de luta dos líderes surdos de todo o mundo. Na França, em 1985, professores ouvintes apoiando os estudantes surdos fizeram greve de fome para exigir a inclusão da Língua de Sinais Francesa (LSF) e de professores surdos no sistema educacional francês. Na Grã-Bretanha, entre os projetos escolares, pessoas surdas junto com ouvintes têm difundido programas televisivos nacionais e regionais destinados à comunidade surda e apresentando líderes surdos. No Canadá, protestos realizados sob neve e chuvas de granizo resultaram na oficialização da LS daquele país e reformas no ensino para surdos. Em Ontário, por exemplo, foi nomeado um acadêmico surdo para dirigir programas bilíngües/biculturais para crianças surdas, e eleito um deputado surdo. Na Alemanha, Áustria e Suíça foram criados programas educacionais e de formação de intérpretes. No primeiro, no entanto, houve a manifestação de profissionais da área clínica ao governo alemão. Outras experiências, consideradas de sucesso são atribuídas à Suécia, Uruguai, Venezuela e Dinamarca, onde se tem a Educação Bilíngüe como uma questão de política nacional. Destes, a Suécia ocupa posição de destaque, pois essa perspectiva educacional foi ali instituída desde 1981. Sobre o ensino na Suécia, Lane (Ibid, p. 179) conta que:

O sueco é ensinado como uma segunda língua (...) utilizando as crianças a SSL [Língua de Sinais Sueca] como veículo para a sua instrução, e existem ainda cursos de história, linguagem e cultura da comunidade sueca surda. (...) Os professores ouvintes com quem me encontrei disseram-me que valorizam os seus colegas surdos não só por serem uma fonte de instrução na linguagem e cultura da comunidade surda, mas também como exemplos de novas formas de ensinar várias matérias.

No Brasil, profissionais educadores, acadêmicos e surdos, após anos de pesquisas, conseguiram em 2002, a oficialização da Libras e sua regulamentação mais de três anos depois. A partir da regulamentação já vêm ocorrendo providências quanto à formação de professores, mas sua implementação demandará um período de dez anos. Sobre esse assunto tratarei em seção posterior.

Fala-se muito em Educação Bilíngüe, no entanto, conforme sua aplicação nas escolas, ela apresenta distinções. McLaren (1997) classifica quatro tipos de Bilingüismo. Para o tipo adotado em escolas que, embora se proclamem bilíngües, a sua base de ensino é a metodologia oralista e, portanto, consideram o surdo como deficiente; o autor chamou de *Bilingüismo Conservador ou Tradicional*; no *Bilingüismo Humanista e Liberal* defende-se a

igualdade, mas não há oportunidades sociais e educacionais igualitárias a ouvintes e surdos, visto que estes ficam sem poder de competição; no *Bilingüismo Crítico* questiona-se a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical, mas no que diz respeito à cultura surda, acredita-se que os surdos “têm dificuldades”, “demoram” para aprender etc. Assim, sua aplicação se baseia na concepção equivocada que o ouvinte tem dos surdos. Para o autor, o que se tem, de fato desta modalidade, são escolas que usam a LS como mediação para aprendizagem da língua oral como primeira língua ou usam o método tradicional oralista; no *Bilingüismo Progressista* há a tendência de aproximação do surdo e a enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, porém não se compromete com seus aspectos políticos (história e cultura).

Nesse sentido, as representações que se tem da Educação Bilíngüe – ao menos no Brasil –, ao invés de buscar preservar a língua natural, pode estar, na verdade, usando-a como “ponte” para alcançar as línguas pátrias, mascarando as reais intenções de sobreposição destas. Sobre essa questão, Skliar (2001, p. 10) corrobora:

Determinadas representações sobre a educação bilíngüe – e não somente no que se refere ao caso dos surdos – podem se constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolingüismo: utilizar a primeira língua do aluno para “acabar” rapidamente com ela, com o objetivo de “alcançar” a língua oficial.

A propósito das primeiras iniciativas de escolarização de surdos brasileiros, os registros históricos nos contam que ocorreram com a fundação do Instituto de Surdos-Mudos – atualmente denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) – com o apoio do governo imperial de D. Pedro II. O professor surdo francês Ernest Huet, que chegara a este País, em 1855, recomendado pelo Ministro da Educação Pública da França à corte Imperial Brasileira foi o responsável pela fundação que ocorreu na data de 26 de setembro⁴⁶ de 1857 (CAPOVILLA, 2001; LEITE, 2004). Os trabalhos iniciais dessa instituição eram voltados à linguagem escrita, datilológica e sinais. Dessa maneira, registra-se a grande contribuição do INES na propagação da LS e do alfabeto manual nas diversas regiões brasileiras, através daqueles que convergiam para lá, em busca de educação. Essa instituição, no entanto, como outras destinadas a essa população também sofrera as influências do Oralismo.

Um marco importante aqui no Ceará, no atendimento educacional às pessoas surdas ou com audição prejudicada, foi a criação do Instituto Cearense de Educação de Surdos

⁴⁶ Essa data hoje marca as comemorações das comunidades surdas em todo o Brasil, do que se convencionou “O Dia do Surdo”.

– ICES, em 25 de março de 1961, atendendo desde a Educação Infantil à 8ª Série do ensino fundamental nos três turnos. Uma instituição estadual em que sua principal meta era o desenvolvimento da linguagem, objetivando aperfeiçoar a comunicação e expressão oral de seus estudantes. Por isso, durante muito tempo, o uso da LS fora proibido naquele estabelecimento. Em dias atuais, são realizadas sessões de estudos com os docentes, objetivando o implemento da proposta bilíngüe. Há ainda, anexo a essa escola, desde 2003, o Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, uma entidade mantida pela parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e o Ministério da Educação. Este, oferece cursos a pessoas envolvidas com a comunidade surda, atendimento fonoaudiológico e psicológico a surdos e familiares, entre outras atividades. (ICES/ PDE, 2004).

No cenário da educação dos surdos cearenses, principalmente os da capital, outra escola merece destaque, o Instituto Filippo Smaldone. Trata-se de uma instituição, de caráter filantrópico, que oferece *atendimento* a crianças surdas desde a Educação Infantil até a 4ª série do ensino fundamental. Suas atividades visam a escolaridade e atendimento clínico, abrangendo um caráter evangelizador. Um estabelecimento dirigido pela Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, de origem italiana, fundada pelo santo⁴⁷ que dá nome à escola. Essa Congregação estende seus trabalhos educacionais a outras localidades brasileiras (Belém-PA, Pouso Alegre-MG, Manaus-AM) e se inspira no carisma de “tornar conhecido, ao surdo, o amor misericordioso de Deus”. Sua instalação em Fortaleza ocorreu em 1988, após solicitação da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo – APADA (IFS/PDE, 2004).

No contexto estadual (regional), atualmente, um curso de graduação em desenvolvimento aponta novas perspectivas para a população surda: a Licenciatura em Letras-Libras⁴⁸, que objetiva formar docentes de Língua de Sinais Brasileira – prioritariamente surdos – os quais deverão atuar nos cursos de formação de professores do nível médio e superior, de instituições públicas e particulares, bem como de fonoaudiologia em cumprimento ao Decreto 5.626/2005⁴⁹. O curso é desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) juntamente a oito instituições federais (pólos)⁵⁰ na modalidade à

⁴⁷ Beato Filippo Smaldone canonizado em abril de 2006.

⁴⁸ A primeira turma deverá concluir no segundo semestre de 2010.

⁴⁹ Decreto que regulamenta a Lei federal nº 10.436/2002, a “Lei de Libras”.

⁵⁰ Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Centro Federal de Formação Tecnológica de Goiás (CEFET), Universidade de Brasília

distância. Esse, como outros cursos (ainda em gestação) deverão formar novos professores, bem como tradutores e intérpretes da Libras, que intermediarão as interlocuções onde estiver presente um surdo.

Em paralelo às discussões sobre a Educação Bilíngüe, no entanto, encontram-se os discursos pró-inclusão. Embora não pretenda me aprofundar nesse assunto, ressalto aqui algumas considerações. Os defensores dessa proposta educacional, sob o lema de uma “educação para todos”, ressaltam que o discente deve estudar em escola regular mais próxima possível de casa. Nesse sentido, os surdos devem ser escolarizados juntamente com pessoas ouvintes-falantes, a fim de terem acesso à educação (e à língua) que deve ser *igual* para todos. Entretanto, em virtude das características peculiares desses sujeitos, mencionadas ao longo deste trabalho, a realidade aponta que os matriculados em tais escolas, ao contrário de incluídos, encontram-se excluídos de todas as atividades discursivas e, em conseqüência disso, das pedagógicas. A respeito desses paradoxos, Favorito (2006, p. 76) alerta: “O fato de todos terem direito à escola não significa que esta escola tenha que ser a mesma para todos”.

Vale realçar que o próprio documento que norteia as políticas de inclusão escolar, a Declaração de Salamanca⁵¹ considera o modo peculiar de interação dos surdos, ressaltando a importância da LS para a aprendizagem desses indivíduos. Assim preconiza o Artigo 19:

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 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.

Além dessas orientações, a educação de surdos é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996) em seu Artigo 58, Capítulo V, quando estabelece que, os sistemas de ensino devem assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer “pessoa especial” em sala de aula. Tal documento admite ainda que, nos casos em que as “necessidades especiais” do educando impeçam que se desenvolva satisfatoriamente nas classes (regulares) existentes, este teria “o direito de ser educado em classe ou serviço especializado”.

(UnB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

⁵¹ Documento elaborado por representantes de 88 países e 25 organizações internacionais, por ocasião da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994.

Destarte, a exigência interna, inerente a “metas” de integração/inclusão, sedimentada por posturas parterneristas e sem *interações* verdadeiras, parecem continuar o ciclo das propostas de normalização, conduzindo os educandos em questão ao isolamento, conforme o que pude conferir quando da escolha do *locus* para a pesquisa empírica⁵² e os relatos de Emmanuelle Laborit (1994, p. 37) que conta:

(...) a professora contava histórias para as crianças, para o aprendizado da língua. (...) [Eu] em um canto, sozinha, sentada à mesa, distraída de tudo, desenhando... não tinha um ar muito contente. (...) Desenhava, é verdade. Os desenhos eram importantes para mim, substituíam a comunicação. Podia exprimir um pouco daquilo que preenchia minha cabeça de perguntas sem respostas. Mas aquela escola maternal, com sua classe dita “de integração”[inclusão], eu a esqueci. Ou, melhor, prefiro esquecê-la. É verdadeiramente integração, todos aqueles garotos sentados em torno de uma professora que lhes contava uma história?

Nesse sentido, os resultados do tipo de educação oferecida aos aprendizes surdos colocam em xeque o que se pretende, o que é prioridade e o que seria uma escolarização efetiva. É nesse sentido que despontam os estudos sobre a Educação Bilíngüe, sobre os quais Quadros (1997, p. 27) salienta que a preocupação atual dos pesquisadores é a de “respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e lingüística da criança surda”. Essas idéias são reforçadas pela declaração da UNESCO (1954)⁵³ quando diz que:

(...)é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar a uma criança (...) Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional.

Nessa perspectiva, ressalto Freire (1987, p. 86-87) que chama atenção para a mudança das posturas de domínio presentes na educação como um todo, adequando-se à área em foco, quando se refere à seleção de conteúdos que devem atender aos anseios, dúvidas e esperanças do educando:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer educação “bancária” ou de pregar no deserto.

⁵² Ver capítulo referente ao percurso metodológico.

⁵³ Citação extraída do artigo de Skliar et al. (1995). A referida passagem não foi consultada na sua forma original.

É necessário, portanto, evitar a *educação bancária*, “sintonizando” nossa língua(gem) à dos educandos para não correr o risco de não sermos entendidos, como enfatiza o próprio Freire (Ibid, p. 87):

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.

Assim, com essa sabedoria do Mestre Paulo Freire e todo o contexto educacional que envolve as pessoas surdas posso inferir que nem sempre as definições do *outro* condizem verdadeiramente com o que é definido. Uma postura de empatia diante do *Ser*, do *diferente*, do *outro*, é fundamental – principalmente em se tratando da Educação, lugar de formação de cidadãos (críticos) – isto porque em certas circunstâncias, a situação se inverte e, como diz o poeta Rubem Braga (s.d.): sob o olhar do *outro*, *eu sou o outro* e o *outro sou eu*.

Considerando, então, as diferenças particulares dos surdos e como estes se definem, apresento a seção seguinte que trata dos aspectos culturais e de identidade das pessoas em foco.

3.3. A Cultura e Identidade Surdas: um rompimento com as concepções “naturalizadas”

O primeiro lingüista a falar a respeito de características sociais e culturais dos surdos foi William Stokoe na obra “*A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*”, em 1965. Carol Padden, lingüista surda e discípula de Stokoe, a fim de conceituar a comunidade e cultura surdas, estabeleceu a distinção entre cultura e comunidade em termos gerais, escrevendo que “uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições”. Enquanto que “uma comunidade é um sistema social geral, no qual pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras” (PADDEN, 1989, p. 5). Feito isso, a autora define que “uma Comunidade Surda é um grupo de pessoas que mora em uma localização particular, compartilha as metas comuns de seus membros e, de vários modos, trabalha para alcançar estas metas”. A Cultura Surda, entretanto, “é mais fechada do que a Comunidade Surda” (Idem), pois seus membros comportam-se como as pessoas surdas, compartilham crenças à luz de sua forma peculiar de apreender o mundo que os cerca. A partir do conceito de Padden, posso inferir, portanto, que numa

comunidade surda, ouvintes e surdos convivem e partilham idéias sem necessariamente serem “culturalmente surdos”.

Nessa perspectiva, ser culturalmente surdo é fazer parte da comunidade que se reconhece como minoria lingüística e luta pelos direitos de cidadania e uso da língua e cultura a ela inerentes; é perceber-se como “Sujeito” em suas experiências visuais. Assim, diferentemente dos padrões clínicos que consideram os surdos pelo prisma da falta de algo – audição e/ou comunicação – Lane (1992, p.35) define que: “ser-se surdo não é ser-se incapaz, muito pelo contrário, ser-se surdo no comportamento, valores, conhecimentos e ser-se fluente na ASL⁵⁴ é considerado, (...) um privilégio na cultura dos surdos”.

Existe, ainda, no seio da comunidade surda uma convenção, uma distinção entre o sujeito surdo (com *s* minúsculo) e Surdo (com *S* maiúsculo). Aos que se enquadram nos modelos “audistas” – os surdos que não são culturalmente surdos – são indicados com *s* minúsculo, relativa à surdez auditiva; os “Surdos” com *S* maiúsculo, portanto, são aqueles formadores de uma entidade lingüística e cultural. Sacks (1998, p. 16) revela como descobriu esse aspecto:

(...) eu encarava os poucos pacientes surdos sob meus cuidados em termos puramente médicos – como “ouvidos doentes” ou “otologicamente prejudicados”. Depois (...) comecei a vê-los sob uma luz diferente, especialmente quando avistava três ou quatro deles fazendo sinais, cheios de uma vivacidade, uma animação que eu não conseguia perceber antes. Só então comecei a pensar neles não como *surdos*, mas como *Surdos*, como membros de uma comunidade lingüística diferente. [grifos meus]

Assim, no contexto de representações sobre a surdez emergem descrições de uma cultura, de uma comunidade organizada, que perpassa por experiências especificamente visuais, uma identidade múltipla e multifacetada. A esse respeito, Sanchez⁵⁵ (*apud* SALLES *et all*, 2004, p. 36) nos diz que

(...) los sordos se han agrupado cada vez que han tenido oportunidad de hacerlo. Y se han agrupado en lo que hemos denominado comunidades lingüísticas, porque en la base de las mismas está la utilización de una lengua común, la lengua de señas. Pero el término comunidad pone de relieve el hecho de que sus miembros están unidos por importantes vínculos sociales y que los sordos como grupo, como colectividad, tienen pautas y valores culturales propios, diferentes y a veces en contradicción con los que sustenta la macrocomunidad oyente.

⁵⁴ A obra publicada inicialmente nos Estados Unidos refere-se à Língua de Sinais Americana – ASL. Suas informações, no entanto, aplicam-se a todas as línguas de sinais.

⁵⁵ SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Ceprosord, 1999.

Entretanto, falar de cultura surda é, no mínimo, polêmico, pois a surdez não é tida pela maioria como uma diferença lingüística, tampouco a comunidade surda, como um “povo”. Na verdade, trata-se de um grupo organizado politicamente, mas sem território próprio. Uma cidadania sem uma origem geográfica (WRIGLEY, 1996) numa sociedade que tem visão de uma cultura monopolítica, monolíngüe. Ademais, o fato de as pessoas surdas, imersas no mesmo espaço físico com ouvintes, partilhando dos traços culturais destes, os torna seres multiculturais com identidades multifacetadas (PERLIN, 2001), sobre as quais há estudos baseados no conceito de T.T. Silva (1998, p. 58), que ensina: “a identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos”.

Quando se fala, portanto, em “Comunidade Surda” a referência é feita àqueles freqüentadores de associações ou clubes de surdos, nos quais essa diferença é demarcada como resistência às imposições das ideologias oralistas nos movimentos políticos por eles organizados. Assim, esses movimentos são os responsáveis diretos pela “gestação da política da identidade surda” (PERLIN, Idem, p. 69) que denuncia processos sociais e educativos centrados na fala e na audição, nomeando suas “manifestações culturais”, como: *Estudos Surdos*⁵⁶, *Movimentos Surdos*, *Teatro Surdo*, *Literatura Surda*, *Folclore Surdo*, *Humor Surdo*, *Orgulho Surdo* e assim por diante.

Há, no entanto, uma preocupação entre os próprios surdos no que se refere à manutenção dessa cultura e identidade. Miranda (2001), um pesquisador surdo, adverte que a identidade surda é constantemente ameaçada pelo “outro”. Esse *outro*, alvo de preocupação do autor e de seus pares, é principalmente, o surdo ou surda que optou pelo modelo da identidade ouvinte. Para ele, essa política de representação geralmente incidirá negativamente. Strobel (2007), também pesquisadora surda, denomina essa postura de alguns surdos de “representações mascaradas” e refuta: “De fato, quanto mais insistem em colocar ‘máscaras’ na suas identidades e quanto mais manifestações de que para os surdos é importante falar para serem aceitos na sociedade, mais eles ficam nas próprias sombras, com medos, angústias e ansiedades” (p. 27).

⁵⁶ Denominação atribuída às produções de pesquisadores nacionais (e estrangeiros) que difundiram no Brasil, reflexões sobre a surdez a partir de um enfoque culturalista. Nomes como Lucinda Ferreira Brito, Eulália Fernandes, Regina Maria Souza, Carlos Skliar, Carlos Sánchez, Ronice Quadros, entre outros, são citados. (M. LOPES, 2007).

Um fator central da/na cultura surda é a *Língua de Sinais* que diferentemente das línguas orais é articulada no espaço tridimensional e seus componentes (parâmetros) ocorrem simultaneamente. Esse assunto, pelo seu grau de importância (e complexidade) será abordado no capítulo seguinte. Vale realçar por ora, que a LS é a base da referida “Cultura”.

Além da Libras, os surdos brasileiros, embora imersos no território da cultura do *outro*, apresentam características e costumes singulares. Alguns são adaptações ou versões da cultura ouvinte para a surda. Tais costumes são: a *campainha luminosa*, substituindo o sinal sonoro de residências com surdos ou sirenes de escolas; o *brinde, em que se tocam as mãos*, ao invés do “tim-tim” do toque de taças; os *aplausos* com as mãos acenando no alto das cabeças; *jogos e brincadeiras* como “escravos de Jó”, no qual se privilegia o movimento ritmado das pedrinhas que passam de mão em mão, em detrimento do ritmo sonoro; ou “*telefone sem fio*”, em que os participantes em fila indiana vão passando uma mensagem em LS até o último que passará para todos a mensagem recebida; o *Pai-Nosso*, em que surdos permanecem tocando os pés um do outro a fim de manterem as mãos livres e partilharem da oração cristã universal através da LS. Tudo, como se percebe, prioriza o caráter visual.

A *Literatura Surda* conta, cria e recria histórias que lhes são próprias. Nestas produções, como todo povo que busca legitimar sua cultura, o surdo é o personagem central. No Brasil, há a publicação de adaptações da literatura infantil tradicional, como *A Cinderela Surda* (2003), *Rapunzel Surda* (2003), ou a história de *Adão e Eva Surdos* (2005), cujos autores Fabiano Rosa (surdo), Carolina Silveira (surda) e Lodenir Karnopp (intérprete) passaram a compor o grupo de Estudos Surdos no sul do País.

No “*Humor Surdo*”, os sujeitos surdos levam vantagem em alguma situação, descartam equipamentos ou componentes da cultura ouvinte, ou apenas enfatizam o aspecto visual. Numa destas, eles contam que: Jesus Cristo (normalmente, os evangélicos surdos substituem Jesus por um Pastor) fazia milagres, quando ordena às pessoas já curadas, que joguem numa fogueira aquilo que, até o momento, viviam “dependentes”. Os deficientes físicos lançam cadeiras-de-roda, muletas; o cego, os óculos, bengalas; e os surdos, o intérprete. Esta anedota é geralmente para “brincar” com o(a) intérprete que diante de uma platéia faz a transposição da Libras para o português oral.

Nessa mesma perspectiva de divulgação dos “costumes surdos”, Carmel (1996)⁵⁷ criou o termo *Deaflore* para designar o Folclore Surdo, que compreende os contos, lendas, poesias, anedotas, narrativas pessoais, somente para citar alguns. A todo o processo criativo que gera e desenvolve essa cultura e identidade em particular, Ladd (2003)⁵⁸ denominou *Deafhood* – Raízes Surdas (QUADROS e SUTTON-SPENCE, 2006).

Nessa cultura, portanto, há regras bastante distintas para chamar atenção, para mudança de emissor/receptor num diálogo, para um discurso cuidadoso, um “cochicho”⁵⁹, atribuição de nomes, entre as diversas atitudes que demandem o uso da língua(gem). Sobre a atribuição de “nomes” (ou apelidos) Laborit (1994, p. 74) explica:

De fato, na linguagem de sinais⁶⁰, damos às pessoas uma caracterização visual que evoca o seu comportamento, tiques, alguma particularidade física. É bem mais simples que soletrar, a cada vez, um nome em francês⁶¹. É mais divertido, é por vezes poético e sempre preciso. Os ouvintes não gostam muito. Alguns se sentem humilhados. Mas não os surdos.

Quando Emmanuele Laborit diz que os ouvintes não gostam é porque nessas características particulares, alguns são batizados⁶² por “nariz grande e/ou pontudo”, “orelha pontuda”; uma atitude comum à de indígenas, como no filme “*Dança com Lobos*” (1990). A autora informa o sinal atribuído pela comunidade surda francesa ao então presidente François Mitterrand: “dentes de vampiro” (os surdos daquele país descobriram que o presidente mandava limar os dentes).

Outra característica desta cultura são os *casamentos endógamos*: 90% das pessoas dessa comunidade casam-se com membros pertencentes ao seu grupo cultural. Quando há ocorrência do *nascimento de uma criança surda*, especialmente se o pai e/ou a mãe for(em) culturalmente surdo(s), anuncia-se o fato com exaltação, conforme expressa um surdo britânico: “A comunidade dos surdos vê o nascimento de cada criança surda como uma dádiva preciosa.” (*apud* LANE, 1992, p. 34).

A *religiosidade* é outro fator considerável na Cultura Surda. Suponho que essa característica vem desde os tempos dos professores-preceptores que se encarregavam de

⁵⁷ CARMEL, S. J. Deaf folklore In J. H. Bruvard (ed.), **American Folklore: An encyclopedia**. New York & London: Garland Publishing, 1996.

⁵⁸ Ladd, P. **Understanding Deaf Culture: in search of deafhood**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

⁵⁹ O cochicho ocorre com as mãos abaixo de um móvel, uma mesa, por exemplo, ou ocorre disfarce na execução dos parâmetros, ou ainda, os interlocutores, num ambiente que tem usuários da LS, simplesmente, se retiram.

⁶⁰ A obra usa o termo “linguagem” por força de tradução, mas a autora faz referência de fato à língua.

⁶¹ Esse aspecto se aplica não só ao francês (idioma do país da autora), mas às diversas línguas orais.

⁶² Meu sinal é composto pela configuração de mão em “M” virado (parecendo “W”), anunciando a inicial do meu nome, com movimentos que lembram “cabelos longos e ondulados”.

instruir os surdos e orientá-los espiritualmente para a remissão de seus pecados. A participação de surdos em movimentos ou cultos religiosos ainda hoje é notável. Foi (é) nestes ambientes que surgiu (surge) a maioria dos intérpretes da língua de sinais.

O *intérprete/tradutor*⁶³ – também elencado como componente dessa cultura – é aquele que possibilitará o contato da pessoa surda com o meio oral-auditivo desde simples situações às mais complexas como telefonemas, cerimoniais religiosos e sociais, debates, casos trabalhistas, judiciais etc. A respeito desse profissional, Quadros (2002, p. 29) esclarece que o intérprete precisa “ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação (...) também deve ter formação específica nas áreas de sua atuação (por exemplo, a área da educação)”.

Um elemento ainda em desenvolvimento no Brasil, portanto, bastante novo, refere-se à escrita das LSs – o *Sign Writing*⁶⁴. Este, criado por uma coreógrafa americana, Valerie Sutton, tem a finalidade de favorecer o acesso direto à LS através de sua escrita sem transitar pela escrita da língua oral, evitando, assim, o sentimento de incapacidade gerado nos surdos que não conseguem escrever na língua do *outro*. A respeito disso, Stumpf (2003), surda, doutora e professora da Universidade Federal de Santa Catarina, escreve: “Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação.” (p. 63).

Stumpf (Ibid) conta que Sutton após criar um sistema para escrever os movimentos das danças, o *Dance Writing*, conseguiu despertar o interesse de dinamarqueses da Universidade de Copenhague, uma vez que parecia possível utilizá-lo para escrever os sinais. Assim surgiram as notações gráficas da LS aplicáveis a qualquer língua visual⁶⁵, as quais, é Stumpf (Ibid, p. 62) quem aconselha: “Para usar o *Sign Writing*, é preciso saber bem uma língua de sinais. Cada língua de sinais vai adaptá-lo à sua ortografia”. Vale ressaltar, que essas adaptações devem levar em consideração as variações regionais (os dialetos) que as LSs

⁶³ Tecnicamente falando, o intérprete da LS é aquele que converte esta língua para a oral e vice-versa. No caso do tradutor, tem-se um profissional que faz a conversão das línguas orais ou de sinais para outra, sendo que escrita; ou ainda, transforma a língua escrita para a forma oral ou de sinais. Entretanto, a interpretação está incluída na tradução por esta ser um termo mais amplo (QUADROS, 2002).

⁶⁴ Existe um outro sistema de escrita da Libras – a ELiS – ainda pouco conhecido. A ELiS foi criado por Mariângela Estelita, em 1997, em sua pesquisa de Mestrado, o qual vem passando por (re)formulações sugeridas por seus colegas surdos e ouvintes. O próprio nome desse sistema de escrita encontra-se em fase de amadurecimento (ESTELITA, 2007).

⁶⁵ No Brasil, o *Sign Writing* começou a ser adaptado para a Libras no período de 1996 a 2001, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos da R. Costa da Universidade Católica de Pelotas – RS. Marianne Stumpf pesquisa e divulga esse sistema gráfico desde então. (STUMPF, Ibid)

como qualquer outra língua possui. É no sentido de abranger esses sinais regionais que grupos surdos de todo o País⁶⁶ se empenham para elaboração de um dicionário que servirá para consulta de pessoas surdas ou ouvintes, principalmente em âmbito escolar, sobre o qual Stumpf (Ibid, p. 65) adverte:

As escolas de surdos precisam colocar rapidamente a escrita de sinais no currículo, pois suas aulas proporcionam oportunidades importantes para os surdos de aprender também língua de sinais brasileira. Exercitamos muito a aprendizagem de sinais quando procuramos pela melhor grafia de um sinal.

Nessa perspectiva, a escola que venha a aplicar esse sistema de escrita estaria praticando uma Educação Bilíngüe integralmente – uso da LS nas modalidades visual e escrita (L1), além da língua oral na modalidade escrita (L2).

A propósito de ilustrar o referido sistema gráfico apresento a seguir alguns sinais da Libras:



AMIGO



CASA



BONITO

No que se refere à “cultura material”, a tecnologia vem favorecendo aos surdos que passam a “incorporar” o uso de equipamentos à sua cultura. Inicialmente, usavam o *TDD*, um telefone com visor e teclado acoplado para os diálogos escritos. Este, no entanto, usado mais em regiões ou países de maior poder aquisitivo, devido aos custos inerentes ao uso desse aparelho. Outros equipamentos são: a *campanha luminosa* (já mencionada); a *babá eletrônica*; os *bips* de mensagens; *fax*; *telefones celulares* e a *internet* (messenger, orkut etc). O uso destes últimos estimula a escrita dos surdos, facilitando os contatos entre si e com o “mundo ouvinte”. Dessa forma, o surdo se comunica mais livremente usando tais aparelhos. Porém, essa comodidade tem gerado um movimento considerado negativo: a rarefação de freqüentadores nos “Movimentos Surdos” – associações, igrejas, pontos de encontros tradicionais das cidades urbanas. Essa dissipação é comum a outros países e uma preocupação

⁶⁶ Estudantes do curso de Letras-Libras fazem parte desse grande grupo de estudos. Os do pólo Fortaleza (UFC) reúnem-se no CAS.

aos líderes surdos e pessoas ligadas a essa “Comunidade”⁶⁷. Sobre esse fato Sacks (1998, p. 166) relata o caso dos surdos americanos:

(...) quinze anos atrás, os surdos faziam um esforço enorme para se encontrar uns com os outros – visitavam-se em casa constantemente e freqüentavam com assiduidade o clube local de surdos [Associações ou igrejas, aqui no Brasil]. Essas eram as únicas chances de conversar com os outros surdos; essas constantes visitas ou encontros em clubes formavam laços vitais que uniam a comunidade surda num todo físico compacto. Agora com os [equipamentos] são bem menos freqüentes as verdadeiras visitas entre os surdos, os clubes para surdos começam a esvaziar-se e uma nova e preocupante rarefação começa a imperar.

Desse modo, entre tantas características culturais específicas⁶⁸ marcadas pelo aspecto visual próprio da comunidade de surdos, não meramente inventados como defende o senso comum, mas que fazem parte do “Ser Surdo”, em muitos casos ou atributos, é essencial para a vida e desenvolvimento dos referidos sujeitos. Uma identidade que Laborit (op. cit., p. 67-68) reconhece, em seus relatos, como positiva, determinante e extremamente reveladora:

Eu sou surda não quer dizer o mesmo que “eu não escuto”. Quer dizer: “Compreendi que sou surda”. Era uma frase positiva e determinante. Admitia em minha cabeça o fato de ser surda, compreendia isso, analisava isso, porque me haviam dado uma língua que me permitia fazê-lo. Compreendia que meus pais tinham sua língua, seu meio de comunicação, e que eu tinha o meu. Pertencia a uma comunidade, tinha uma verdadeira identidade. Tinha compatriotas. (...) Estava ali, a revelação, já que antes não tinham ainda construído aquele conceito em minha cabeça. (...) As cartas do jogo subitamente foram reveladas, as potencialidades, as possibilidades, a esperança.

É também nesse sentido, que a comunidade surda espera da maioria ouvinte o reconhecimento e respeito pela sua dignidade, sua língua(gem), sua história, seus costumes, sua organização social, enfim, o seu modo de *ser*.

Destarte, a partir dessa visão geral a respeito da cultura visual dos surdos, anuncio o próximo capítulo, no qual teço considerações a respeito da(s) LS(s), fator central de tal “Cultura” e principal mediador nas interações de/com seus sujeitos.

⁶⁷ Vale ressaltar que, esse fenômeno não é exclusivo das comunidades surdas, visto que tais efeitos são reflexos da Globalização, a qual, embora não beneficie a todos os indivíduos do *Globo*, afeta-os direta ou indiretamente. Assim, a preocupação quanto à diminuição gradativa dos contatos humanos é comum aos pais de crianças e jovens ouvintes.

⁶⁸ Cabe lembrar uma atividade que, embora muito difundida, *não pertence* a essa cultura visual, o “coral do silêncio” ou “coral de surdos”. A comunidade surda não o reconhece como componente de sua cultura e critica o seu modo de apresentação por descaracterizar a estrutura lingüística da LS. Em outras palavras, ao tentar fazer um elo entre a produção sonora e a visual, o regente (ouvinte) do “coral do silêncio”, mescla a LS com a estrutura frasal do português. Pode-se considerar uma semente da prática bimodal, há pouco referida. Mais detalhes ver Lulkin (2001).

4. OS SINAIS:

uma voz emitida com as mãos e o corpo

Os sinais, essa dança das palavras no espaço, são minha sensibilidade, minha poesia, meu eu íntimo, meu verdadeiro estilo (...) utilizo a língua dos ouvintes, minha segunda língua, para expressar minha certeza absoluta de que a língua de sinais é nossa primeira língua, a nossa, aquela que nos permite sermos seres humanos “comunicadores” (...) A linguagem de sinais era minha luz, meu sol, não pararia mais de me exprimir, aquilo saía, saía, como uma grande abertura em direção à luz. Não conseguia mais parar de falar com as pessoas. Tornei-me “o sol que vem do coração”. Era um belo sinal.

Emannuelle Laborit

A narrativa de Laborit na epígrafe deste capítulo indica o quão prazeroso é exprimir nossos pensamentos, nossas emoções, por “*sermos seres humanos ‘comunicadores’*”. Nisso os surdos não são diferentes. Ela certifica qual a modalidade lingüística que os surdos se expressam *naturalmente*, pois como diz “aquilo saía, saía...”.

Desse modo, objetivando delinear questões pertinentes às peculiaridades lingüísticas das pessoas surdas, apresento este capítulo com um passeio pela literatura especializada, representada, principalmente, por Lane (1992), Sacks (1998), Ferreira-Brito (1990, 1995, 1998), Quadros e Karnopp (2004), Felipe e Marques (2004).

Considero de suma importância essa passagem, visto que a pesquisa tratou de um ambiente que envolvia duas línguas distintas, no qual os educandos é que, imersos num ambiente de uma língua majoritária (Língua Portuguesa), acabam sendo influenciados por esta, em suas tentativas de discurso ou escrita. Assim, na intenção de desmistificar determinadas representações equivocadas a respeito da LS, apresento este capítulo dividido em duas seções. A primeira refere-se a considerações gerais, englobando aspectos conceituais, históricos e legais – legislação brasileira como referência principal –, e a segunda seção compila dados lingüísticos e estruturais das LSs⁶⁹, com ênfase na Língua de Sinais Brasileira – Libras.

4.1. Considerações gerais sobre o idioma que se vê

Tradicionalmente, a língua é definida a partir do parâmetro da oralidade. Isso direciona o olhar da sociedade (ouvinte) para as línguas orais-auditivas em detrimento daquelas que utilizam-se de um canal diferente de percepção-emissão, como o caso das línguas de sinais que se concretizam pelo meio visual-motor. Estas são concebidas no máximo como uma forma de linguagem. Esse aspecto é claramente observado em conceituados dicionários, em que, em termos lingüísticos, a língua é conceituada como “o conjunto das palavras e expressões, *faladas* ou escritas, usadas por um povo, por uma nação e o conjunto de regras da sua gramática”, e a linguagem é definida como “o uso da palavra *articulada* ou

⁶⁹ Diferente do que acredita o senso comum a língua dos surdos não é universal. Cada país tem a sua conforme os parâmetros culturais da comunidade surda nativa. Assim, há a Língua de Sinais Francesa (LSF), a Língua Americana de Sinais (ASL), Língua de Sinais Japonesa (LSJ) somente para citar algumas. Vale salientar que são independentes das línguas orais: a Língua de Sinais Brasileira, por exemplo, independe da Língua Portuguesa oral, bem como da Língua de Sinais de Portugal. Outro exemplo, é a Língua Americana de Sinais, que se distingue em seus parâmetros, da Língua de Sinais Britânica. Por isso, quando trato de características gerais da LS sem especificar alguma utilizo a expressão Línguas de Sinais (LSs) no plural.

escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas”; ou ainda, “forma de expressão pela linguagem (1) própria dum indivíduo, grupo, classe etc.”⁷⁰ [grifos meus].

Com os estudos lingüísticos (como os dos autores há pouco citados) acerca das LSs, o termo “fala” e suas variações referem-se também a essa modalidade, visto que, como dizem os postulados saussureanos, a fala é a língua em uso por um indivíduo ou seu grupo. Entretanto, o dicionário, do qual extraí as definições citadas, toma tal palavra no sentido tradicional, como também, o termo “articulada” é geralmente empregado para fazer alusão à fala oral⁷¹.

De acordo com Ferdinand Saussure (sd.) a linguagem é uma faculdade humana responsável por produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas, como cinema, teatro, artes, dentre outras. Já a língua é um produto social da faculdade da linguagem, instituída por convenção tácita pelo grupo que a utiliza.

Noam Chomsky, em sua teoria da Gramática Gerativa, não se interessa pelo aspecto social nem sintático-estrutural da língua como o fez Saussure. O autor mantém sua atenção no aspecto mental da mesma, ou seja, Chomsky defende que existe um módulo lingüístico na mente humana, especificamente, dedicado à língua. Para o autor, portanto, a faculdade da linguagem é inata, com a qual toda criança parte de um estado inicial no processo de aquisição da primeira língua. Ao fenômeno inicial inato, esse lingüista americano denominou *gramática universal*, a partir da qual, a criança exposta a um ambiente lingüístico pode desenvolver uma gramática estável, ou seja, o *input* lingüístico faz *gerar* uma *gramática* mais evoluída. Assim, ao contrário de Saussure, quando trata da faculdade da linguagem, Chomsky não se interessa por nenhuma outra manifestação simbólica além da língua.

Vygotsky e Bakhtin, por outro lado, contrariando os dois anteriores, interessam-se pelos aspectos funcionais da língua(gem) e não em regras gramaticais. Para eles, importa observar os processos: o primeiro, se interessa pela gênese e desenvolvimento da linguagem relacionando-a com o pensamento e, o segundo, pelos processos dialógicos. São esses intercâmbios (diálogos) mediados por signos, portanto, que propiciam o desenvolvimento, a consciência.

⁷⁰ Cf. Aurélio B. de H. Ferreira (2000).

⁷¹ Tomo como referência o conceito de fala por Saussure com sua aplicação nos dias atuais, pois no período do surgimento das considerações do autor a definição era aplicada às línguas orais; não era reconhecido o *status* lingüístico das LSs.

A língua(gem), desse modo, é compreendida sob dois diferentes prismas: (a) o nível biológico como parte da faculdade humana, no qual giram as discussões a respeito da aquisição da linguagem; e (b) o nível social por interferir nas expressões humanas, do qual se discutem as características relacionadas às representações discursivas, sociais e culturais. Nesse sentido, Quadros e Schmiedt (2006) extrapolando os conceitos essencialmente lingüísticos e atentando para “a riqueza das interações sociais que transformam e determinam a expressão lingüística” (p. 15), justificam a concepção das LS como *línguas naturais*:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação (...) são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem (p. 15-16).

Magnani (2007), por sua vez, esclarece que um dos pressupostos lingüísticos da própria definição de qualquer língua natural é que esta surge e se desenvolve espontaneamente no seio de uma comunidade de falantes.

Assim, tomando as considerações dos autores supra-citados e a LS em seu uso que compartilho a expressão “língua *natural* dos surdos”, pois entendo que enquanto entidade ela se constrói socialmente e, enquanto faculdade do ser humano existe uma predisposição no indivíduo que o possibilita adquirir naturalmente uma e não outra língua. Por isso, o bilingüismo busca a *aquisição* da L1 e *aprendizagem* da L2. Ademais, os estudos a respeito do processamento da LS no cérebro (KLIMA, BELLUGI e HICKOK, 1998; SACKS, 1998; RODRIGUES, 1993) comprovam como são processadas as informações espaço-visuais no hemisfério direito e lingüísticas no hemisfério esquerdo. Em surdos lesionados foi detectado que as LSs, como as línguas orais nos ouvintes, são processadas no hemisfério esquerdo⁷²; isto é, os resultados dos estudos (norte-americanos) com surdos sinalizadores mostraram que um dano diferencial no hemisfério esquerdo produz prejuízo na produção da LS que não são uniformes, mas que rompem linhas de componentes lingüisticamente relevantes, e que a ocorrência da lesão no hemisfério direito não produz afasia de sinais. Neste último, a sinalização permanece fluente, virtualmente livre de erros gramaticais e com boa gama de complexidade (KLIMA, BELLUGI e HICKOK, 1998).

⁷² Os referidos estudos foram realizados nos Estados Unidos, para os quais o laboratório Boston Diagnostic Aphasia Exam foi adaptado para a ASL. Este local tem se dedicado, desde a segunda metade do século passado, ao estudo de pessoas surdas sinalizadoras atingidas por acidente vascular cerebral (AVC) na região esquerda. Nesses estudos foi detectado que tais sujeitos exibem afasia de sinais, fornecendo indícios adicionais sobre a organização cerebral para a Língua de Sinais.

Os autores supra-citados, tomaram como referência as declarações de Hughlings-Jackson na década de 1870 relacionadas às tarefas dos hemisférios cerebrais e concluíram, portanto, que, em nível neurológico, as LSs são processadas de fato como uma língua. Sacks (Ibid) destaca em sua obra que os surdos sinalizadores apresentam a mesma lateralidade cerebral dos falantes das línguas orais, embora sua modalidade lingüística se realize numa dimensão visuo-espacial que, como tal, “se poderia pensar que fosse processada no hemisfério direito” (p. 106). O autor conclui então que:

O fato de a língua de sinais ter por base o hemisfério esquerdo, apesar de sua organização espacial, indica que existe uma representação do espaço “lingüístico” no cérebro completamente diferente da do espaço ordinário, “topográfico”. (...) Assim, desenvolve-se nos usuários da língua de sinais um modo novo e extraordinariamente refinado de representar o espaço; (...) Isso reflete um desenvolvimento neurológico totalmente inusitado. É como se nos usuários da língua de sinais o hemisfério esquerdo “assumissem” a esfera da percepção visual-espacial, modificando-a, aguçando-a de um modo sem precedentes, conferindo-lhe um caráter novo, altamente analítico e abstrato, possibilitando uma língua e uma concepção visuais. (p. 107-108)

Em se tratando da origem das LSs, outras investigações (KLIMA e BELLUGI, 1979; Supalla⁷³ no prelo *apud* SACKS, 1998) apontam hipóteses de que a LS surgiu da capacidade dos surdos de *substituir* dispositivos gramaticais da língua oral⁷⁴ por outros puramente espaciais. Essa atitude de “sobrevivência lingüística” serve para vencer as limitações da linguagem num meio visual, como também das limitações fisiológicas da memória de curto prazo e do processamento cognitivo. Nesse sentido, Sacks (Ibid, p. 126) reitera:

(...) isso encontra sólidas confirmações circunstanciais no fato de que todas as línguas de sinais nativas – e existem várias centenas, no mundo todo, que evoluíram separada e independentemente onde quer que haja grupos de pessoas surdas –, todas as línguas de sinais nativas possuem uma estrutura espacial muito semelhante. Nenhuma delas tem a mínima semelhança com o inglês em sinais ou com a fala em sinais.

As primeiras referências, entretanto, quanto à maneira de se expressar dos surdos, remonta, aproximadamente, do ano 368 a.C.⁷⁵, quando o filósofo grego Sócrates comenta no *Crátilo* de Platão: “Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar

⁷³ SUPALLA, Samuel J. Manually coded english: the modality question in signed language development. *In*: SIPLE, Patricia (ed.) **Theoretical issues in sign language research**. vol. 2: Acquisition. Chicago: University of Chicago Press, no prelo.

⁷⁴ Os estudos citados referem-se ao inglês, adequando-se às diversas línguas orais.

⁷⁵ Cf. Felipe e Marques (2004).

coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?”⁷⁶.

Outro fato é abordado por Felipe e Marques (2004) que mencionam a comunicação em sinais realizada pelos monges beneditinos, em 530 d.C., na intenção de manterem o voto de silêncio.

Embora os fatos citados sejam bem antigos, a historiografia traz poucos registros quanto ao desenvolvimento das LSs. Seus dados históricos no decorrer de sua organização, como forma de interagir das pessoas surdas, se relaciona com o desenvolvimento das propostas educacionais, cujas informações encontram-se esboçadas em capítulo anterior. É importante considerar que era notória a maneira diferente do surdo “se comunicar” desde os tempos antes de Cristo, mas a aquisição de seu *status* lingüístico só ocorreu em meados do século XX, precisamente na década de 1960, quando William Stokoe publicou a primeira descrição estrutural da Língua Americana de Sinais – ASL, que, fazendo analogia com as línguas orais, propôs uma análise em unidades mínimas (queremas/quiremas)⁷⁷, além de comprovar sua formação morfossintática. Dessa forma, provou que a LS tem léxico e sintaxe, satisfazendo todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína e capaz de gerar proposições infinitas em “quatro dimensões”. Assim escreveu o autor:

A fala tem apenas uma dimensão – sua extensão no tempo; a escrita possui duas dimensões; os modelos, três; mas só as línguas de sinais têm à disposição quatro dimensões – as três dimensões espaciais acessíveis ao corpo da pessoa que faz os sinais e mais a dimensão temporal. E a língua de sinais explora plenamente as possibilidades sintáticas de seu canal de expressão tetradimensional. (...) cada usuário da língua de sinais situa-se de um modo muito parecido com o de uma câmera: o campo e o ângulo de visão são dirigidos, mas variáveis. Não só quem faz os sinais, mas também seu interlocutor têm consciência, o tempo todo, da orientação visual de quem está se comunicando com relação ao que ele está comunicando. (Stokoe, 1979⁷⁸ *apud* SACKS, 1998, p. 100-101).

Apesar da comprovação do seu *status* lingüístico, no entanto, existem alguns mitos a respeito da LS que povoam as mentes humanas, como por exemplo, a forma de concebê-la apenas como linguagem, código ou conglomerado de gestos são um deles. Outro mito é que ela representa uma maneira de expressar a língua oral através das mãos – “português sinalizado”, no caso do Brasil. Dentre os que dizem acreditar na LS como uma língua, há pessoas que pensam ser um modo de exprimir somente idéias concretas, sem a

⁷⁶ Cf. Sacks (Idem).

⁷⁷ Termo derivado do grego, lembrando “mão”; usado em substituição ao termo “fonema”, na intenção de evitar subestimação da língua de sinais.

⁷⁸ STOKOE, William C. **Syntactic dimensionality**: language in four dimensions. Apresentado à New York Academy of Sciences em novembro de 1979.

capacidade de exprimir as abstratas. No entanto, pesquisadores como Stokoe (1960), Ferreira-Brito (1998), Quadros e Karnopp (2004) comprovam a legitimidade dessas línguas⁷⁹, descrevendo sua estrutura gramatical, semântica, morfológica e pragmática – aspectos que serão resumidamente abordados logo adiante.

Assim, a LS pode preencher todas as necessidades de interação entre indivíduos e ser utilizada na aquisição de conhecimentos, tanto concretos quanto abstratos, na qual os seus usuários podem discutir política, esportes, emprego, filosofias; expressar poesias, músicas, humor etc. A esse respeito, Sacks (1998) reitera destacando o caráter, segundo ele, extraordinariamente evocativo das LSs, especialmente nas proposições poéticas:

A língua de sinais ainda preserva, e enfatiza, suas duas faces e assim, embora seja capaz de elevar-se às proposições mais abstratas, à mais generalizada reflexão sobre a realidade, também pode simultaneamente evocar a qualidade concreta, vívida, real, animada de que as línguas faladas, se alguma vez tiveram, há muito tempo abandonaram (p. 135).

Nesse sentido, o aspecto visual-analítico dos surdos usuários da LS – os natissurdos, como chama Sacks – é de fato bastante aguçado em comparação a nós, usuários do canal oral-auditivo. Aqueles narram fatos detalhadamente em sua língua, muitas vezes imperceptíveis aos nossos olhos. Esse aspecto pode ser confirmado na narrativa (empolgada) de Saulo⁸⁰, instrutor surdo do CAS, que explicava às crianças – meus sujeitos na pesquisa empírica – o porquê dos surdos irem à ASCE aos sábados:

Excerto nº 01

“Todos os sábados... ASCE sempre aos sábados... Por quê?... Por que as pessoas vão para ASCE? Por exemplo: a pessoa [surda] está ociosa, em casa, mãe, pai... conversam falando, surdo só olhando, ansioso, ocioso. Pai, mãe, primo (familiares) sabe sinais? Não sabem. Então, espera... vou explicar. Exemplificar... em volta do surdo ninguém sabe. Surdo aproveita e vai lá, ASCE tem surdo interagindo com sinais, sua língua. Conversam livremente!!!... Mas, exemplo: [se] pais não sabem como é a ASCE, não querem [não liberam], preocupados com as coisas... Não!!! A conversa é dentro da ASCE... Bate-papo somente. Não tem problema!”

Saulo expressava-se com empolgação ao partilhar com seus pares os aspectos relacionados à sua comunidade, por isso enriquecia sua narrativa com sinais, expressões

⁷⁹ Considerando que a LS não é universal, no geral, os lingüistas se ocupam essencialmente com a língua de sinais de seu país, utilizando-se das demais, orais ou de sinais, apenas para fazer analogia.

⁸⁰ Nome fictício.

corporais e faciais que ilustravam vivências comuns entre eles para enfatizar a importância social da entidade em questão para a inte(g)ração os surdos cearenses.

Vale aqui realçar, que a maneira de se expressar em sinais é particular, como a voz e entonação são próprias a cada situação ou pessoa (ouvinte). A maneira de Saulo sinalizar, o seu *estilo* é – para os “Surdos” e ouvintes da “Comunidade Surda” – muito apropriada para expressar poesias, contar histórias, anedotas devido à riqueza de expressões que utiliza. Os discentes, naquele ambiente, mantinham-se atentos às suas narrativas e, em muitos momentos, riam pela ênfase que o instrutor dava a certos eventos ou características particulares de pessoas. A esse respeito Laborit (1994, p. 120) também ilustra:

Na língua de sinais, exprimimos primeiro a idéia principal (...) Para os detalhes, posso fazer sinais aos quilômetros (...) Além do mais, cada um tem sua maneira de fazer os sinais, seu estilo. Como vozes diferentes. Há quem acrescente sempre durante horas. E há aqueles que fazem resumos. Os que se exprimem com gíria, ou classicamente.

Em se tratando do reconhecimento da LS no Brasil como meio de interação de seus usuários, no ano de 2000, a Lei da Acessibilidade nº 10.098 surgiu na busca de garantir, em seu Artigo 17, o acesso aos surdos nos diversos espaços e informações que todo cidadão tem direito. Assim, reza que:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Após vários estudos⁸¹ e reivindicações da comunidade surda e de pessoas ligadas a ela, como educadores e familiares, a Libras foi oficializada em nível federal a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada com o Decreto nº 5.626 em 22 de dezembro

⁸¹ Em 1996 foram realizados estudos em Petrópolis (RJ) sobre o Surdo e a LS por solicitação da, então, Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos (Fenapas) com apoio da Universidade Católica de Petrópolis. Os resultados, ali obtidos, foram publicados pela Secretaria dos Direitos da Cidadania – Ministério da Justiça – em Brasília. Em 1999, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) encaminha à Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação o documento 008561/1999 – QUE EDUCAÇÃO NÓS SURDOS QUEREMOS – elaborado pela comunidade surda no Pré-Congresso do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre, na UFRGS. Nesse mesmo ano, o MEC/SEESP promove uma reunião técnica, na qual elaborou o documento Diretrizes para a Educação dos Surdos que serviu de base para oficialização e regulamentação da Libras. Em 2003, o MEC/SEESP estabeleceu contatos com instituições [Feneis, Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), dentre outras], a fim de elaborar propostas para o Decreto de regulamentação da “Lei de Libras”, e até janeiro de 2005, a Casa Civil da Presidência da República recebeu sugestões ao Decreto (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/consulta_publica/consulta.htm).

de 2005. Esse Decreto traz implicações, dentre as quais encontra-se a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores em níveis médio e superior de instituições públicas e/ou particulares e nos cursos de fonoaudiologia, conforme menção no capítulo anterior, no que diz respeito à graduação em Letras-Libras. Oficialmente, portanto, não somente como modo de interação, mas como uma língua legítima a “Língua Brasileira de Sinais”⁸² ficou reconhecida da seguinte maneira:

(...) forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. [Lei nº 10.436]

Assim, a Libras tida como uma língua espacial – “tetradimensional” no dizer de Stokoe (1979) e Sacks (1998) – é diferente de qualquer língua falada oralmente ou escrita e, por isso não é possível executar a sua transliteração palavra por palavra ou frase por frase, seguindo os padrões destas últimas, pois suas estruturas e canais de percepção/emissão são essencialmente diferentes. Embora já se encontrem estudos bastante avançados, principalmente no sul do País sobre a escrita da Libras – o *Sign Writing*⁸³ – trata-se de um sistema ainda restrito a um pequeno número de usuários, além de não ser plenamente (re)conhecido como um sistema gráfico.

Assim, após um esboço das informações gerais sobre a(s) LS(s), apresento a seção seguinte, na qual delineio, resumidamente, a estrutura gramatical e lingüística da língua *natural* dos surdos brasileiros, a Libras.

4.2. A Estrutura gramatical da Libras

As LSs são consideradas línguas de modalidade espaço-visual em virtude da informação lingüística ser recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. Sua estrutura gramatical, conforme referi anteriormente, passou a ser alvo de pesquisas em diversos ramos da Lingüística a partir da década de 1960. Sua articulação se dá *espacialmente*, tocando ou não no corpo ou face do enunciador.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), as LSs contêm os mesmos princípios lingüísticos que as línguas orais, pois têm léxico (palavras) e uma gramática. Baseadas nos estudos de Stokoe (op. cit.), as autoras afirmam, ainda, que a diferença refere-se à estrutura

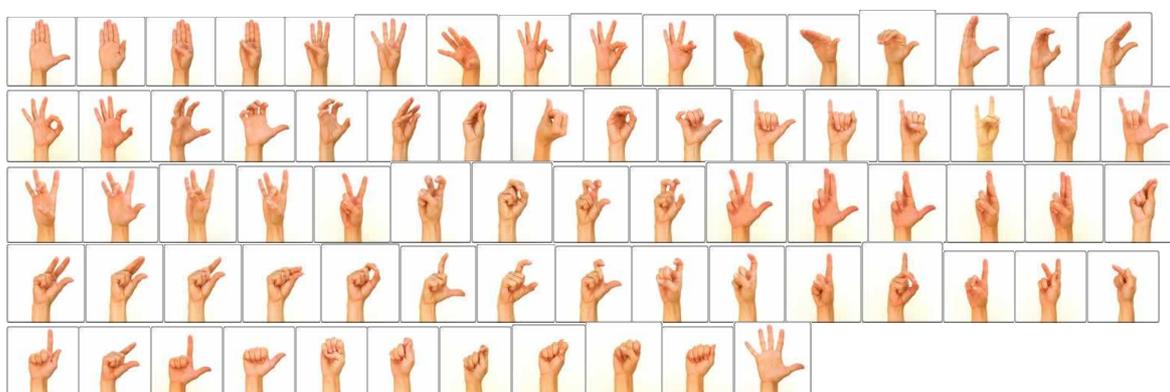
⁸² Ver rodapé nº 1.

⁸³ Conforme alusão em capítulo anterior. Mais informações podem ser consultadas na literatura específica mencionada nas referências ou no site <http://www.signwriting.org>.

simultânea de organização dos elementos das primeiras (LS), e demonstram que na constituição dos sinais existem fonemas que compõem morfemas e palavras. Entretanto, o esquema lingüístico estrutural da LS, proposto por Stokoe compreende três parâmetros – *configuração de mãos* (CM), *locação* (L) e *movimento* (M) – que, se isolados, são desprovidos de significado. Estudos posteriores (BATTISON, 1974, 1978; FERREIRA-BRITO, 1990, 1995) incluíram outros aspectos imprescindíveis que são a *orientação de mão* (Or) e as *expressões não-manuais* (ENM).

As *Configurações de Mãos* (CM) são as variadas formas em que uma ou as duas mãos se apresentam no momento da sinalização. Ferreira-Brito (1998) classificou 46 CMs usadas na Libras que são semelhantes ao sistema da ASL. Tal classificação fora descrita através de dados coletados nas comunidades surdas de capitais brasileiras que compreendem grandes centros urbanos. Esse parâmetro é fundamental, pois as mãos são os articuladores primários das LSs e, na articulação do sinal, conforme muda a CM, a mensagem ou palavra também mudará ou, ainda, poderá ficar desprovida de sentido. Abaixo, quadros que ilustram 73 tipos de configurações de mão, baseadas na lista de Ferreira-Brito (Ibid) e extraídas do Dicionário Digital da Libras (2005):

Ilustração 1:



O *Ponto de Articulação* (PA) ou *Locação* (L) refere-se ao espaço adiante do corpo ou “ponto” no próprio corpo, onde o Sinal é articulado. Friedman⁸⁴ (1977 *apud* QUADROS e KARNOPP, Idem, p. 57) define o PA como a “área do corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto do qual o sinal é articulado”. As autoras salientam que na Libras o espaço de enunciação é a área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos, na qual os sinais são articulados. A ilustração seguinte, baseada em

⁸⁴ FRIEDMAN, L. **On the other hand**. New York: Aceademic, 1977.

Ferreira-Brito (1990), além de Quadros e Karnopp (2004), apresenta a delimitação do espaço de enunciação, destacando os três parâmetros básicos:

Ilustração 2:



<FORTALEZA>

Os pontos de articulação (ou locações) são realizados em tal espaço, dos quais há pontos que tocam no corpo, ou são bem próximos; outros são efetuados no espaço neutro, não tocam o corpo.

Ilustração 3:



<AMIGO>

Tórax

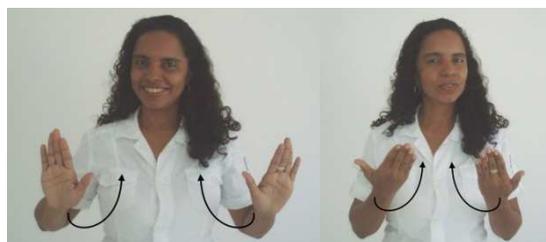
Ilustração 4 :



<SÁBADO>

Boca

Ilustração 5:



<FESTA>

Espaço Neutro

Um parâmetro bem complexo são os *Movimentos* (M), pois, conforme Klima e Bellugi (1979), pode envolver uma gama de formas e direções, desde movimentos internos de mão, movimentos de pulso, movimentos direcionais no espaço e até um conjunto de movimentos no mesmo sinal. Nessa perspectiva, o objeto e o espaço propiciam a formação do *movimento* de um sinal, no qual a(s) mão(s) do enunciador representa(m) o objeto, enquanto o espaço (de enunciação), onde o movimento se realiza, é a área em torno do enunciador (cf. FERREIRA-BRITO E LANGEVIN, 1995). Na execução dos sinais, observa-se que a grande maioria possui esse parâmetro. Entretanto, sinais como SENTAR, AJOELHAR, EM PÉ, SILENCIAR dentre outros, são estáticos. Os exemplos a seguir demonstram essa diferença.

Ilustração 6:



<SENTAR>
Sem Movimento

Ilustração 7:

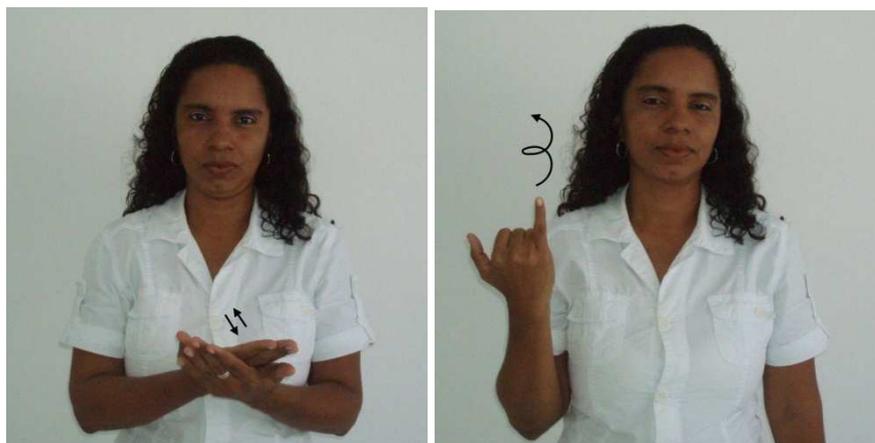


<CADEIRA>
Com Movimento

As *Expressões Não-Manuais* (ENM) compreendidas pelas expressões corporais e/ou faciais são elementos muito importantes que, conforme suas variações dão significados diferentes frente à articulação de determinadas expressões “manuais”. Sua execução na produção do sinal tem função sintática, marcando orações exclamativas, interrogativas, negativas, relativas, topicalizações e sinais específicos. Podem também ocorrer simultaneamente, expressão corporal e facial, como no caso das orações interrogativas e negativas. Conforme Felipe e Marques (2004) as expressões apresentam-se da seguinte forma:

Na *frase afirmativa* a expressão facial se mantém neutra.

Ilustração 8:



<ESTUDAR IMPORTANTE.> (Estudar é importante.)

Na *frase interrogativa* as sobrancelhas ficam franzidas e há um ligeiro movimento da cabeça que se inclina para frente.

Ilustração 9:



<ESTUDAR IMPORTANTE?> (Estudar é importante?)

Na *frase exclamativa* levantam-se as sobrancelhas com um ligeiro movimento da cabeça para cima e para baixo. Pode-se ainda intensificar a expressão, fechando a boca com movimento para baixo.

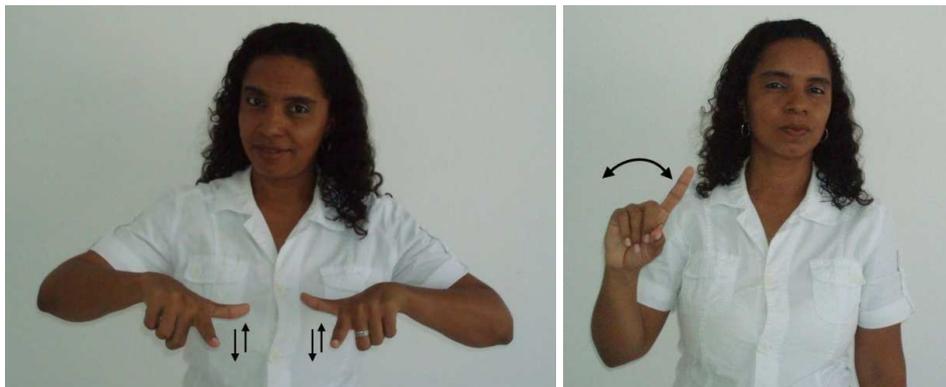
Ilustração 10:



<ESTUDAR IMPORTANTE!> (Estudar é importante!)

As *frases negativas* apresentam-se de três formas: com acréscimo do sinal NÃO (a); com um aceno de cabeça simultâneo à ação negativa (b), ou com a incorporação de um movimento contrário à ação negada (c).

Ilustração 11:



a) <[EU] TRABALHAR NÃO> (Não trabalhei.⁸⁵)

Ilustração 12:



b) <NÃO-PODER> (Não pode)

Ilustração 13:



c) <[EU] NÃO-GOSTAR> (Não gosto)

⁸⁵ A indicação do sujeito é estabelecida por apontação explícita (quando o referente encontra-se presente) ou no espaço (quando ausente) (Cf. QUADROS & KARNOPP, 2004). Em alguns casos, o contexto revela o sujeito (EU) sem necessidade de apontação. A indicação do tempo verbal pode ser também revelada pelo contexto ou através do sinal referente: <PRESENTE>; <PASSADO>; ou <FUTURO>.

Vale ressaltar que, um fator de grande importância é a direção do olhar, no sentido de dar ênfase ao P.A. e M, além da relação de *feedback* entre emissor e receptor.

Bernardino (2000) apresenta como um dos cinco parâmetros, o aspecto relacionado à direcionalidade que marca a direção horizontal ou vertical, ou ainda, circular do movimento de um sinal. Outros autores, conforme mencionei, como Stokoe, consideram apenas os três básicos (apresentados há pouco); outros ainda, como Quadros e Karnopp (2004) consideram a orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s). Para evitar polêmicas, Ferreira-Brito (1995 *apud* BERNARDINO, *Ibid*, p. 85) classifica o aspecto da orientação da(s) mão(s) como “parâmetros secundários”, quais sejam:

(a) *Disposição das Mãos*: o sinal pode ser feito apenas pela mão dominante ou pelas duas, sendo que nesta última a combinação de ambas determina o sinal ou apenas a mão dominante, servindo a outra como P.A. da primeira; (b) *Orientação das Mãos*: é a direção da palma da mão durante a realização do sinal, podendo haver mudança dessa orientação durante o movimento; (c) *Região de Contato*: seria a parte da mão que entra em contato com o corpo, podendo ser através de um toque, um risco, um deslizamento, ou outros.

Por ser a Libras uma língua multidimensional, tais parâmetros – que constituem o *Nível Fonológico*⁸⁶ da LS – podem ser alterados para a obtenção de modulações aspectuais, incorporação de informações gramaticais e lexicais, quantificação, negação e tempo. Exemplos disso podem ser vistos nas frases há pouco representadas e nos níveis gramaticais⁸⁷.

No *Nível Morfológico* encontram-se os morfemas, os quais podem variar conforme articulação dos parâmetros (M, L, CM ou ENM), conferidos nos exemplos a seguir:

Exemplo (1):

Ilustração 14:



[UMA-VEZ]

Ilustração 15:



[DUAS-VEZES]

Ilustração 16:



[TRÊS-VEZES]

⁸⁶ Neste nível lingüístico encontram-se as unidades mínimas que, isoladamente, não têm significado. Em outras palavras, trata dos fonemas, ou no dizer de Stokoe, os *queremas/quiremas*, relacionando-se às mãos.

⁸⁷ Os exemplos dados nesta seção apresentam os níveis fonológico, morfológico e sintático numa visão geral. Os demais níveis lingüísticos, semântico-pragmáticos, são determinados pelo contexto em qualquer língua, oral ou de sinais, não ilustrados neste trabalho.

Exemplo (2):

Ilustração 17:



<MUITO NERVOSO>

O exemplo (1) representa o processo de incorporação do numeral, muito comum na Libras, no qual a CM foi alterada, aumentando-se o número dos dedos estendidos para demonstrar uma quantidade maior. No exemplo (2) a expressão facial é associada; o movimento fica intenso, curto e mais rápido, e a CM inalterada.

O *Nível Sintático* refere-se à organização dos constituintes da frase. No caso das LSs, qualquer que seja a “referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização.” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 127).

Ilustração 18:



<₁DAR₂>(Eu te dou)

Ilustração 19:



<₂DAR₁>(Você me dá)

Ilustração 20:



<₂DAR₃>(Você dá para ele/ela)

Esses três últimos exemplos demonstram a *incorporação* de informação léxico-sintática, ou seja, superposição da informação lexical somada à informação de ordem sintática (FERREIRA-BRITO, 1995). Também ilustram um tipo de verbo da Libras que apresenta concordância, pois se flexionam em pessoa, número e aspecto, ou seja, um verbo que utiliza a direção do movimento para marcar o sujeito (ponto inicial do movimento) e o objeto (ponto

final do movimento). Outros exemplos dessa categoria são: RESPONDER, PERGUNTAR, ESTIMULAR etc.

É importante realçar, como já mencionado há pouco, que as LSs têm suas variações que são os diferentes modos de usá-las – as *variedades lingüísticas* – como qualquer língua. Essas diferenças devem-se a fatores diversos como: a idade, escolaridade, maior ou menor contato com a comunidade surda, sexo, classe social, personalidade – são os idioletos⁸⁸; ou ainda, dependem da localização ou características de grupos (dialetos)⁸⁹, como grupos de surdos de centros urbanos ou de áreas rurais; grupos de jovens; de homossexuais, dentre outros. Essas variações vão ocorrendo gradativamente conforme os aspectos físicos, geográficos, sociais, políticos, raciais ou religiosos. Os exemplos abaixo ilustram um “dialeto” da Libras⁹⁰:

Ilustração 21:



<LEGAL> (Nordeste)

Ilustração 22:



<LEGAL> (Sudeste/Sul)

Quadros e Karnopp (2004) dão exemplos também de “dialetos” de surdos de São Paulo e de Porto Alegre. Em São Paulo grupos de surdos oralizados digitalizam somente a primeira letra e oralizam toda a palavra, necessitando que o outro surdo faça leitura labial⁹¹. Já em Porto Alegre, se utiliza muito o alfabeto manual e toda a palavra é datilologizada. Segundo as autoras, há muitos sinais que utilizam como CM a primeira letra da palavra do português, como “P” para pessoa, “T” para tio ou tia, somente para citar alguns.

A LS, portanto, não é uma pantomima; aquilo que se tem a impressão de que basta olhar atentamente para entender. Não é universal, mas possui universais lingüísticos que

⁸⁸ Diferenças individuais de uso de uma língua, ou seja, é o modo peculiar que cada indivíduo tem de falar/sinalizar (KARNOPP, 2007).

⁸⁹ Diferenças sistemáticas usadas por grupos ou por sujeitos de regiões geográficas específicas (Idem).

⁹⁰ É importante destacar que os exemplos citados não se aplicam a todos os grupos de surdos das referidas regiões (NE, SE/S), pois há variações entre cidades, grupos sociais, conforme já aludi.

⁹¹ Essa característica também é comum a surdos oralizados de outras regiões.

permitem a comunicação de seus usuários em qualquer região do mundo, conforme o aspecto icônico de muitas expressões que se assemelham às coisas representadas. Tampouco, se trata de um “vocabulário silencioso do corpo” como diz Sacks (op. cit., p. 26), pois para quem a compreende e utiliza, dependendo da ocasião pode “soar” mais “alto” que um grito. Aliás, as variações das expressões não-manuais e do espaço de enunciação marcam a intensidade dos discursos entre os interlocutores dessa língua; como também, o modo de sinalização marca o “estilo” de seu usuário.

Antes de finalizar, as palavras da professora surda, doutoranda na Universidade Federal de Santa Catarina, Karin Strobel, servem para ilustrar o quanto é necessário e é aspirado pela pessoa surda a sua integração na sociedade; uma integração de fato, na qual possam “inter-agir” não só com seus equivalentes, mas com todas as pessoas, desde que lhe seja garantido o direito de usar sinais. Strobel (1995, p. 8) recomenda o uso de sinais desde cedo, orientando que isso não é negar

à criança surda o direito de se integrar à sociedade ouvinte; pelo contrário, usando Libras desde cedo ela assimila o conteúdo e se desenvolve intelectual e emocionalmente, o que facilita a aprendizagem da leitura, da fala e terá força, autoconfiança e base mais sólida para se integrar à sociedade sem complexo de inferioridade.

Relatando sua própria experiência Laborit (Idem, p. 163) também segue o mesmo raciocínio de que a LS é o mediador mais eficiente, apontando que esta possibilita, inclusive, a aquisição da fala oral:

Uma palavra é uma imagem, um símbolo. Quando me ensinaram “ontem” e “amanhã” na língua de sinais, quando consegui entender seu significado, pude falar oralmente com mais facilidade, escrever essas palavras com mais facilidade.

Portanto, mais alto que qualquer sussurro e mais eficiente que qualquer outra língua oral é interagir com os sujeitos surdos na língua que lhes é *natural*, aquela que pode promover uma compreensão mais ampla, a *Língua de Sinais*.

Nessa perspectiva, esboço no capítulo seguinte, os construtos teóricos que sedimentaram minhas análises, nos quais busquei “*O sentido das palavras*”, orais ou sinalizadas.

5. “O SENTIDO DAS PALAVRAS”:

**uma inte(g)ração com Vygotsky e Bakhtin a respeito da linguagem e
cognição**

(...) antes do aprendizado da linguagem dos sinais. Havia muita confusão em minha cabeça. Depois, fui descobrindo o sentido das palavras. Já esqueci como comecei a compreendê-las. Uma criança ouvinte pode comparar a palavra escrita com o som que escuta, depois o sentido. Eu tinha que reescrever vinte vezes a palavra “mamãe”. Será que havia entendido, depois daquilo, o significado de mamãe? Era minha própria mãe que via diante de mim? Ou era uma outra coisa? Será que isto corresponde a uma mesa? Como aprendi as frases, o significado, a estrutura? Adorava quando me contavam histórias. Em seguida, aprendi a ler, e lia. Estava sempre mergulhada nos dicionários, a procurar, a memorizar.

Emmanuelle Laborit

Desde nossos primeiros contatos com o mundo (luzes, cores, imagens, sons, pessoas...) temos infinitas sensações que de acordo com a recepção/sensibilidade estimulam nossos variados modos de expressão: sorrisos, choro, acenos, sons inarticulados⁹²... O tempo vai passando e as maneiras de expressão se aperfeiçoando e, de acordo com os contatos que estabelecemos com os outros e com os instrumentos, vamos estabelecendo as relações com o mundo. Essas inter-ações vão progressivamente modificando nosso funcionamento psicológico, que pode ser no caminho do aprimoramento, ou não, conforme o trabalho exercido pelo elemento mediador.

Ao longo dos anos, várias concepções acerca da linguagem têm fomentado as pesquisas científicas e reflexões epistemológicas, atribuindo exclusivamente ao homem essa característica, distinguindo-o, dessa maneira, dos outros animais. As diferentes interpretações que daí surgem, resultam em formas bem distintas de educar e de estimular o desenvolvimento dos processos psicológicos de sujeitos surdos. Seus vieses, no entanto, ou valorizam as possibilidades e potencialidades ou focam os limites.

Nos estudos tradicionais, a principal manifestação da linguagem veio estreitamente relacionada à emissão oral, à fala. Alguns teóricos reportam-se apenas de maneira geral a outras formas de expressão. Ferdinand Saussure atribui um caráter social à língua e faz, em *Linguística Geral*, referência ao alfabeto datilológico, equiparando-o às línguas orais como “un sistema de signos que expresan ideas” (BALLY E SECHEHAYE⁹³, 1967 *apud* LEITÃO 2003, p. 102). Noam Chomsky concebe a linguagem como um conjunto de frases, “geradas” a partir das regras gramaticais (Gramática Gerativa); o que é contestado por Mikhail Bakhtin, pois na concepção deste, a língua não se constrói pelos aspectos normativos, mas pelo seu uso em situações concretas, em que um signo vai se adequando às condições contextuais. Interessa-me, por isso, a visão da língua(gem) como produto social, estabelecido nas atividades interativas e responsável pelo desenvolvimento, pela constituição do sujeito, seja em que modalidade se apresente: oral-auditiva, como a Língua Portuguesa, para os ouvintes, ou visuo-espacial, como a Libras, para os surdos (brasileiros). Por esse motivo, elejo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) como referenciais para minhas reflexões, buscando aproximar suas teorias entre

⁹² Nesse mesmo momento, um bebê em especial, apresenta essas primeiras manifestações de interação: meu filho Davi de apenas três meses de idade. Enquanto escrevo, ele chora; se lhe dirijo a atenção, me retribui com sorrisos, sons vocálicos, gritinhos, seu olhar expressivo.

⁹³ BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. **Ferdinand de Saussure**: curso de lingüística general. Tradução de Amado Alonso. 6ª ed. Buenos Aires: Losada, 1967.

si e ao modo peculiar de expressão dos meus sujeitos, tendo em vista o viés sutil com que abordam a “comunicação visual”.

É nessa perspectiva e com as palavras da “gaivota francesa” na epígrafe deste capítulo que busquei amparo teórico para os questionamentos que geraram esta pesquisa nos referidos postulados histórico-culturais. Os dois autores, embora pertencentes a postos de observação diferentes⁹⁴, apresentam idéias convergentes apropriadas à elucidação de minhas questões. Optei, ainda, pela perspectiva histórico-cultural por acreditar na natureza social/semiótica da atividade mental, ou seja, parto do pressuposto de que os processos cognitivos (psicológicos) emergem de acordo com o modo de vida dos indivíduos em interação.

Desse modo, a problematização do processo educativo investigado nesse estudo está intimamente relacionada às questões de linguagem e à produção do conhecimento, tomando como ponto teórico de partida os construtos de mediação semiótica (VYGOTSKY, 1993; 1994) e dialogia (BAKHTIN, 1997). Abordagens que trazem elaborações fundamentalmente consistentes a respeito da produção do signo e da participação do outro.

Assim, tomando as palavras do autor bielo-russo quando diz que o homem é um agregado de relações sociais corporificado num indivíduo (1929), assumo o prisma teórico de que o ser humano se constitui na/pela língua(gem) e, a partir desta, conhece o mundo e se (re)conhece. Compreendo, ainda, que a linguagem possui suas várias dimensões que podem contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, porém é a língua o fator fundamental, a qual acredito ser a que os autores se referem, embora as diversas traduções apresentem o termo “linguagem”. Dou destaque, portanto, à língua (natural), aquela que, segundo a própria Laborit (1994) na epígrafe deste capítulo, possibilitou organizar seu pensamento, a descobrir o sentido das palavras e a aprender o significado e estrutura das frases.

Quanto aos pontos de convergência nas abordagens teóricas, percebi que seus autores buscaram compreender através do estudo da língua(gem), questões epistemológicas fundamentais que permeiam as Ciências Humanas e Sociais. Outras semelhanças, não menos

⁹⁴ *Lev Vygotsky* (1896-1934), nascido em Orsha, cidade da Bielo-Rússia, realizou seus estudos, respaldando o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico. Sua abordagem, em virtude da formação interdisciplinar – Psicologia, Filosofia, Literatura, Artes, Direito e História – por qual passou, contempla diversas áreas, principalmente a Psicologia e Educação. *Mikhail Bakhtin* (1895-1975), nasceu em Oriol, sul de Moscou. Sua formação acadêmica em Letras, História e Filosofia e seu interesse também pelo estudo da Estética, Filologia e História da Cultura lhe possibilitou a formulação de idéias e métodos de pesquisa bem contundentes, fazendo oposição ao formalismo russo através de sua visão de mundo pluralista, polissêmico e polifônico (VYGOTSKY, 1995; OLIVEIRA, 1995; BAKHTIN, 1997).

importantes, é que, vivenciaram o mesmo clima de repressão do governo de seu país e as profundas transformações sociais ali ocorridas nos princípios do século XX, o que lhes ocasionou um período de ostracismo e silêncio. Tal contexto contribuiu para que, ambos desenvolvessem uma visão de mundo diferente dos postulados de então, inicialmente baseada no legado marxista e formulassem idéias na visão do homem como ser social, responsável pela construção histórico-cultural de seu meio.

Assim, na perspectiva do desenvolvimento do homem como produto das interações sociais no meio cultural e a língua(gem) como fonte de constituição do sujeito tomo os postulados dos dois autores tentando aproximá-los das especificidades de meus sujeitos.

Bakhtin em sua perspectiva teórica concebe a língua como um fenômeno puramente social e atribui importância fundamental às interações, quando considera que o verdadeiro nascimento do homem se dá quando “nasce socialmente”. Essa premissa do autor pode ser confirmada em relatos de surdos, a respeito de seu início na comunidade surda, como o relato de uma pedagoga surda em palestra num curso de formação de professores: “*As coisas ficaram mais claras para mim somente, na adolescência, quando passei a freqüentar a ASCE e aprendi a Libras (...) Nos estudos, fazer Faculdade [de Pedagogia] com intérprete na sala, fez com que eu participasse e compreendesse o conteúdo da aula*”. Uma descoberta, um novo nascimento comum a surdos de outras partes do mundo, como também confere Emmanuelle Laborit (op. cit., p. 52):

Estava surpresa em descobrir que um se chamava Alfred, o outro Bill... E acima de tudo que eu me chamava Emmanuelle. Compreendia por fim que tinha uma identidade. Emmanuelle. (...) Descobriu isso com a língua de sinais, e agora ela sabe. Emmanuelle pode dizer: “eu me chamo Emmanuelle”. (...) Foi um novo nascimento, a vida começou mais uma vez.

Esse “novo nascimento” promovido pelos intercâmbios sociais é compartilhado na teoria vygotskyana que defende a idéia do papel da língua(gem) como constitutiva do sujeito, central e presente no desenvolvimento psicológico do mesmo. Isto é, de acordo com Vygotsky, o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte fundamental na constituição da natureza humana. Nesse sentido, o autor se debruça no estudo do funcionamento dos processos psicológicos superiores⁹⁵, destacando o papel central dos instrumentos de mediação na constituição destes, ponderando, em particular,

⁹⁵ Esses processos são mecanismos mais complexos e sofisticados próprios do ser humano, responsáveis pelo controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo frente à realidade de seu contexto.

os sistemas semióticos que, “podem ser tão simples como um gesto ou tão complexos como um texto literário.” (KOZULIN, 1994, p. 48).

De acordo com os postulados vygotskyanos, o comportamento do ser humano diante daquilo que o rodeia se dá de acordo com mecanismos biológicos bem elementares, como a sucção do bebê no seio materno (ação reflexa)⁹⁶, ou por atividades mentais complexas, as consideradas “superiores”. Estas últimas exigem comportamento deliberado tipicamente humano, como o fato de o indivíduo lembrar de alguém ao sentir o cheiro de um perfume ou voluntariamente baixar o som em um ambiente, ao ver alguém dormindo. Esse tipo de comportamento (voluntário) é o que diferencia o homem de outros animais.

Dessa forma, Vygotsky postulou sobre a mediação que pode ser entendida, em linhas gerais, como todos aqueles processos em que há a intervenção de um elemento intermediário. Trata-se, portanto, de uma relação que consiste, no mínimo, em três elementos, como aquela ilustrada com o ato de lembrar no exemplo há pouco mencionado. A esse respeito Oliveira (1995, p. 26) esclarece que, “A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas”.

A sala de aula é um ambiente que traduz essa relação, no qual encontram-se diversos elementos mediadores. No caso de situações como as que foquei em meu estudo, na permanência de obstáculos no entendimento entre professor(a) e estudante, outro elemento pode surgir desanuviando o problema. O trecho abaixo destacado de uma aula de Ciências em que a professora dava explicações sobre um tipo de cadeia alimentar ilustra esse assunto.

(Excerto nº 02)

A professora continua, falando oralmente e apontando as palavras:

- “Depois de comer muito... o gafanhoto... foi... passear...pertinho do lago...”
- *Perto* – sinaliza Livia aos colegas.
- **Lago** – Paloma sinaliza, oralizando.
- Isso... do lago... – concorda (falando) a professora que, em seguida aponta com a mão direita para Aline e com a outra para o quadro – *Entendeu?...* (em sinais).

Aline responde com a cabeça negativamente, enquanto João segue “lendo” oralmente.

⁹⁶ Oliveira (1995, p. 26) dá outros exemplos de mecanismos elementares: o movimento da cabeça na direção de um som forte e repentino (*reação automatizada*) e o ato de evitar o contato da mão com a chama de uma vela (processos de *associação simples* entre eventos).

A professora, tentando explicar para Aline, faz sinal de “mar”, enquanto sua boca, apesar de não emitir som, fala “água”. A estudante continua sem entender. Lívia interfere, chamando a colega:

- *Pássaro... pato... P-A-T-O... nadar lago...*
- *Entendi... sabe... – expressa Aline, sorrindo para a colega – acho...()*⁹⁷ .

Lívia e a professora voltam-se para o quadro, enquanto a segunda fala oralmente:

- *Lago... ó...*
- *Fácil... fácil...* – expressa Aline para Lívia, demonstrando entendimento.
- *Tem o quê?* – Waléria dirige essa pergunta em sinais à Aline, apontando a palavra “lago”.
- *... água* – a própria professora responde.

Aline quieta, só observa.

Entre palavras emitidas oralmente e alguns sinais isolados, a professora tentava explicar que um gafanhoto após comer as folhas de uma plantinha havia ido passear num lago. Lívia, uma estudante mais experiente na Libras e conhecendo o conteúdo – pelas razões já contidas neste trabalho – segue acompanhando a explicação da mesma, observando os colegas. A estudante tentava ajudar na compreensão à medida que percebia na expressão de seus pares certa falta de entendimento. Quando percebera que as dúvidas da amiga Aline permaneciam, passou a utilizar vários signos (sinais) – LAGO, PÁSSARO, PATO, P-A-T-O (datilologia), NADAR⁹⁸... – que a fizeram entender o que a professora, em vão, expressava, mesclando simultaneamente: “MAR” (em sinais) e “LAGO” (vocalmente). A professora confundira o sinal de LAGO com MAR, o qual concomitante à palavra emitida oralmente e confrontado com as gravuras no quadro, gerava mais desentendimento. No final, não tendo manifestação nenhuma da estudante, a professora respondia as próprias perguntas. Lívia e os recursos que utilizou, serviram de elementos mediadores que resultaram na compreensão de Aline quanto ao assunto abordado. Esta sempre se portava em sala, timidamente, se expressando somente quando solicitada. Muito raramente exprimia suas dificuldades. Essas características pareciam ser peculiares da sua personalidade e reforçadas pelos tipos de relações assimétricas e pela precariedade lingüística nos diálogos com a professora. Vale salientar que com os colegas, Aline, embora tímida, dialogava mais livremente. Para Schlesinger⁹⁹ (1987 *apud* SACKS, 1990, p. 84):

⁹⁷ Não pude perceber o sinal que fez em seguida pela posição que se encontrava, quase de costas.

⁹⁸ As palavras em sinais eram enriquecidas, pela discente, com expressões faciais e corporais próprias da Libras. A grafia aqui, como em outros trechos, aparece em maiúsculas por traduzir estritamente o Sinal realizado. As expressões usadas pela professora encontram-se em maiúsculas e entre aspas por não representarem na essência o Sinal.

⁹⁹ SCHLESINGER, Hilde. Dialogue in many words: adolescents and adults hearing and deaf. *In*: ANDERSON, Glenn B.; WATSON, Douglas (eds). **Innovations in the habilitation and rehabilitation of deaf adolescents**. Arkansas Research and Training Center, 1987.

O diálogo precário, a comunicação deficiente levam não apenas à contração intelectual, mas também à timidez e passividade; o diálogo criativo e um rico intercâmbio comunicativo (na infância) despertam a imaginação e a mente, levam a uma auto-suficiência, audácia, alegria e humor que permanecerão com a pessoa pelo resto da vida.

Nesse sentido, não só as trocas comunicativas através de uma língua comum são importantes, mas a criatividade e a riqueza de vocabulário e assuntos despertam a atenção, além de estimular a participação ativa e segura dos educandos, sem medo de errar (mesmo que errem) ou serem rejeitados.

Foi observando, então, que as relações do homem com o mundo não é direta e sim, essencialmente mediada, que Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os *instrumentos* e os *signos*. O primeiro caso seria, por exemplo, o uso de instrumentos propriamente ditos, como cortar unhas com uma tesoura. O segundo, ocorre num plano simbólico, podendo estar ou não sendo representado por algum “símbolo” concreto, como as placas ilustrativas ou conforme fez Lívia na situação citada, ou ainda, pode ocorrer diretamente em caráter interior. Neste, é a linguagem o ponto-chave. Na sua autobiografia, Emmanuelle Laborit conta:

Meu pai conversou com dois ouvintes. Dois adultos que não usavam aparelhos, os quais, portanto, para mim não eram surdos. Só identificava os surdos, naquela época, pelos aparelhos. Ora, um era surdo, o outro não. Um deles se chamava Alfredo Corrado, o outro se chamava Bill Moody, era ouvinte intérprete da língua de sinais. (p. 48).

Em outro trecho a autora narra:

Os conceitos mais simples eram ainda mais misteriosos. Ontem, amanhã, hoje. Meu cérebro funcionava no presente. O que significavam o passado e o futuro? Quando compreendi, com a ajuda dos sinais, que ontem estava atrás de mim, e amanhã diante de mim, dei um salto fantástico (p. 07)

Os trechos destacados da obra de Laborit (op. cit.) demonstram a relação direta que os surdos têm, *a priori*, com o concreto. Inicialmente, a autora relaciona ser-se surdo ou surda ao uso do aparelho, posto que era como via alguns de seus colegas. O aparelho auditivo era, portanto, para ela quando criança, condição determinante de ser, ou não, surdo. O aprendizado da Língua de Sinais Francesa lhe possibilitou a abstração do tempo e do espaço, além de passar a perceber, dentre outras coisas, que há pessoas que interagem em sinais e não são surdas, como o caso dos intérpretes. Sem a LS seu pensamento era estreitamente

relacionado à presença de instrumentos, um tipo de pensamento por complexos na teoria vygotskyana¹⁰⁰.

Ao longo do assunto sobre os elementos de mediação, Vygotsky estabelece analogia entre os instrumentos e os signos, para fazer compreender esses últimos, como instrumento psicológico – *marcas externas* – que passam pelo processo de internalização e a conseqüente organização simbólica no interior do indivíduo em estruturas complexas e articuladas. Um exemplo disso foi observado na experiência de seu colaborador, Leontiev, que aplicou o “jogo das cores proibidas” a um grupo de pessoas, envolvendo crianças, adolescentes e adultos. Nesta atividade, “os sujeitos aprendiam a descartar os meios externos artificiais (representados pelos cartões) e começavam a fazer uso dos meios internos completamente diferentes (palavras não pronunciadas).” (van der VEER e VALSINER, 2001, p. 260).

O jogo pelo qual Leontiev¹⁰¹ (1932) introduziu o método da dupla estimulação¹⁰² consistia em uma criança fazer à outra uma série de perguntas, enquanto a segunda deveria respondê-las, evitando falar algumas palavras: “sim” ou “não”, “preto” ou “branco” que eram “respostas proibidas”. Foram realizadas duas fases, nas quais, na primeira, o pesquisador formulava as perguntas oralmente, e a criança, simplesmente, as respondia. Na segunda fase, as crianças utilizavam os cartões como marcas externas para a regulação de sua atividade psicológica. Percebeu-se, então, que neste último caso, elas cometeram muito menos erros que sem os cartões. Isso demonstrou que os signos como “instrumentos psicológicos” beneficiaram a atividade psicológica – atenção, memória e controle voluntário – do sujeito sobre a própria ação.

¹⁰⁰ O pensamento por complexo baseia-se em vínculos reais manifestados através da experiência imediata. O complexo assim é definido com o agrupamento de um conjunto de objetos concretos sobre a base da vinculação real entre eles. A fase anterior a esta na formação dos conceitos é a do pensamento sincrético, no qual os critérios de formação são mutantes e, naturalmente, não relacionados com as palavras que poderiam orientar a classificação. Já as fases posteriores aos complexos são os pseudoconceitos e conceitos propriamente ditos. O primeiro trata-se do “elo de ligação” entre o pensamento concreto e o abstrato. Essa fase apresenta uma propriedade importante que são os “equivalentes funcionais”, através dos quais a criança e o adulto se entendem, pois a primeira utiliza os conceitos comuns aos adultos mesmo não tendo consciência, visto que ainda não há um pensamento conceitual. O pensamento por conceitos propriamente ditos pressupõe além da união e da capacidade de generalização, a capacidade de abstrair e de considerar os elementos fora das conexões reais e concretas dadas. Para Vygotsky o que caracteriza o pensamento por complexo é a *superabundância* de conexões e ausência de abstração (VYGOTSKY, 1993).

¹⁰¹ LEONTIEV, A. N. The development of voluntary attention in the child. **Journal of Genetic Psychology**. nº 40, 1932. p. 52-81 (*apud* van der VEER e VALSINER, 2001).

¹⁰² Denominação oriunda da atividade de expor o sujeito a um estímulo-tarefa e a um recurso semiótico potencialmente auxiliar; daí a consideração “dupla” da estimulação.

O sujeito vygotskyano desde muito cedo utiliza-se das marcas externas (signos), que ao longo do seu desenvolvimento vão dando lugar aos signos internos – representações mentais que substituem os objetos, pessoas, situações, eventos do mundo real. Em outras palavras, quando se pensa na palavra *mãe*, por exemplo, não necessariamente tem-se uma mãe em especial na mente; mas, a idéia, uma imagem, um conceito, a própria palavra “mãe”; algo que represente o real mesmo na sua ausência. Oliveira (1995, p.35) esclarece que: “Essa capacidade de lidar com as representações que substituem o próprio do real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes”. É assim que tal capacidade permite a comunicação e o aprimoramento das interações sociais, posto que é no ambiente cultural em que o indivíduo se desenvolve que lhes são fornecidas as formas de apreender e organizar o real. Essas formas constituem os instrumentos psicológicos (ferramentas culturais) que mediam a relação homem e meio, os quais pude conferir num outro momento da pesquisa empírica, através do seguinte diálogo, extraído numa ocasião da Oficina Psicopedagógica desenvolvida no CAS:

(Excerto nº 03)

- *ASCE não presta... ASCE ruim... ASCE não presta...* – Diz Armando.
- *Por que? Explique por quê?* – Pergunta Saulo.
- *Libras muito difícil [na ASCE]. Libras muito difícil...* – Responde Armando.
- *Não... Não...* – Expressa Saulo.
- *Verdade! Verdade!* – Manifesta Armando.
- *São muitos sinais. Homem lá... Sabe não?* – continua Armando.
- *Surdo adulto?* – Pergunta Roberta.
- *Passado...* – Refere-se Armando a algo ou alguma informação dada por outrem.
- *Por que sinais difíceis? Sinais difíceis? Não! Espera, explico porque... por exemplo: a criança surda, vai crescendo... – explica Saulo – exemplo, água é assim?... (faz sinal de água, Armando confirma)... criança no início não sabe... (exemplifica com gesto, mudando o movimento e a configuração da mão)... depois vai mudando, desenvolvendo, aprende a fazer correto e passa a dominar a língua de sinais e a usa livremente...*

O instrutor Saulo explicava que a FENEIS – instituição há pouco referida – funcionava no mesmo prédio da ASCE. A representação que Armando tinha do local é que ali se usava sinais “muito difíceis”, especialmente os surdos adultos. Essa proficiência dos adultos surdos na Libras – com rapidez e profundidade na gramática – assustava Armando como ocorre também com outras pessoas que não a dominam ou desconhecem. Enquanto a psicopedagoga, fluente em LS, buscava extrair mais informações de Armando, Saulo aproveitou a oportunidade para esclarecer questões relacionadas não só à instituição, mas a respeito da aquisição da língua(gem) por surdos e aspectos culturais que lhes são próprios.

Da sua parte, a escola é, por excelência, um ambiente de aprendizagem, utilizando-se integralmente das ferramentas culturais, sejam materiais ou de natureza semiótica, como facilitadoras dos processos. Para tanto, é necessário um mediador competente, conforme Wertsch (1999, p. 57) corrobora: “qualquer forma de ação é impossível, ou ao menos muito difícil, sem uma ferramenta cultural e um usuário hábil em seu emprego”. Na perspectiva da sala de aula, essa habilidade é exigida de seus atores, em especial, do professor por ser o principal mediador nos processos educativos. Além dos exemplos já citados, no capítulo seguinte apresento mais situações que ilustram as conseqüências da presença ou ausência dessas ferramentas culturais e seu(s) mediador(es), fundamentais para uma aprendizagem eficaz/eficiente.

A propósito do uso de signos por indivíduos de um mesmo ambiente cultural, como uma comunidade lingüística, Vygotsky também esclarece sobre sentido e significado. A título de ilustração, lembro da palavra *escola*, que pode ser entendida pelos membros dessa mesma cultura com um significado mais ou menos parecido, mas com sentidos distintos. Isso quer dizer que o contato com tal expressão pode suscitar no ato de uma interação, pensamentos relacionados à figura de um ambiente onde se aprende, ou de recreação, encontro de amigos, “bate-papos”¹⁰³; ou, infelizmente, imagens de descaso, repressão, rudeza. O sentido será dado conforme a experiência de cada um.

Para os educandos surdos, principalmente aqueles que têm poucas oportunidades de interação com a LS no ambiente familiar ou no entorno de suas residências e que não freqüentam outros ambientes com surdos, a escola é oportunidade de “bate-papos” que favorecem, além do aumento de seu vocabulário, a organização dos pensamentos e a formação de conceitos. Àqueles que vivenciaram o período mais marcante do Oralismo – esboçado há pouco –, o termo *escola* suscita imagens de rudeza e repressão. A esse respeito, um surdo, ex-estudante do INES, lembra no estudo de Leitão (2003) das punições do inspetor daquela escola:

O inspetor era muito mau com a gente. Quando havia alguma briga [entre os estudantes] ele dava castigo, obrigando a gente a falar: usar o que tinha aprendido na fonoaudióloga e proibia a língua de sinais. Às vezes, a gente ficava de mãos atadas

¹⁰³ Essa expressão é bastante utilizada pelos surdos e, principalmente nas escolas ou salas especiais onde se encontram grupos de surdos, servem como ponto de encontro e “bate-papos”. O Sinal é feito com a configuração de mão “B”, palma para dentro, batendo o dorso dos dedos no pescoço.

para trás, dentro da sala. A gente tinha que ficar só olhando, sem poder fazer nenhum gesto. (SUDERLAN)¹⁰⁴.

Na abordagem vygotskyana, a língua(gem) tem, então, duas funções: a de *intercâmbio social* e a de *pensamento generalizante*. A primeira, parte da idéia de que é para se comunicar com seus pares que o homem cria, recria e utiliza os sistemas de linguagem. Ou seja, a necessidade de comunicar seus desejos, estados emocionais e pensamentos faz com que os indivíduos desenvolvam uma linguagem desde gestos, sons e expressões diversas a formas mais sofisticadas de comunicação representadas por signos.

Aliás, atentando para as questões particulares dos sujeitos surdos destaco o pensamento de Vygotsky (1994, p. 141) quando diz que: “O gesto é um signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho”. Embora o autor esteja falando do processo de aprendizagem da escrita e não considerasse o signo visual como língua, suas afirmações também me fazem lembrar de características da LS quando expressa que: “os gestos são a escrita no ar”(Idem)¹⁰⁵.

A segunda função da linguagem (pensamento generalizante) parte da idéia de que cada sujeito experiencia o mundo com sua complexidade de modo bem particular, e que, portanto, para partilhar tais experiências o pensamento deve realizar um processo de simplificação e generalização a fim de traduzir em signos o que deve ser transmitido aos outros. Em outras palavras, para que uma experiência do indivíduo que existe somente em sua consciência se torne comunicável, segundo essa teoria, é necessário ser incluída numa categoria que por convenção tácita da sociedade humana é considerada uma unidade. Realço essas premissas, com o exemplo da LS utilizada por indígenas brasileiros: as vivências da comunidade indígena Urubu-kaapor, situada às margens do rio Grumpi no Estado do Maranhão. Nesta região, conforme pesquisa de Ferreira-Brito (1993), a maioria dos ouvintes usa a Língua de Sinais Kaapor (nativa do Brasil) em virtude do convívio com pessoas surdas.

Nesse sentido, os postulados bakhtinianos concordam com as premissas de Vygotsky quando esclarecem que as formas do signo dependem tanto da organização social dos indivíduos envolvidos num processo de interação como das condições em que tal interação acontece. Isso porque os signos resultam do consenso entre indivíduos socialmente

¹⁰⁴ Relato de Suderlan (1942-2003), extraído da Tese de Doutorado de Leitão (2003). Suderlan passou a ser referência na história da comunidade surda cearense, pois foi um dos responsáveis pela propagação da Libras no Ceará e um dos fundadores da ASCE.

¹⁰⁵ A *escrita no ar* no uso das LSs ocorre quando, de empréstimo da língua oral pátria, o Português no caso do Brasil, se “soletra” algo no alfabeto datilológico.

organizados no decorrer de um processo de interação. Exemplos da dependência desse “consenso” e das condições dos contextos são o caso de *sinais regionais*, ou os signos (palavras, sinais, símbolos) usados por grupos sociais específicos como, adolescentes, homossexuais, indígenas, políticos, médicos, meio acadêmico etc. Dessa forma, entendo que o signo ideológico (como também o lingüístico) é marcado pelo que o autor chama de “horizonte social” de uma época e de um grupo social determinados. Isso quer dizer que:

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótica-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases da sua existência material (BAKHTIN, *Ibid*, p. 45).

Nesse sentido, a palavra surge nos pensamentos bakhtinianos como função do interlocutor, ao mesmo tempo em que dirige-se a ele. O modo como ela [a palavra] se apresenta, variará de acordo com alguns aspectos: o *grupo social*, ao qual a pessoa pertença; *tipo de vínculo*, se a pessoa está ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, filho etc.). No caso dos surdos, esses “laços” nem sempre serão estreitados com os membros da família, pois dependerá do tipo de código lingüístico utilizado na comunicação dos sujeitos envolvidos. No geral, a *identidade* lingüística (vínculo) é construída com um colega surdo, um surdo adulto, um intérprete, ou ainda, um ouvinte usuário da LS local. Isso ocorre porque a palavra (sinal)¹⁰⁶ é determinada por duas faces: ela procede *de* alguém e se dirige *para* alguém. No dizer de Bakhtin, “ela [a palavra] constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte.” (*Idem*, p. 113).

A respeito do uso dos signos (palavras), segundo os estudos vygotskyanos, há quatro estágios das operações mentais que os utilizam. O primeiro, denominado estágio “natural ou primitivo”, é o caso das crianças de até um ano de idade (balbucio, gestos, primeiras palavras); o segundo, chamado de “psicologia ingênua” ou “física ingênua”, é quando a criança nomeia ou emprega palavras como *porque*, *se*, *quando* e *mas* sem saber o significado; o terceiro, seria o da fala egocêntrica, ou seja, o uso de signos exteriores para a solução de problemas, como o contar os dedos num problema matemático; e o quarto, “estágio do crescimento interior”, quando as operações externas, interiorizam-se, passando por mudanças profundas.

Bakhtin (*Ibid*) também parece cruzar os caminhos da palavra e do pensamento quando nos ensina que a consciência segue uma lógica que coincide com a lógica da

¹⁰⁶ Vale lembrar que a palavra no contexto com surdos refere-se ao Sinal.

comunicação verbal, da interação semiótica de um grupo social. Segundo o autor, se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, nada sobra. Para ele, é só através da imagem, da palavra, do gesto significante, dos signos etc. que o aspecto fisiológico mental sedimenta a sua existência.

A palavra então exerce, nas duas abordagens, um papel fundamental na formação da consciência, sobre a qual Vygotsky (1987, p.285) relaciona: “a consciência está refletida na palavra como o sol numa gota d’água. A palavra é um microcosmo da consciência, é relacionada com a consciência como uma célula viva a um organismo, como um átomo ao cosmo”.

Quanto às pessoas surdas, mais especificamente, nos textos da obra *Fundamentos de Defectologia* (1989), Vygotsky defende o método desenvolvido pelo pedagogo-defectólogo soviético Sokoliansky Afanasevich. Este preconiza o ensino da fala às crianças surdas através da percepção visual dos movimentos dos lábios (leitura labial) e o estímulo das sensações motoras das mãos, objetivando o trabalho com a escrita. Aí, o mestre bielo-russo acredita ser este o método mais coerente para o ensino da língua(gem) a tais aprendizes, constituindo, assim, tarefa fundamental da Surdopedagogia. Dessa forma, Vygotsky entende que a falta de língua(gem) nas crianças surdas, a dificuldade de comunicação plena no meio social é um dos principais problemas para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Assim, afirma o autor: “lo que le quitamos en la comunicaci3n al ni1o sordomudo, le faltar3 en el pensamiento.” (1989 p. 190). Apesar dessa afirmação, o meio social referido pelo mestre é a sociedade ouvinte, na qual era necessário ao surdo estabelecer relações, a fim de favorecer o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

No decurso da sua obra, no entanto, Vygotsky revisa seus postulados com vistas ao trabalho em grupo como fator de desenvolvimento da criança “anormal”, ressaltando os educandos surdos. Assim, retoma suas formulações anteriores, passando a considerar o método oral como uma linguagem artificial, fadado ao fracasso, e é firme ao indicar mudanças na educação tradicional. Suas convicções passaram a apontar que a criança “surda-muda” aprendia a pronunciar as palavras, mas não aprendia a utilizar a língua(gem) como meio de comunicação e do pensamento. Assim, passou a defender que a “mímica”¹⁰⁷ cumpria todas as funções vitais de uma língua. Nessa mudança de paradigma, Vygotsky propõe a substituição dos métodos orais utilizados na educação de surdos, afirmando que:

¹⁰⁷ Mímica era a maneira com que se concebia a “comunicação” entre surdos, visto que a LS ainda não tinha adquirido *status* lingüístico, assim como estes *eram* chamados “surdos-mudos”.

La lucha del lenguaje oral contra la mímica, a pesar de todas las buenas intenciones de los pedagogos, como regla general, siempre termina con la victoria de la mímica, no porque precisamente la mímica desde el punto de vista psicológico sea el lenguaje verdadero do sordomudo, ni porque la mímica sea más fácil, como dicen muchos pedagogos, sino porque la mímica es un lenguaje verdadero en toda la riqueza de su importancia funcional y la pronunciación oral de las palabras formadas artificialmente está desprovista de la riqueza vital y es solo una copia sin vida del lenguaje vivo. (Idem)

Góes (1999) considera as idéias de Vygotsky reconhecendo o uso da “mímica” como instância fundamental para a aquisição da língua oral, uma atitude ousada para a época. Assim, a autora com base nos estudos vygotskyanos refuta os exaustivos exercícios de articulação oral, declarando que: “A ênfase nos exercícios de articulação frente ao espelho traz um prejuízo ao desenvolvimento da linguagem, porque conversar com o espelho (neste caso) não é, afinal, conversar.” (GÓES, Ibid, 35).

Vejo, portanto, que os postulados bakhtiniano e vygotskyano são suportes teóricos para a escolarização dos surdos quando tratam das questões de língua(gem) e mediação semiótica, deixando pistas para a prática educativa. Vygotsky, porém, é mais direcionado, quando aborda a aquisição dos conceitos científicos na interação aprendiz-professor e quando aponta para um nível prospecto da aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Em suas investigações, Vygotsky (1993) centrou-se no desenvolvimento humano e na aprendizagem, observando as relações entre esses processos e defendendo a tese do caráter eminentemente social dos mesmos, por isso o seu interesse nas interações e mediação semiótica. Nesse prisma, o autor utiliza o termo em russo “Obuchenie”, significando como o processo de ensino e aprendizagem, o qual inclui o sujeito que aprende, o que ensina e a relação entre ambos. Pode-se notar, então, que o autor está sempre invocando a idéia de interação social. Nesse processo de interdependência e de múltiplas implicações educacionais, o autor e seus colaboradores, observando os trabalhos de crianças em grupos, dissecaram sobre a existência de um nível de desenvolvimento amadurecido, o nível de desenvolvimento real (ou retrospecto) e, principalmente, sobre aquele ainda em formação (nível de desenvolvimento potencial). Assim, olhando prospectivamente, Vygotsky (1994, p. 112) formulou o seguinte conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Vale ressaltar que as várias traduções dos textos vygotskyanos permitiram interpretações diversificadas quanto à definição de ZDP. Cole¹⁰⁸ (1989 *apud* BAQUERO 1998, p. 107) a define como sendo uma “estrutura de atividade conjunta em qualquer contexto no qual há participantes que exercem responsabilidades diferenciais em virtude de sua distinta perícia”.

O importante é entender, baseado em tais estudos, que não é algo que, instrumentalmente, se possa medir; e sim, trata-se de um conceito flexível e complexo, um processo (inter/intra)psicológico. Ou seja, pode-se perceber em uma sala de aula, uma ZDP *em movimento* para cada estudante. Isso significa que, há um “percurso” que cada indivíduo deverá seguir para que os processos em amadurecimento sejam consolidados, estabelecendo seu desenvolvimento real. Sobre esse assunto Oliveira (1995, p. 60) esclarece que: “A Zona de Desenvolvimento Proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã”.

Assim, contrapondo-se aos testes de Q.I. utilizados na avaliação da capacidade intelectual dos aprendizes da época, observando-se aqueles pertencentes às escolas especiais, o mestre bielo-russo indica uma educação construtivista – um “bom aprendizado” – entendendo que a única forma positiva de aprendizagem é aquela que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia, conduzindo-o. Nesse sentido, Vygotsky (1989) faz críticas às avaliações diagnósticas e aos tipos de planejamentos educacionais realizados nas referidas escolas, por apegarem-se ao desenvolvimento já consolidado, sedimentando uma valoração de “falta”, de deficiência ao indivíduo. Sobre essas questões, Góes (1999, p. 34) faz referência às críticas do Mestre bielo-russo, declarando que:

A clínica, com sua preocupação em classificar, apega-se à busca de indicadores permanentes e compõe, assim, um quadro estático da deficiência. O trabalho educacional, por se organizar a partir dessa visão clínica, acaba negligenciando a dinâmica implicada no desenvolvimento da criança que apresenta certa deficiência.

Nesse sentido, as elaborações vygotskyanas procuram demonstrar que uma criança com “zona” maior de desenvolvimento proximal terá um melhor aproveitamento na escola, e que a obtenção desse parâmetro é facilitado pela mediação de alguém mais experiente, geralmente o professor.

¹⁰⁸ COLE, M. The Zone of Proximal Development: where culture and cognition create each other. *In*: WERTSCH, J. **Voces de la mente**: un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada. Madri: Visor, 1993.

Para Oliveira (1995), a compreensão dos dois níveis de desenvolvimento e a possibilidade de alteração do desempenho de uma pessoa pela intervenção de outra são pontos fundamentais na teoria vygotskyana por dois fatores. Primeiro, porque suscita o trabalho colaborativo, visando, não as etapas de desenvolvimento já consolidadas, mas as etapas posteriores; e segundo, porque o autor atribui importância extrema à interação social nos processos de construção das funções psicológicas humanas.

Assim, acreditando que as interações podem promover o desenvolvimento potencial dos educandos, ou seja, a emergência da ZDP destaque Rivière¹⁰⁹ (1988 *apud* BAQUERO 1998, p. 38) quando diz que:

O sujeito (...) não é um reflexo passivo do meio nem um espírito anterior ao contato com as coisas e as pessoas. Pelo contrário, é um resultado da relação. E a consciência não é, digamos um manancial que origina signos, mas um resultado dos próprios signos. As funções superiores não são apenas um requisito da comunicação, mas o resultado da própria comunicação.

Desse modo, posso inferir que essa “comunicação” (inter-ação) que propicia a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, depende de uma língua compartilhada. Aquela que pode despertar a consciência e sua evolução para níveis mais elevados, que favorece a produção dos conhecimentos (conceitos) e a possível autonomia dos sujeitos, pois como ensinou o mestre bielorusso:

Implantar [algo] na criança... é impossível... só é possível treiná-la para alguma atividade exterior como, por exemplo, escrever à máquina. Para criar uma zona de desenvolvimento proximal, isto é, para engendrar uma série de processos de desenvolvimento interior, precisamos dos processos corretamente construídos de aprendizagem escolar. (VYGOTSKY¹¹⁰, 1933/1935 *apud* van der VEER e VALSINER, 2001, p. 358)

É também fundamental, o estímulo às trocas entre pares – não só com surdos, mas na educação como um todo –, pois os diversos grupos de pessoas (crianças, jovens, classe trabalhadora etc) compartilham tipos de língua(gens) próprios (ver excerto nº 02) que podem facilitar entre os diversos aspectos, os laços afetivos e a passagem de conceitos espontâneos para os científicos.

Destarte, com o apoio dos postulados esboçados até aqui, apresento o próximo capítulo, no qual delinheio mais especificamente as análises das situações observadas em sala de aula, através de um “*Olhar Silencioso*”.

¹⁰⁹ RIVIÈRE, A. **La psicología de Vigotsky**. Madri: Visor, 1988.

¹¹⁰ VYGOTSKY, L. S. O pedologicheskoye análie pedagogicheskoye processa. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Umstvennoe razvítie detej v processe obuchenija**. Moscou-Leningrado: Uchpedgiz, 1933/1935. p. 116-34.

6. “OLHAR SILENCIOSO...”

nas interações entre sujeitos e culturas em sala de aula

Não sei como disse aquilo, como fez para me comunicar a informação de que deveria ir depressa, mas eu senti. Talvez tenha me empurrado um pouco, devia ter ar de apressado, não estava calmo. Em todo caso captei a informação por seu comportamento: “Temos pouco tempo”. Eu, por meu lado, gostaria de fazê-lo compreender uma outra situação, aquela que diz: “Ainda não terminei de lavar as mãos”. E de repente ele [meu pai] não estava mais lá. Chorei lágrimas quentes. Chorei por causa da incompreensão entre nós ou por estar sozinho? Ou por ele ter desaparecido? Chorei particularmente pelo desentendimento, creio eu. (...) Para mim, aquela era uma cena na qual misturei sensações físicas e observação mímica. Se a situação tornou-se rapidamente clara, não estava certa de a haver compreendido. Mas tentei responder no mesmo ritmo. Meu pai, naquele dia, diante do bebedouro onde lavava minhas mãos, não entendeu minha resposta. Ou fui eu que não entendi bem. E o castigo por aquela incompreensão foi o fato de ele ter partido! (...) não pude lhe explicar minhas lágrimas. Pois após uma situação de não-compreensão, tudo se complica. Uma outra situação se instala, ainda mais difícil de ser ligada à precedente.

Emmanuelle Laborit

O trecho da epígrafe deste capítulo, destacado da autobiografia de Laborit (op. cit.), retrata as traumáticas tentativas de interação porque passam as crianças surdas no contato com o “mundo ouvinte”. Em geral, o esforço em busca do entendimento ocorre por parte das primeiras, enquanto que *os outros*, como diz a autora, muitas vezes somente *me ridicularizam*.

Ler a obra de Emmanuelle Laborit e acompanhar o cotidiano de surdos das mais variadas idades sempre me estimulam a refletir sobre os problemas dos desencontros lingüísticos vivenciados por essas pessoas nos lugares que freqüentam. O problema se agrava e é mais marcante nos ambientes responsáveis por sua formação, sua constituição como sujeito: a escola e a família.

Embora não tenha a intenção de analisar a estrutura macro-social da instituição escolar é fundamental compreender o papel desta na produção dos discursos dos atores ali imersos, visto ser um ambiente gerador de cultura. A escola é um lugar que não só absorve ou espelha a cultura da sociedade a qual está inserida, mas ela própria possui a sua “cultura epistemológica”¹¹¹, que distingue a educação escolar de outras formas de ensino e de aprendizagem cultural (EDWARD; MERCER, 1994; COLAÇO, 2001). A escola é, portanto, um espaço institucional que possui estrutura e objetivos definidos, no qual as relações sociais marcam a cultura subjacente às suas características próprias.

A sala de aula, em particular, é o lugar em que tal cultura se manifesta, pois é ali que a função social da escola se revela: o compartilhamento, a construção/produção do conhecimento, o processo de ensino e de aprendizagem. Embora em outros ambientes escolares esse objetivo se faça presente, na sala de aula, ele é explícito e essencial (COLAÇO, 2001). Nesse sentido, elegi a sala de aula como alvo de minhas reflexões, na qual os intercâmbios comunicativos são primordiais para o desenvolvimento de seus educandos. Entretanto, focar o referido ambiente com crianças surdas, observando atentamente todas as expressões manuais, faciais e corporais em meio aos sons de palavras emitidos, por vezes me causou (causa) sensações múltiplas, desde impotência – diante da pouca habilidade da professora na LS ou dos esforços dos estudantes na língua portuguesa, seja na modalidade oral ou escrita – à vibração, quando presenciei a alegria nos rostos de ambos ao sentirem-se

¹¹¹ Emprego o termo “cultura epistemológica” utilizado por Edwards; Mercer, 1994; Colaço, 2001; compreendendo particularmente o termo “epistemologia” não no mesmo sentido da Filosofia ou da Psicologia do Desenvolvimento, mas sim numa dimensão política baseada nas idéias de Foucault (1980) que remetem fundamentalmente às conexões existentes entre o conhecimento e o poder.

valorizados por seus *acertos* ou, no caso dos estudantes, no aprendizado de algo a mais de sua identidade cultural, quando em interação com alguém da comunidade surda – seus pares ou ouvintes frequentadores e usuários da Libras, eu e a profissional do CAS.

Abordar a prática educativa na sala de aula com educandos surdos, portanto, é tratar, no mínimo, da complexa questão em que perpassam aspectos essenciais para o desenvolvimento destes, como a língua(gem) e cultura, que desencadeiam vínculos afetivos etc., devendo estes formarem uma cadeia de entendimentos. Caso haja distorções/desencontros nesses elementos, as (*des*)interações podem comprometer o processo educativo. A esse respeito, lembrei-me de Heloysa Dantas, quando em palestra¹¹² proferiu que era necessário o(a) professor(a) *entender* seus alunos para *atendê-los*. A autora recorreu a palavras de Malcolm¹¹³, em “Psicanálise e educação”, para dizer que “O talento do educador se mede pela quantidade de canais que ele abre para a expressão das pulsões infantis”.

Assim, busco com este trabalho, não criticar a prática docente em questão, mas vislumbrar os elementos que constituem tal ambiente, tentando discernir os parâmetros teóricos e práticos ali presentes. Therrien (2000, p. 112) nos ensina que “A observação da prática docente em sala de aula, particularmente quando se privilegia este ângulo, possibilita destacar a complexidade da práxis pedagógica e as implicações dos processos interativos que a caracterizam”.

Um outro aspecto relevante são as nuances culturais próprias a cada contexto que “justificam” o formato dos discursos ali produzidos. Desse modo, as interlocuções e/ou suas estratégias aqui analisadas refletem as características peculiares do espaço em que ocorreram, uma escola especial. Sobre esse traço determinante do caráter cultural inerente ao meio em que se dão os discursos, Bakhtin (1997, p. 113) destaca que “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Refletir, pois, sobre o ambiente de ensino e de aprendizagem, sobre a ação docente como destacou Therrien (2000), traz a possibilidade de verificar a racionalidade que conduz os caminhos da prática de um ser social que, portanto, sofre influência do meio cultural a que está inserido, além das situações contextuais do momento e da “macrocultura” social.

¹¹² “**Entender e atender: o educador poliglota**”, palestra proferida por Heloysa Dantas a professoras da pré-escola da rede pública municipal de Fortaleza, no auditório da Faculdade 7 de Setembro, em 06 de maio de 2005.

¹¹³ Heloysa Dantas fez essa referência no decorrer da sua palestra, sobre a qual não foi possível colher detalhes bibliográficos. Nos sites de busca também não foi possível localizar dados de tal obra ou autor.

Nessa perspectiva, observar a dinâmica daquela sala de aula, as tentativas de interação dos sujeitos da pesquisa, a ênfase dada à emissão oral, embora por vezes gritos desprovidos de significados, sempre me vinham à lembrança relatos de Emmanuelle Laborit. A cada contato diário, de observação, via naqueles a “gaivota” francesa e muitos outros surdos que já conheci, pois as dificuldades marcadas pela barreira lingüística, seja em escola, em família ou no meio social mais amplo, parecem ser, em muitos aspectos, comuns aos surdos do mundo inteiro, independente de sexo, raça ou classe econômica. Na realidade, não só a professora possui domínio incipiente¹¹⁴, mas as crianças também, pois convivem com pessoas que não partilham de seu modo peculiar de comunicação. Por isso, ao longo da pesquisa vislumbrava, prospectivamente, aquelas crianças em situação de trocas discursivas, nas quais sua língua e cultura fossem de fato respeitadas; daí o título deste trabalho “Voando com gaivotas”, pois penso que “voar” seja o anseio dos surdos (e de todos).

Foi então imaginando um universo não de uma língua única, mas um espaço de respeito às diferenças, que observava cada movimento, cada expressão e intenções de diálogos. Em vista disso, à medida que a pesquisa se desenvolvia, foi despontando a curiosidade de acompanhar aquelas crianças em outro ambiente de aprendizagem, em que, como gaivotas (daí a analogia com a obra de Laborit), são valorizadas pelos seus movimentos e não pelos seus sons ou gritos emitidos. Assim, busquei ampliar a pesquisa e tornar mais contundente este trabalho, extrapolando o espaço da sala de aula convencional, por isso “voei” com as *gaivotas* para o CAS, onde participavam de uma oficina psicopedagógica. Além disso, o acaso me apresentou mais duas situações: já estava finalizando os dias de observação, quando a professora pediu-me para explicar o porquê do dia 26 de setembro ser comemorado o “Dia dos Surdos” e contar (em sinais) a historinha de “uma cadeia alimentar” que passara alguns dias trabalhando com a turma. Esses meus dois contatos (pedagógicos) diretos com os estudantes provocaram alterações significativas em alguns aspectos na dinâmica da sala, como sua organização, clareza no entendimento de tal assunto, notados pela maior participação dos estudantes e propensão a alternâncias de turnos nos diálogos¹¹⁵, como

¹¹⁴ A proficiência de qualquer língua necessita de treinos, usos contínuos em situações contextuais diversas, o que exigiria maior tempo de dedicação dos profissionais nesse aprendizado. Outro fator que implica no nível de conhecimento da Libras são os cursos geralmente ofertados que, embora apliquem frases dessa língua em contextos, possuem conteúdo programático bem básico, que não possibilitam diálogos mais fluidos. Espera-se que as providências em torno da oficialização e regulamentação da “Lei de Libras” possam transformar positivamente essa realidade e o maior contato das pessoas com essa língua.

¹¹⁵ Um diálogo, uma conversação organiza-se em turnos, que consistem em cada intervenção de um dos participantes no decorrer da interação (KOCH, 1997). A propensão a trocas de turnos pela professora e educandos no contexto citado, no entanto, não pôde evoluir pela falta de domínio de ambas as partes na língua do outro, diferentemente do que ocorria nas oficinas psicopedagógicas que os estudantes faziam parte. Ali, os

também, a forma de trabalhar da professora naqueles últimos dias. Por esses motivos, não pude descartar tais experiências que além do mais, estreitaram laços de confiança e afetivos com meus personagens, as crianças surdas e a professora.

Nessa perspectiva, embora os assuntos entrecruzem-se, as análises aqui desenvolvidas foram categorizadas em dois aspectos à luz das narrativas autobiográficas de Emmanuelle Laborit e do referencial teórico até então esboçado, além de outros autores que se somam. No primeiro, com a expressão de indignação utilizada por Laborit “*É proibido proibir*”, teço análises sobre a teia das relações estabelecidas em sala de aula e os papéis de seus atores, destacando as evidências de simetria e assimetria. Nesse sentido, esta seção também trata das tentativas de diálogos que refletem as heranças do modelo educacional oralista, adotado por muito tempo na instituição, a qual passou gradualmente a incluir o uso de sinais em suas atividades curriculares. Na última seção intitulada “*Comunicação aveludada*”, delinco o processo de mediação, cujo principal veículo é a língua *natural* dos educandos. Nesta, além das trocas mais profundas a partir da LS, seja na sala investigada ou no CAS, apresento resultados da experiência de, numa aula de Ciências, a pedido da professora, interpretar a história de uma cadeia alimentar. Um fato que ocorreu já nos últimos dias do período de observação, no qual as reações dos atores me estimularam a incluí-lo.

Destarte, focar as experiências discursivas em contextos pedagógicos com surdos veio da intenção de evidenciar o papel das interações sociais na construção do conhecimento, a partir das análises das estratégias e dos *discursos* produzidos pelos participantes do presente estudo.

Quero ressaltar ainda o intenso trabalho de observação e transcrição dos diálogos, dada a complexidade das interações no *locus* da pesquisa. As observações se estenderam por cinco meses – até agrupar registros que considerasse suficientes – e as transcrições¹¹⁶ aproximadamente dois meses, em virtude das variadas formas de expressão entre professora e educandos. Na busca de entendimento, ambas as partes usavam diversos recursos semióticos e misturavam a língua portuguesa e de sinais simultaneamente. Assim, resolvi fazer uma legenda, a partir da qual a atenção na mudança de grafia (fonte) é de suma importância para se

discursos seguiam conforme os estudos de Koch (Idem, p. 15) esclarecem: “em determinado momento (...) um indivíduo se ‘apropria’ da língua, instaurando-se como ‘eu’ e, concomitantemente, instaurando o outro como ‘tu’”.

¹¹⁶ Todas as traduções da Libras para o português, bem como expressões gestuais e pantomimas foram traduzidas por mim.

perceber o que era utilizado: língua portuguesa oral, gritos, português sinalizado, mímica, gesto ou a Libras.

LEGENDA:

Expressões em itálico: referem-se a *sinais ou gestos*.

Expressões sublinhadas: referem-se a falas orais.

Expressões em itálico e negrito: referem-se a ***sinais ou gestos e fala concomitantes (português sinalizado)***.

Expressões em itálico, cujas letras encontram-se separadas por hífen: referem-se a expressões *d-a-t-i-l-o-l-o-g-i-z-a-d-a-s*.

Os educandos e profissionais estão identificados por nome fictício para salvaguardar suas identidades:

Estudantes: Livia, Michele, Paloma, Armando, João e Aline.

Professora Waléria (regente da sala observada)

Professor Edson (regente do laboratório de informática)

Roberta (psicóloga e psicopedagoga do CAS)

Saulo (instrutor surdo)

6.1. “É PROIBIDO PROIBIR”: tecendo a teia das relações oriundas do biopoder oralista

O professor é uma mulher, tem o cuidado de colocar suas mãos para trás, em suas costas, e fala articulando exageradamente, retardando os movimentos da boca, muito “conveniente” (...) “o proibido” não admite diálogo algum. (...) Pesadelo (...) Tive uma nota boa em francês e o professor me convidou para explicar o assunto aos alunos que não haviam compreendido. Fui ao quadro e comecei a me exprimir na língua de sinais. No início de minha demonstração, o professor me deteve. Acusou-me de excesso de “facilidade” e exigiu que me exprimissem oralmente. Senti-me ridícula. Jamais tinha me sentido tão ridícula. Os alunos me olhavam rindo, não entendiam absolutamente nada do que eu tentava formular.

Emmanuelle Laborit

Entender o homem como um ser social constituído principalmente na e pela linguagem é reconhecer o papel fundamental das interações sociais no desenvolvimento do mesmo. Piaget¹¹⁷ (*apud* LA TAILLE 1992, p. 11) escreveu em seu livro “*Biologie et Connaissance*” que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”. Essa verdade do Mestre Piaget é mais sentida pelas pessoas que sofrem desde sempre, direta e diariamente o problema do desrespeito à sua maneira peculiar de interagir – os surdos, principalmente porque vivem num meio em que a cultura a que devem “consumir” é a do “outro”. Nesse processo por que passam tais sujeitos, um ambiente que traduz claramente os espaços de cada personagem é a sala de aula, cujas relações assimétricas são estabelecidas na dicotomia docente-discente. O relato de Laborit na epígrafe dessa seção é a voz de muitos escolares surdos até hoje, independente do espaço geográfico ou abordagem metodológica (do ponto de vista tradicional ou construtivista)¹¹⁸ a que estão imersos.

Essa assimetria expressa pelo domínio dos conhecimentos acadêmicos dos professores, pela elaboração conceitual que têm dos mesmos, decorre, fundamentalmente, da sua própria função de normalização, que é legítima por esses conhecimentos, e que, efetivamente, implica relações de poder inerentes às posições diferenciadas e hierarquizadas entre professor e aluno (COLAÇO, 2001, p. 86).

¹¹⁷ PIAGET, Jean. **Biologie et Connaissance**. Paris, 1967. p. 314. (Em português: **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973).

¹¹⁸ Na educação tradicional os papéis dos docentes e discentes são bem demarcados: o primeiro é o transmissor do conhecimento e o segundo o receptor, ou seja, um é o detentor do saber, o outro o *a-luno*, o “sem luz”, que necessita da luz do primeiro. A abordagem construtivista como o próprio nome sugere, busca a (co)construção do conhecimento. Vale ressaltar que existem outras abordagens, porém tomo essas duas como referências principais das práticas pedagógicas em geral.

Assim sendo, as relações na sala de aula são definidas pelos papéis desempenhados pelo docente e pelos discentes, perceptíveis nos próprios discursos: o primeiro é o proponente de atividades, o questionador, o avaliador; ao passo que os segundos devem se portar como atentos às indicações e explicações, responderem às proposições que lhes são dirigidas, executarem atividades, assimilarem os conhecimentos, além de exporem suas dúvidas, dificuldades etc. Nessa perspectiva, temos espaços educacionais preenchidos por ações e discursos limitados, em virtude dos fatores culturais que lhes são próprios, cujos papéis sociais de cada personagem são previamente restritos e estabelecidos para as atividades de aula. (VALSINER, 1998)

Vale realçar que no ambiente com surdos, esses papéis interativos não são exercidos completamente em virtude da falta de partilha de uma língua comum; fator que exige que ambos (professora e educandos) lancem mão de diversos recursos semióticos em busca de um entendimento, ao menos razoável. Todavia, em virtude do “hibridismo” ali praticado, o desencontro/desentendimento se instala e a imagem simbólica de poder do/a professor(a) “fala mais alto”, impera. Imagem assimilada pelo educando a partir do olhar, franzir da testa, encolher dos lábios, ou ainda, expressões corporais como cruzar os braços ou colocá-los para trás por parte do professor, posto que o aspecto visual aos sujeitos surdos é preponderante. Os dizeres de Foucault (1999, p. 218) confirmam a existência desse estado de vigília constante e apontam suas conseqüências: “Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais, apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo”.

É importante considerar ainda que as relações em sala de aula, embora naturalmente assimétricas e sofrendo previamente os reflexos da cultura contextual escolar, podem apresentar outros modos de interação menos hierarquizados como nos modelos educacionais de produção de conhecimento compartilhado em que o poder circula de forma menos impositiva (COLAÇO, 2001). Acredito que, por isso, não só Vygotsky, mas também Piaget elegeu as relações entre crianças como alternativa pedagógica, percebendo que mesmo a coação sendo uma “etapa obrigatória” em suas vidas, é a cooperação (que tem início, principalmente, entre as próprias crianças) que somando-se àquela, estimulará o desenvolvimento das operações mentais (LA TAILLE, 1992). Nessa perspectiva, embora a interação educando-educando não seja objetivo desse estudo e sim as estratégias e possibilidades de mediação entre a professora e os estudantes, farei alusão às relações menos assimétricas estabelecidas por aquelas crianças entre si e com outros personagens em

episódios contextuais intra e extra-classe, na intenção de enriquecer a presente temática. Dessa forma, apresento a seguinte situação, destacada de um diálogo, em sala de aula, ocorrido entre mim e os aprendizes a partir de uma língua comum, a deles.

(Excerto nº 04)

- *Quem ensina a tarefa de casa?*
- *Faço sozinha* – responde Livia.
- *Faço sozinha... penso, penso... tudo da minha cabeça, horas e horas...* – responde Paloma.
- *Sua mãe ajuda?... nada? Ninguém?...* – pergunto.
- *Não... minha mãe faz a comida. Meu pai sai para trabalhar...*
- *E você faz as tarefas, escreve, sozinha?*
- *Sim...* – responde Paloma.
- *E você?* – pergunto a Armando.
- *Tenho uma professora.*
- *Ele não sabe... é a mãe dele que ensina* – duvida Livia.
- *É verdade. Ele tem professora* – confirma Michele.
- *É a mãe dele.* – Livia insiste.
- *É professora, sim...* – diz Armando.
- *Atenção para ela...* – Michele chamando Armando para olhar em minha direção.

O episódio destacado ocorreu no último dia em que estive naquela unidade escolar. Para colher mais dados registrei uma conversa um pouco informal. Na ocasião, o diálogo fluiu com alternância de turnos pelos interlocutores, ilustrando a participação ativa de todos nas proposições. O conteúdo da conversa confirma que, em casa, os sujeitos realizam suas atividades sem a orientação dos pais que também não têm como acompanhar o nível de aprendizagem ou dificuldade dos filhos pelos mesmos motivos do professor, a ausência de um código linguístico comum.

No episódio, percebe-se as intervenções de Livia com relação a Armando. Ela, uma educanda que se destaca dos demais, e ele, às vezes, é visto pelos colegas como “coitado”¹¹⁹, em virtude das dificuldades apresentadas em sala de aula. A mesma sempre questiona ou duvida das respostas de Armando. No entanto, enquanto Livia por vezes o constrange, outros o incentivam, ajudam nas atividades ou intervêm a seu favor, como Michele que disse: “*Atenção para ela...*”. Esta educanda orientava Armando para dirigir seu olhar a mim, como quem diz “*Esquece ela [Livia]. Deixa pra lá!*”.

A postura de Livia reflete a diferença de experiência que tem em relação a seus pares. Esta, como já mencionei, (re)iniciou atividades naquela série/escola em virtude da

¹¹⁹ Sinal também utilizado para “piedade” ou “que pena!”, registrado nas filmagens.

dificuldade em acompanhar o trabalho pedagógico na turma de 5ª série numa escola regular, portanto, uma série adiante da turma pesquisada. Lívia voltou a esse ambiente escolar sob a justificativa de que estaria “fazendo reforço da 4ª série” para então acompanhar a turma que se encontrava na referida escola. Deram-lhe essa explicação, como se o tempo parasse e os problemas enfrentados na situação em que se encontrava fossem exclusivamente seus. Lívia, por isso, de volta à 4ª série, se sobressaía diante dos colegas, perceptível por sua significativa atuação em sala, ora respondendo às proposições da professora, ora auxiliando-a (ou tentando) como também aos seus amigos, porém às vezes mostrava-se desestimulada. Sua posição de destaque ali era responsável pelo clima de assimetria que surgia em relação aos seus pares, seja orientando, ensinando atividade, seja criticando: uma postura inerente à prática de “líder” ou mesmo do professor, embora a sua fosse menos desigual. Foi por esses motivos, ou seja, pelas características de Lívia e de sua significativa participação em sala de aula que decidi incluí-la como sujeito do presente trabalho, como também porque seu “retorno” coincidiu com o início da realização da pesquisa empírica, mesmo não fazendo parte formalmente (não era matriculada) da turma escolhida.

O trecho que se segue demonstra outra forma de interação de Lívia. Tratava-se de uma aula de Geografia, na qual a professora trabalhava temas relacionados à Região Norte, mais especificamente a identificação de seus estados e capitais no mapa¹²⁰. Waléria os chamava, individualmente, para escreverem no local específico o nome do estado e da respectiva capital:

(Excerto nº 05)

João escolhe o Acre e aponta com o pincel, como se perguntasse “Esse?”.

A professora fala:

– Pode!

Colocado o nome do estado, João tenta localizar a capital. Coloca o pincel sobre uma área do mapa (relativa ao estado do Amazonas), olha para Waléria que balança a cabeça negativamente e expressa em sinais:

– *Nada.*

João, então, faz um pontinho no estado do Acre e começa a escrever o nome de sua capital.

A professora Waléria o ajuda, apagando com o dedo um equívoco do estudante:

– Bê ... certo! – fala oral.

Waléria mostra o polegar e sinaliza: – *obrigada.*

¹²⁰ O mapa da Região Norte fora esboçado pela própria professora no quadro branco. Uma estratégia muito utilizada, desenhos no quadro.

Enquanto isso, Lívia faz sinais para os colegas, usando duas expressões da Libras, que não eram o sinal do local, mas, que ajudavam a lembrar a escrita da capital do Acre:

– *Rio+Branco*.

Situações como essas ocorrem cotidianamente na educação de crianças e jovens surdos, na qual nem o estudante domina a língua da professora nem esta domina a deles. O início do trecho já retrata essas dificuldades: João utiliza-se do recurso de apontar e a professora responde em sua língua materna, sem que o mesmo escute, dizendo: “Pode!”. Por outro lado, seu procedimento de apagar cada letra escrita equivocadamente pelo educando, mostrando-lhe a correta, não facilitava o aprendizado. Cabe aqui a indagação de Laborit (idem, p. 46) “*O que é para mim uma palavra sobre a tela?*”. Esta me remeteu a outro questionamento: O que significam letras, quando não se conhece a palavra? A resposta à minha pergunta extraio dos relatos da própria *gaivota francesa* que exprime: “*É cansativo, e repetimos uma palavra em seguida da outra, sem entendê-la*”. Nesse sentido, Vygotsky (1993, p. 38) nos ensina que “a fala¹²¹ [a palavra] não pode ser ‘descoberta’ sem o pensamento”. Bakhtin, por sua vez, reitera:

Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos (...) Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (1997, p.34)

Fatos como o supra-citado puderam ser conferidos por mim em outros episódios, nos quais, sempre que solicitado, não só João¹²², mas também outros colegas, esperavam que Waléria lhes indicasse a letra correspondente. Por outro lado, a atitude de Lívia, embora simples, fora bastante significativa; um procedimento que auxiliava seus colegas a executarem, quando necessário, tarefas independentemente. Aspectos desse tipo são abordados na teoria vygotskyana quando trata da ZDP. O autor bielo-russo indica o “bom aprendizado” como aquele que impulsiona o aprendiz para um nível de desenvolvimento adiante do já adquirido. Todavia, aquela estratégia de Waléria consolida a dependência dos aprendizes de sempre ter alguém para mostrar-lhe o que fazer. Isso sedimenta, ainda mais, a

¹²¹ Termo considerado aqui não somente na modalidade oral, visto que o sinal é para o surdo o que a vocalização é para o ouvinte. Ademais, “fala” no sentido estrito do termo, significa língua em uso.

¹²² João era quem mais vocalizava em sala de aula. Por vezes, misturava sinais e fala, confundindo-se nos seus enunciados. Entretanto, quando na interação com seus pares surdos ou comigo elegia os sinais para partilhar seus assuntos. Um estudante que, em virtude de suas vocalizações, era muito solicitado pela professora, que o tinha como alguém de conhecimento, pelo menos, razoável e que poderia auxiliar Armando.

relação assimétrica entre o indivíduo de prestígio e aquele “*a-luno*” que acredita piamente na proposição afirmada (LA TAILLE, 1992).

Aquele ambiente que poderia ser rico de inter-ações, contribuindo de fato para a produção de conhecimentos é, no entanto, permeado de distorções lingüísticas. No trecho seguinte a professora tenta *tecer* uma aula de Português com estudo de texto.

(Excerto nº 06)

– “Circule na poesia o substantivo...” – Waléria fala, enquanto acompanha com o dedo o enunciado da questão no quadro.

(Esperava que os discentes a acompanhassem na “leitura”; como não houve a atenção de todos, insiste, batendo palmas e chamando):

– Eeii... olha pra cá... vira pra cá... aqui ó...

Michele parecendo criticar, mostra-lhe como deveria chamá-los. A professora, então, continua aumentando o tom da voz:

– Substantivo... nome, né...

– *Substantivo* – Michele mostra à professora sinal de “substantivo”.

A professora não percebe a ajuda da estudante, mas nota que alguns não olhavam para sua explicação. Bate palmas, chamando-os. Em seguida, continua apontando as palavras e falando:

– “A aranha”... viu... “tecendo” né... fazendo...

– *Fazer fio...* – sinaliza Lívia, indo à frente, tentando explicar aos colegas.

Lívia, nesse momento recorre a gestos e expressões corporais, tentando ilustrar os fios da teia grudando na pele, além de apontar o desenho feito pela professora. Esta última conduz a estudante pelos ombros à sua cadeira. Os colegas, porém, seguem o olhar para Lívia que continua se expressando. Michele para ajudar, lembra do personagem Homem-Aranha, fazendo o sinal e representando, numa linguagem gestual, os fios. A professora, entretanto, não aproveita nem estimula esse momento de interação em prol da compreensão do assunto pela turma e repreende Lívia, pondo as mãos na cintura e dirigindo-se até a estudante numa atitude repressora, principalmente demonstrada em sua expressão facial fechada.

– Tu quer?... (aponta para o quadro)

Lívia recua, submissa à atitude da professora, apontando para Michele:

– *Ela...* – Lívia tentando mostrar que a colega também havia se manifestado.

A professora continua repreendendo oralmente:

– Tu quer?... quer?... quer aqui?... (enquanto fala essas palavras faz o sinal de “professor”) então pronto... – volta-se para o quadro, ainda falando – “tecendo a teia”... olha...olha... não estava ...Tecendo a teia...

O trecho destacado retrata o tipo de estudo da língua portuguesa oferecida aos discentes ainda nos dias atuais (sejam ouvintes ou surdos), mesmo com os trabalhos científicos que refutam as aulas “gramatigueiras” (POSSENTI, 1998, por exemplo). Um tipo de ensino que prioriza as regras gramaticais em detrimento da compreensão e do aprendizado da língua de fato. Possenti, (Ibid, p. 16) ensina que “No caso específico do ensino do

português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e ensino de língua na escola”. Mais adiante, diz que: “Os dicionários e as gramáticas são bons lugares para conhecer aspectos da língua, mas não são os únicos e podem até não ser os melhores” (p. 23). O autor, no entanto, como a maioria, refere-se aos aprendizes ouvintes. No caso do aprendizado dos surdos, a situação se agrava por tratar-se de uma língua distinta não só na sua estrutura sintática, mas na modalidade. O autor sugere ainda a reformulação do ensino do português, o qual, devido à singularidade de inferências e tentativas dos surdos na compreensão de uma língua, para eles, de difícil acesso, concordo com suas observações: “saber uma gramática é (...) saber entender frases. Quem diz e entende frases faz isso porque tem domínio da estrutura da língua. Mesmo diante de uma frase ‘incompleta’, por exemplo, o falante é capaz de fazer hipóteses de interpretação” (p. 31). Posso inferir com as palavras de Possenti que, os surdos como não-falantes do português, mas que ainda assim buscam dar respostas, depois de traduzirem mentalmente de sua modalidade lingüística para a da maioria, podem sim, aprender essa língua (que lhe é estrangeira) desde que se reformulem os processos de ensino.

Na situação destacada, Waléria prendeu-se ao ensino da gramática normativa, falando, embora sabendo que não podia ser ouvida, desconsiderando qualquer ação de ajuda de suas educandas que tentavam tornar mais claros seus enunciados (creio que tal atitude deu-se de maneira não-deliberada). Michele, de início, ao ver as tentativas em vão da professora que gritava e batia no quadro para ter atenção de todos, mostra-lhe o modo mais propício. Waléria, não despreza somente essa iniciativa como também a indicação do sinal referente a “substantivo”. Lívia, por sua vez, buscando esclarecer o assunto não se dirige à docente, mas à turma, sendo alvo de repressão: Tu quer?... quer?... quer aqui?... (enquanto fala essas palavras faz sinal de professor) então pronto.... A fala (oral) de Waléria busca reforçar de quem é a regência da sala, entendida pela aprendiz não pela entonação, mas pelas expressões faciais e corporais. Lívia então busca dividir a “culpa” indicando a colega: “Ela...”, referindo-se a Michele.

Na cadeia de relações construídas nos contextos pedagógicos ocorrem, no entanto, situações bem distintas, independente da função ou papel que exerce cada ator. Assim, os trechos a seguir configuram esses fatos, dos quais o primeiro fora vivenciado na Oficina Psicopedagógica do CAS.

(Excerto nº 07)

- *Onde está Ana¹²³?* – Lívia perguntando pela outra profissional que compõe a equipe de trabalho.
- *Faltou. Parece estar com problema... foi resolver.* – Explica Roberta.
- *E os pais, vídeo?* – Lívia continua perguntando.
- *Vídeo?* – Roberta indaga.
- *Na sala aqui em baixo, eu vi!* – ressalta Lívia.

Saulo fica aguardando a conversa das duas para continuar seu assunto. Roberta pede que aguarde, enquanto justifica a ausência da colega e o porquê dos pais encontrarem-se em outra sala.

- *Esse trabalho aqui é específico para vocês. Posso eu sinalizar para vocês sem dar atenção aos pais? Fazer sinais e desprezar os pais?* – Salienta a profissional, lembrando à estudante que os pais não interagem em sinais.
- *Por que não ficamos todos juntos?* – Continua Lívia perguntando.
- *Porque tem a turma só dos pais. Ficam lá em outra sala. Aqui diferente. Exercitar Libras e escrita. É diferente. [Os pais] estão lá para ver um filme. Não quer melhorar sua escrita?* – Explica Roberta, ao mesmo tempo que indaga.
- *Veja! Continue Saulo!* – Lívia expressa, retornando o olhar ao instrutor.

Lívia é bastante questionadora, interrompendo ou mudando o assunto conforme seu interesse. No dia do episódio em destaque, os pais haviam sido convidados por outra profissional para uma atividade que se desenvolvia numa sala do andar térreo. Lívia não entendendo por que os pais encontravam-se em outra sala distinta da sua e diante do fato de já terem realizado experiências conjuntas, procura saciar sua curiosidade. Primeiro, estranha a falta de Ana, a intérprete e professora que dava aulas de Português específicas para surdos naquela instituição, que havia faltado em virtude de problemas particulares. Roberta então dialogava com Lívia, respondendo suas indagações e mostrando-lhe ou fazendo com que chegasse à conclusão da impossibilidade de desenvolver o programa que se propunha em duas línguas distintas, em Libras, língua dos estudantes, e dar atenção aos pais, em Português.

Num contexto assimétrico tradicional, o/a regente da sala faria Lívia “entender” em atitude vertical, sem diálogo, sem demora. O procedimento de Roberta, no entanto, mostra a busca do equilíbrio, representando uma relação menos hierárquica e mais igualitária. Sobre esse aspecto Rommetveit¹²⁴ (1979 *apud* COLAÇO 2001, p. 92) nos ensina que “a simetria existe só se há uma intervariabilidade ilimitada das funções do diálogo, isto é, uma (inter)regulação entre as funções do falante [emissor] e do ouvinte [receptor]”. Lívia, diante

¹²³ É uma componente desta equipe de profissionais que faltara neste dia. A mesma é professora de língua portuguesa para surdos e intérprete.

¹²⁴ ROMMETVEIT, R. On the architecture of intersubjectivity. In: ROMMETVEIT, R.; BLAKAR, R. M. (Eds.) **Studies of language, thought and verbal communication**. London: Academic, 1979.

dos argumentos de Roberta, passa então a dar atenção ao instrutor que *tinha a palavra* quando interrompera.

O episódio que se segue, no entanto, é o oposto, configurando a verticalidade das relações assimétricas. A professora, na aula de Geografia, pergunta aos aprendizes qual a capital do Brasil e duvida da resposta correta da “aprendiz”¹²⁵ por desconhecer sua língua, dando credibilidade ao colega professor.

(Excerto nº 08)

A professora distribui folhas com atividades aos estudantes que devem, em dupla, procurar no mapa a localização dos países participantes da Copa do Mundo. Alguns estudantes não acompanham a atividade junto com o colega. A professora lembra:

– *Procurar junto.*

E diante das duas turmas diz:

– ***Procurar Alemanha aí na Europa.. cadê?*** (simultaneamente a essa última palavra faz sinal de “sabe”).

Continua:

– ***Não é o graaande, graaande, grande não, é o pequenininho...***

Lívia levanta-se para mostrar o país solicitado, quando a professora interrompe:

– Pode sentar, eu vou ***olhar...***

Em seguida, vai até cada estudante, apontando na folha ou informando em sinais:

– *Vocês-dois juntos, não...*

Logo após, despreza o planisfério e parte para identificação das capitais:

– *Brasil capital, qual?* – pergunta em sinais a professora.

Paloma responde:

– ***C-e-a-r-á*** – fala e faz datilologia.

Outros estudantes procuram na folha que têm em mãos.

A professora adverte:

– ***Não, ó, Brasil... Aí... não tem...***

Waléria dirige-se a um estudante da outra turma e faz em sinais:

– *Nós estudar passado.*

O estudante retruca:

– ***Não!*** (A professora coloca as mãos na cintura)

Os estudantes continuam insistindo em Ceará, a professora interrompe oralmente:

– ***Ceará, não!***

Depois de alguns momentos, resolve escrever no quadro “BRASÍLIA” e pergunta à turma o sinal do referido lugar. Lívia mostra corretamente, porém, a professora por desconhecer, não acredita e diz:

– ***Não pode, não pode... professor...*** (queria dizer que ia perguntar ao professor da sala de informática que não é proficiente no uso da Libras, mas estabelece uma razoável conversação).

Lívia, mesmo assim, expressa para os colegas:

– ***Certo “Brasília”*** – indicando o sinal.

¹²⁵ A posição do professor em sala de aula, o *status* de detentor do conhecimento, tradicionalmente inculcido na cabeça das pessoas, parece dificultar a aceitação de correção do *seu aprendiz*.

A cena destacada retrata mais um momento de uma relação verticalizada, na qual a manifestação da educanda, mesmo tratando da língua que lhe é natural, não foi suficiente para minimizar o poder hierárquico do ser professor(a). Em primeiro lugar, o não domínio da língua dos aprendizes marca a limitação de fazê-los entender que deveriam encontrar na folha que tinham em mãos, o país sede da Copa do Mundo, a Alemanha. Waléria gesticulava e dava ênfase oral à palavra “grande” para que percebessem que o “pequeninho” tratava-se do *país* (Alemanha) e o “graaande” era o *continente* (Europeu), um contido no outro, respectivamente. Lívia tentou ajudar, porém foi detida com a vocalização da professora, seguida de um sinal no final: “Pode sentar, eu vou olhar...”. Diante das dificuldades de se fazer entender, Waléria muda (bruscamente) de estratégia: “*Brasil capital, qual?*”. Imediatamente, Paloma, tida pela professora como “a melhor da sala”, responde “*C-e-a-r-á*”. Acredito que sua resposta deveu-se ao fato de, em dias anteriores, Waléria ter explorado o tema: “As capitais dos estados brasileiros”. Poderia ter havido maiores esclarecimentos, que foram limitados a uma pequena frase em sinais: “*Brasil capital, qual?*”.

Vale ressaltar um outro fator que confunde crianças surdas: quando se trata do estado “Ceará” e de sua capital “Fortaleza” o sinal utilizado apresenta uma diferença bem tênue, representado na bochecha (esse tipo de característica da Libras encontra-se em capítulo anterior a respeito dos parâmetros da LS). É, portanto, necessário que o professor seja proficiente para reconhecer essas sutilezas, o que não ocorreu no episódio em questão. Waléria tenta ainda lembrar-lhes, em sinais, que já era assunto trabalhado e, na negativa de um dos estudantes, restou-lhe colocar as mãos na cintura e verbalizar: “Ceará, não!”

Por fim, buscando minimizar o “mal-entendido” gerado, Waléria resolve escrever no quadro o que, de fato, queria. No entanto, mais uma vez, cessa outra iniciativa de Lívia que procurava auxiliá-la, dizendo: “Não pode, não pode... professor...”. Olhando através da perspectiva dos aprendizes: O que queria dizer, com a boca articulando “não pode” e as mãos dizendo “professor”? O que o professor não pode? É Lívia que não pode ou o professor?

É importante salientar que, muitos desentendimentos podem surgir quando da mistura das duas línguas, oral e de sinais. Porém, a maior marca daquele impedimento foi a falta de credibilidade da professora em relação à estudante, o que ocorrera também em outros momentos.

O poder traduzido pela posição vertical docente/discente impera mesmo quando a língua é de domínio deste e não daquele. A situação que se segue, ocorreu em sala de aula e

ilustra o fato de o “sujeito” acostumado a ser “*aluno/a*”, educado para ser-se objeto, sente-se inseguro e espera pela *verdade* da *autoridade* sem questionar, apenas consome.

(Excerto nº 09)

Lívia observa atentamente à interpretação que fiz de toda a história e, ao ser escolhida para iniciar sua narrativa, lê oralmente as palavras, enquanto sinaliza ou gesticula num português sinalizado (ver legenda na apresentação deste capítulo).

- *“Há muito tempo... (era uma vez...) árvore (planta) gosta muito de sol. Ela crescia linda... um lindo campo florido... Um dia gafanhoto faminto encontrou a plantinha. Ela era seu alimento predileto... (faz repetidos movimentos com a palma da mão, de vai-volta) e nhac...(faz movimento de pegar, agarrando o próprio pulso)... depois de comer... (aponta para a expressão “em excesso” e olha para a professora que lhe lembra o sinal “muito”) “...o gafanhoto foi passear lago... que amigo não” (Lívia faz “amigo não” no lugar de “azar”, conforme aprendera com a professora, na explicação de “inimigo”)... mal comeu (olha para a professora que ao que parece, lhe mostra, o sinal “azar”)... azar sei “azar... encontrou o sapo que estava com fome” (movimento circular na barriga)... nhac!”*

O episódio destacado refere-se à fase final da pesquisa em que, após ter trabalhado por alguns dias uma historinha sobre um tipo de cadeia alimentar nas aulas de Ciências, Waléria pediu-me que interpretasse em Libras. Fiz duas vezes em dias diferentes. Na segunda vez, aproveitei para observar como os educandos (re)produziriam as cenas ilustradas no quadro depois da mediação pela LS, por isso pedi-lhes para escolherem trechos ou “contarem” toda a história. Lívia que se sobressaía em todas as atividades, ao narrar o trecho escolhido, mesclou fala oral, gestos e sinalização, reflexos do modo de expressão da professora. Além disso, Waléria posicionou-se num local que, ocupada com a filmagem, não pude visualizá-la. Foi notório, porém, que Lívia o tempo inteiro olhava em sua direção à espera talvez de um olhar, um gesto de aprovação ou indicação do que deveria fazer, ilustrado no momento em que disse, usando sinais e fala oral: “azar, sei...”. Antes da minha interpretação em LS, Waléria ensinara “amigo não” na parte em que aparecia a palavra “azar” (o trecho ilustrava um gafanhoto que, encontrando um sapo, era devorado). Neste momento, no entanto, avisava a aprendiz “azar, azar” em sinais (não pude filmar pela posição em que se encontrava). Vale lembrar a diferença no domínio/fluência entre os usuários da LS, que naquele contexto, eram Lívia e Michele que mais se destacavam. Michele, nesse aspecto, parecia se sobrepôr pelo contato com surdos de mais idade e proficiência. Naquela situação, no entanto, como em outros momentos que pude conferir, Lívia “consumia” o que a professora “transmitia” como consequência da relação verticalizada que vivenciava. Tipos de

relações como essa, andam na contramão do desenvolvimento, como ensina La Taille (1992; p. 19):

Não somente a coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também ela representa um freio ao desenvolvimento da inteligência.

Nessa perspectiva, outros episódios de representação do poder se fizeram registrar, como se confirma na situação que se segue, destacada de outra aula de Ciências:

(Excerto nº 10)

Prosseguindo a aula, a professora apaga o quadro. Enquanto isso, Paloma puxa sua cadeira para sentar-se na mesma fileira de Lívia e Michele. Ao perceber Waléria interrompe:

– *Volta aqui... volta...*

Paloma exprime:

– *Apertado...*

A professora já no fundo da sala, puxa a cadeira, posicionando-a na fileira da frente, local de origem. Lívia e Michele se entreolham. A primeira parecendo zangada, bate no braço de sua cadeira, aponta para o local onde tentara ficar Paloma, oralizando algo. Deu para entender que queria que a colega voltasse para seu lado. Parecia uma exigência, de inconformada que estava. A professora não responde. Lívia coloca a mão no queixo, desinteressada na aula mais uma vez e passa a olhar pela janela. Michele também fica alheia à aula, desenhando.

A atividade que se seguiu foi para identificação dos órgãos do “Sistema Digestório”. Primeiramente, a professora escreve a temática a abordar e chama Aline para desenhar no quadro. A estudante levanta-se, mas não o realiza, passando o pincel para Paloma que inicia o desenho em questão. Esse momento durou alguns minutos e os demais ficaram conversando entre si, até que Lívia expressa para Michele:

– *Escrever no quadro... nome... nome...*

– *Não... não...* – manifesta Michele, balançando a cabeça e rabiscando no caderno.

Lívia olha para professora que confirma e, voltando-se para a colega, exprime:

– *Viu!!!* – aponta para a regente da sala.

– *Não...* – mais uma vez Michele, balançando a cabeça sem interromper seus rabiscos.

Após Paloma terminar a ilustração do “Sistema Digestório”, a professora se dirige à Michele com o pincel, pronunciando:

– Michele... tu... nome vai fazer ... (a estudante balança a cabeça negativamente)... vai fazer...

Michele, enfim, como os demais, obedece a professora.

Na situação citada há pelo menos três aspectos a considerar. Em primeiro lugar, num tipo de processo educativo que visa a produção do conhecimento, a partilha de informações, principalmente, no caso de estudantes surdos é imprescindível que se coloquem em semi-círculo, a fim de que cada um *veja* não só o que a professora diz, mas as informações e inferências dos colegas. A forma de posicionar as cadeiras em fila, naquele local, servia

fundamentalmente para evitar o “burburinho” de conversas (como denominou SACKS, 1998) entre eles, conforme afirmação de Michele em conversa que tive com a turma: “*Não pode conversar... eles dois (apontando para João e Armando) devem sentar um na frente e o restante da sala em semicírculo.... não pode conversar*”. Em segundo lugar, diante da relação essencialmente vertical daquele contexto, Michele não “ingeria” determinadas atitudes como seus pares o faziam, demonstrando insatisfação e resistência ao menos momentaneamente. Um terceiro aspecto é o fato de ser do conhecimento daqueles escolares, os procedimentos adotados rotineiramente em sala de aula, ou seja, boa parte das atividades consistia em “nomear” (localizar estados e capitais; partes do corpo humano; números etc.) o que se encontrava ilustrado no quadro ou em folhas distribuídas para cada um deles. Caso não fizessem, o “castigo” era perder o recreio.

A abordagem oralista foi/é a fonte que cristalizou determinadas posturas pedagógicas, fundamentalmente assimétricas, dotadas de coação, contrariando os tipos de relações construtivas, as de cooperação, preconizadas pelo Mestre Piaget, vislumbrando “democracia como condição necessária ao desenvolvimento e à construção da personalidade” (LA TAILLE, op. cit., p. 21), bem como a partilha de conhecimento defendida por Vygotsky e Bakhtin.

Conforme apresento em capítulos anteriores, o oralismo manteve-se hegemônico por aproximadamente um século, castrando, inibindo, traumatizando muitos indivíduos que por sua condição de surdez eram tratados com desrespeito, desprezo ou paternalismo. Nos dias atuais, não se fala claramente em práticas de normalização, de “ouvintização”¹²⁶. Porém, a busca de padronização da língua e cultura da sociedade ouvinte ainda é bastante forte, refletindo-se em propostas curriculares pseudo-bilíngües ou pseudo-inclusivas. Como se padronizar ou uniformizar uma língua fosse possível! Incoerências como estas, advêm de mitos construídos inclusive por intelectuais, como Darcy Ribeiro que, certa vez afirmou: “(...) apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos lingüística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos”¹²⁷. Esse mito, no entanto, é severamente criticado por Bagno (1999), atribuindo-lhe um caráter prejudicial. Considerando os aspectos da diversidade multilíngüe e a variedade lingüística do português no Brasil, o

¹²⁶ Prática que consiste em “enquadrar” o surdo de acordo com o modelo ouvinte, cujo modo de interação deve ser através da fala oral. Isso implica o uso da oralização, aparelhos de amplificação sonora, leitura labial etc, tudo que possa aproximá-lo do padrão de normalidade (ver SKLIAR, 2001).

¹²⁷ Citação destacada da Folha de São Paulo (05/02/1995) por Marcos Bagno na obra **Preconceito lingüístico** (1999).

autor salienta, que a escola se apropria e naturaliza as visões (mitológicas), “funcionando como um local normalizador na intenção de trazer cada elemento e/ou realidade desviante para o espaço igualitário da norma.” (BAGNO, Ibid, p. 15).

Assim, a escola, espaço de produção de cultura, desvincula-se de seu próprio papel ao desconsiderar o universo multicultural brasileiro, em que se encontram culturas indígenas, afrodecendentes e, evidentemente, dos surdos, entre outras. Nesse sentido, temos fazeres pedagógicos com surdos que parecem não ser tão rígidos quanto nos tempos da “ditadura oralista”, mas que muito se tem de sua essência. O trecho a seguir, extraído de um dia em que se realizou uma avaliação de Ciências, cujo tema era “O Corpo Humano”, confirma esses tipos de procedimentos, nos quais Waléria parece satisfazer-se com a “leitura” labial ou palavras escritas.

(Excerto nº 11)

No instante, a professora acompanha a atividade de Armando, apontando a folha e recomendando:

- *Aqui... ó... faz... o quê?*
- *Porque casa... abrir, fechar...* – expressa o estudante.
- *Aqui comer e...* – orienta a professora, gesticulando um movimento de inspiração e expiração, e pergunta: – *Junto... fazer... o quê?*

Armando faz um movimento gestual parecido com a forma que a professora explica sobre “fecundação”. Esta insiste:

- *O quê?...*

Armando toca a boca, o peito, a barriga, o joelho, pé, mão, antebraço, braço.

- *O que... fazer...* – continua a professora, mesclando sinais e fala, tenta fazer, desta vez, com que o mesmo leia o enunciado.

Em dado momento da “leitura” do estudante, Waléria pergunta:

- O quê?
- *Nome? Não sei...* – respondeu Armando.
- *Nós...* – a professora faz sinal correspondente e pergunta oralmente – O quê?
- *Não sei sinal...* – continua Armando.

Enquanto oraliza as palavras, Armando faz datilologia e alguns sinais ou gestos. A professora, por sua vez, vai articulando bem a boca para o estudante que, tenta repetir seu movimento com os olhos vidrados em seus lábios. Depois de tudo isso, o mesmo aponta a prova, querendo saber o que fazer. Waléria abana a mão e sinaliza:

- *não... ler só...*

Esperar que a mensagem seja entendida via leitura labial ou imitação da articulação dos lábios do(a) regente é mais um dos equívocos das abordagens oralista e/ou comunicação total. Esse fato é criticado por Sacks (1998, p. 82) que esclarece:

75% dela [leitura labial] é uma espécie de adivinhação inspirada ou conclusão por hipótese, dependendo do uso das pistas encontradas no contexto. É mais fácil para as

pessoas com surdez pós-lingüística, que conhecem a fala, “lê-la”; é muito mais difícil para as que têm surdez pré-lingüística (...).

O caso da leitura e escrita, principalmente para os surdos, consiste um outro fator de grande complexidade. Satisfazer-se somente com a emissão oral das palavras escritas – “leitura” –, sedimenta uma artificialidade no processo de ensino e de aprendizagem, pois conforme diz Sánchez (2003, p. 23) “Saber ler é compreender o que se lê”. O autor refere-se em seu texto aos estudantes em geral, porém, nessa experiência com surdos, ao observar a expressão de satisfação da professora quando conseguem emitir as palavras escritas, o estudante (inconscientemente) se satisfaz. Será que compreenderam? O que ocorre com aqueles que não oralizam? Penso que, nessas situações, tendem a isolar-se cada vez mais, visto que, no geral, a língua escrita pode ser assinalada como um instrumento de discriminação e marginalização social, inerente a um “sistema educacional improdutivo e injusto.” (SÁNCHEZ, Ibid, p. 26).

Por outro lado, não só os educandos buscam a língua da professora, como esta, observando que não se fez entender, almeja por um código lingüístico comum que pudessem partilhar. No entanto, a ausência deste promove mais obstáculos que, apesar de percebidos/sentidos, não são superados apenas com manifestações comunicativas. Mesmo assim, os atores se esforçam por utilizar estratégias diversificadas na tentativa de minimizar os desentendimentos.

Em suma, os “discursos” entre a professora Waléria e os educandos ocorriam, em geral, com palavras destacadas oralmente ou em sinais. Esse tipo de metodologia dificulta a construção de um con(texto), ocasionando esquecimento de informações novas e um aprendizado fragmentado decorrente da linguagem filtrada que não possibilita um conhecimento completo na mente (linguagem interior) dos últimos. E não só isso, os adultos (os professores), como não poderia deixar de ser, não saem imunes, pois a frustração vem e se instala. Sobre esse assunto Marchesi (1995) descreve que:

Estas dificuldades que causam frustração no adulto, que levam, às vezes imperceptivelmente, a uma diminuição das expressões orais e dos jogos de alternância, e à aquisição de um estilo comunicativo mais controlador. Através do controle mais direto da atenção da criança, pretende-se que se concentre nos aspectos mais relevantes da informação que se tenta transmitir.

Esses procedimentos acabam limitando a aprendizagem ao instante presente, pois é o aspecto privado da fala interior que permite a liberdade de não se ver obrigado a utilizar exclusivamente as palavras segundo seus significados convencionados (BAQUERO, 1998).

Em outras palavras, a compreensão de um signo dá liberdade de produção de conhecimentos, construção de novos contextos e/ou aquisição de outros signos a partir dos primeiros.

Nas várias tentativas de explanação dos conteúdos, como, por exemplo, a explicação do contexto da história de “Uma cadeia alimentar”, a professora embora diversificando as estratégias¹²⁸, em diversos trechos, não se fez entender pela maioria dos estudantes. A falta de entendimento perdurava mesmo quando havia a tentativa de intervenção por parte de um deles – Lívia, principalmente, ou Michele. No geral, para não perder a atenção da turma, Waléria seguia perguntando com palavras orais e escritas no quadro, desenhos, gestos e sinais. Os demais educandos à medida que eram solicitados, tentavam responder olhando também as gravuras no quadro.

Nas diversas situações foi possível notar a tentativa de preenchimento das lacunas advindas dos diálogos precários no decorrer das aulas observadas. Os estudantes buscavam dar sentido e significado às enunciações, um processo que segue em direção da construção não só de conhecimento, mas de diálogos efetivos. A língua compartilhada, no entanto, possibilitaria cada um expressar suas impressões e questionamentos a respeito de diversos assuntos relacionados àquele, a construção de um (con)texto pelos atores e infinitas possibilidades que os diálogos e o processo educativo podem trazer. É por isso, que a língua(gem) como uma ação inter-individual é um ato social, no qual os membros de uma comunidade *inter-agem*. Ela não é, pois, simplesmente um ato de *dizer* ou de *querer dizer* (KOCH, 1997).

Vale realçar que o empenho da professora foi notável na procura de variados recursos que pudessem auxiliá-la na explicação dos conteúdos, porém a diversidade de estratégias perde a sua completa utilidade pela falta do principal elo entre docente e discentes, o signo lingüístico. Este, naquele ambiente deveria/deve ser, não a língua da maioria da sociedade, mas a do educando, como preconiza a educação bilíngüe/bicultural.

Nesse sentido, na perspectiva de uma educação que vise as peculiaridades do ambiente marcado pela presença de educandos surdos, detentores de língua e cultura distintas, anuncio a próxima seção que objetiva analisar os intercâmbios mediados prioritariamente pela língua natural dos educandos, a Língua de Sinais Brasileira.

¹²⁸ A professora diversificava as estratégias, porém seguia a estrutura do português. Um dos aspectos que dificulta a compreensão dos estudantes.

6.2. COMUNICAÇÃO AVELUDADA: os processos de mediação num ensino centrado nos surdos

Acredito do fundo do coração na possibilidade de diálogo entre dois mundos, as duas culturas. Vivo com ouvintes, comunico-me com eles, vivo com surdos, comunico-me melhor ainda, é normal. (...) Reencontrar o mundo dos surdos era um alívio. (...) reencontrar as mãos, a espontaneidade, os signos que voam, que falam sem esforço, sem obstáculos. O corpo que se mexe, os olhos que falam. As frustrações desaparecem de uma só vez. Comunicação aveludada.

Emmanuelle Laborit

Estudar as interações na educação de surdos e suas implicações na aprendizagem escolar é reconhecer que a língua(gem) extrapola os parâmetros da comunicação, visto que para entender o processo educativo, no qual perpassam os intercâmbios lingüísticos é imperativo discutir qual o seu papel [o da linguagem] na produção do conhecimento. Por isso, ao longo deste trabalho não me restrinjo apenas ao plano de funcionamento comunicativo da linguagem, além de entender que a interação mediada por um sistema lingüístico comum favorece o desenvolvimento de diferentes estruturas de generalização, mesmo que os processos de elaboração mental dos sujeitos envolvidos não sejam semelhantes. Isso quer dizer que, embora o adulto não consiga transmitir para a criança seu modo de pensar ou controlar-lhe os pensamentos, seus discursos interferem diretamente nas atividades desta. A esse respeito, Fontana (1996, p. 19) nos aponta que “A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina”.

Nessa perspectiva, mesmo que a criança não consiga aprender completamente os conceitos dos adultos, ela entra num processo de elaboração mental, passando a praticar o pensamento conceitual antes de ter consciência clara da natureza dessas operações. É assim que os estudos vygotksyanos defendem que o aprendizado precede o desenvolvimento, pois a mediação do/pelo adulto (no caso em questão, o professor) favorece a emergência de funções que, embora a criança não domine autonomamente, pode desempenhar em conjunto, de maneira compartilhada. Bakhtin concorda que a atividade mental é favorecida nas relações sociais e não em métodos meramente mecânicos, quando diz que: “A consciência constitui um fato sócio-ideológico, não acessível a métodos tomados de empréstimos à fisiologia ou às ciências naturais.” (BAKHTIN, 1997, p. 48).

Destarte, tomando as palavras de Fontana (op. cit, p. 24) que diz ser “impossível conceber a atividade mental desligada das condições reais (ou potenciais) de interlocução” que apresento os trechos das situações em sala de aula veiculadas pela língua de sinais, pela *comunicação aveludada*.

O trecho abaixo fora extraído de um dos encontros da Oficina Psicopedagógica desenvolvida no CAS, no período da pesquisa. O episódio envolvia dois profissionais responsáveis pelas atividades, Roberta e Saulo, e os educandos Livia, Aline e Armando. Este último acostumado a ir à escola e ao CAS acompanhado pela mãe, resolveu, com o cancelamento das atividades do dia, ir para casa sozinho. Ele, apontado como “aluno com dificuldade de aprendizagem” e não atuante nas atividades escolares, manteve-se atento a toda narrativa e conselhos dos profissionais, ora respondendo quando solicitado ora rebatendo as críticas de colegas.

(Excerto nº 12)

- *O que aconteceu Armando que você sumiu?* – Indaga Saulo.
- *Estava em casa.* – Armando responde.
- *O que aconteceu? Você precisa avisar antes para nós sabermos...* – Insiste Saulo, orientando que o estudante deveria ter avisado sua intenção de ir para casa, e continua – *Olha... sabe o que aconteceu? Sua mãe chegou e perguntou por você... qual seu sinal, hein? Esqueci!...*

Armando mostra-lhe seu sinal. Saulo continua:

- *Ela me perguntou: “onde está o Armando?”. [Respondi:] “Ele não apareceu aqui não. Deve estar com os surdos aí no ICES. Ou do lado de fora...” Ela saiu, procurou lá fora, procurou no ICES, preocupada; procurou em todos os lugares, perguntando: “ele combinou de ir embora com alguém? Com quem?”. Eu não sabia de nada... ela preocupada ligou para sua escola; as pessoas lá trabalhando (funcionários) avisaram que você não estava. A preocupação aumentando... Ela começou a chorar... Roberta é testemunha, pode confirmar.*

Armando atento, volta-se para Roberta que confirma com a cabeça. Saulo continua:

- *É verdade. Sua mãe estava muito preocupada... parece que combinaram encontrar 5 horas lá fora, não é?! Sua mãe esperou, esperou... e nada. Você atrasado; ela ficando preocupada... Ele sumiu! Alguém seqüestrou meu filho? Estava preocupada, mesmo!*
- *Estava em casa.*
- *Em casa?* – indaga Roberta.
- *Em casa. Brincando... dormindo.* – explica Armando.
- *Mentira.* – Livia e Aline, entrando na conversa.
- *Em casa sim!* – salienta Armando.
- *Te conheço...* – desconfia Livia.
- *É verdade! Eu estava dormindo em casa.*

Saulo interrompe:

- *Esperem. Esperem. Vou dar uma opinião... Você foi para casa sozinho? Como? Você sabe o ônibus?*

Armando afirma com a cabeça.

Saulo manifesta:

- *Ei, Roberta! Ele me fez lembrar... Eu também, quando criança, sumi. Fui para casa sozinho. Minha mãe chorou muito também. Foi igualzinho a ele. Parece que tinha 12 anos de idade... 13 ou 12... Minha mãe era acostumada a me levar (pelo braço) para escola, para todo lugar. Um dia, a professora faltou. Eu já sabia o caminho, fui para casa sozinho. Quando cheguei, minha mãe já havia saído para me buscar... Ficou desesperada [“ai, meu Deus!], preocupada, ligou para casa. Disseram: “Ele não está!”. Desceram para me procurar e me viram. Ela ficou aliviada!!! Foi igualzinha à história dele. – E, virando-se para Armando – É ... Já aconteceu comigo também!*

Roberta orienta:

- *Olha, vou falar: se tiver vontade de passear, de vez em quando... ou quiser ir a algum lugar, junto com amigo surdo, precisa antes avisar aos pais. Pedir “pode passear?”...*

Interagir com adultos (educadores) surdos favorece uma auto-imagem positiva da criança surda, fortalecida pelos parâmetros de identidade comuns, um sentimento de pertença. Observa-se no excerto acima uma troca intensa entre os interlocutores que não perdiam momento nenhum quando necessária sua participação no diálogo ou quando achavam que poderiam intervir. Reis (2007), pesquisadora surda, considerando o fato da maioria das crianças surdas não terem contato com o mundo surdo, destaca a importância não só da identidade, mas da identificação¹²⁹ entre professores e aprendizes, o que contribui, segundo a autora, para a valorização do ser:

(...)a existência da identificação que se dá na relação entre os alunos e professores, quer acreditar que a postura do professor surdo permite a identificação à cultura surda. A cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos. A importância da identificação é que ela nos faz entender as diversas posições assumidas pelo sujeito para se identificar aos outros para valorizar o seu ser. A partir daí, o sujeito surdo inicia a produção cultural. (p. 91)

O episódio ainda retrata uma marca cultural da comunidade surda que, equivalente aos ouvintes, interagem evocando o sinal (nome) do outro: “(...) sabe o que aconteceu? Sua mãe chegou e perguntou por você... Qual seu sinal, hein? Esqueci!...”. E, somente após Armando mostrar-lhe seu sinal, é que Saulo continuou, incorporando então o “nome”, a identificação do personagem de sua narrativa: “Ela me perguntou: ‘onde está o Armando?’”. O instrutor ainda teve a oportunidade de compartilhar caso ocorrido em sua

¹²⁹ Segundo Hall (2000), a identificação não considera a noção da identidade que carrega a idéia de um sujeito totalizante e homogêneo. O termo identificação, para o autor, leva em conta a multiplicidade de discursos e de dizeres que o constituem.

infância parecido com o do estudante, em virtude da situação comum a outros indivíduos que, como eles, são privados da percepção auditiva (apenas)¹³⁰.

A língua comum a todos propiciou um processo natural de intercâmbios, em que os profissionais puderam aconselhar, orientar, não só a Armando, mas aos demais e a estes possibilitou esclarecerem os fatos, compartilharem experiências e se defenderem, enfáticos, como o fez Armando diante das manifestações de Lívia: “*É verdade! Eu estava dormindo em casa.*”

Uma outra situação que retrata o diálogo livre entre educandos e educadores é destacado a seguir. Estes últimos iniciavam seus encontros pedagógicos, revisando a aula anterior a partir de perguntas aos aprendizes, que ao responderem deixavam os que haviam faltado inteirados das discussões e atividades desenvolvidas no dia anterior. O decorrer da aula também se dava estimulando a participação dos discentes que, não esperavam as respostas dos educadores, mas se habilitavam, levantando a mão a fim de responderem às questões propostas ou indo ao quadro.

(Excerto nº 13)

Roberta, passa a fazer revisão, indo ao quadro. Depois vira-se para os estudantes:

- *Que dia é hoje?*
- *Terça-feira!* – todos respondem.
- *Dia do mês?*
- *Dia 12!* – responde Aline.

No quadro, a profissional coloca datas dos encontros anteriores. Ali, já constava também um cartaz com fotos de família. Lívia com o pincel coloca numa das datas: “Armando sumiu”.

- *É... esse é o dia do sumiço do Armando. E dias antes, aconteceu o quê?* – concorda Roberta, sorrindo da ênfase dada ao episódio [do sumiço de Armando], mas solicita revisão dos encontros.

Lívia vai ao quadro novamente, tentando lembrar os encontros anteriores, quando Roberta pergunta:

- *Esqueceram?*

Os estudantes olhavam para as datas no quadro, pensativos. Roberta continua, ajudando-os a lembrar:

- *Aconteceu aqui nesta sala. Todos estavam sentados em círculo... mamãe junto...*

Lívia aponta para uma das datas. Roberta informa:

¹³⁰ É costume de muitos pais conduzirem os filhos surdos, tidos “deficientes”, aos ambientes sociais como escola, médicos, associação etc. Alguns, continuam acompanhando-os, mesmo quando atingem a idade adulta, possuem razoável domínio da Libras e, pelo menos dentre os colegas, são autônomos. Em muitos casos, essas atitudes paternalistas atrasam mais ainda o desenvolvimento do sujeito e barram, de vez, sua autonomia.

– *Feriado. Sim... E na outra terça-feira?* – Roberta pergunta a Armando – *Você sabe?* – E, voltando-se para Livia, pergunta novamente – *Esqueceu? Então, espera aí. Você vai ver...* Roberta então vai até o material sobre a mesa para mostrá-los.

Armando dirige-se ao quadro e mostra à Livia uma das datas:

– *Esse é o dia das fotos.*

Livia começa a escrever algo no quadro. Roberta interrompe:

– *Outra vez?*

A estudante apaga e a profissional orienta:

– *Sentem-se!*

Os dois, Armando e Livia, não retornam às cadeiras que sentaram anteriormente. Resolvem disputar algumas cadeiras que estavam empilhadas. Aline ri dos dois. Roberta intervém:

– *Calma. Calma. Os dois venham, sentem aqui nessas cadeiras, normais. Aí é especial... venham, sentem-se...*

Livia faz gestos de ameaça para Armando.

Já sentados, Roberta retoma:

– *Armando acertou... o dia das fotos. Explica Armando, o que houve nesse dia?*

Ele começa a sinalizar, enquanto Livia conversa com outra estudante que chegara atrasada (não registrada por não fazer parte desta pesquisa). Roberta interrompe:

– *Vamos prestar atenção na explicação dele!*

O trecho destacado mostra a partilha de informações pelos próprios aprendizes. Roberta, nesse sentido, se põe como facilitadora, ou seja, apenas um canal que estimula a participação dos mesmos. A profissional ainda evita o que poderia ser um conflito sem nenhuma necessidade de autoritarismo, imposição de norma. Sua atitude demonstra que apenas com orientações é possível manter a harmonia. Na situação temos também a participação espontânea de Aline e Armando, que ao final passa a explicar o que acontecera no encontro anterior. O que é de grande contribuição para estimular o comportamento dos educandos são os incentivos e a valorização dada a cada um deles. Primeiramente, podemos notar na sentença “*Armando acertou... o dia das fotos. Explica Armando, o que houve?*” . O valor dado ao estudante se dá com o reconhecimento de sua resposta simples e assertiva, como também no pedido da atenção de todos para a “fala” do mesmo; o que não ocorre em sua sala de aula de origem, conforme conferido em seção anterior. Nessas experiências, os aprendizes sentem-se sujeitos e a elevação de sua auto-estima é, por isso, estimulada pelos educadores.

A situação que se segue apresenta a partilha não só da língua, mas também da cultura, na qual se percebe o interesse, a espontaneidade e alegria de expressar-se¹³¹ do profissional e dos educandos.

(Excerto nº 14)

Armando vira-se para Saulo na intenção de fazer-lhe uma pergunta. Lívia o chama, tentando continuar uma conversa. Armando pede desculpa e volta-se ao instrutor, apontando para a camisa que o mesmo usava:

- *Dinheiro?* – (Nesta pergunta, em que o estudante aponta para a camisa e faz sinal DINHEIRO acompanhado de expressão facial que representa pergunta, pode estar fazendo alusão a “Quanto custa?” ou se o instrutor havia comprado e onde?)
- *Feneis.* Responde Saulo.

Lívia retoma:

- *Feneis... Hospital... ASCE...*

Roberta, que até então só observava, perguntou-lhes:

- *Você conhece a Feneis? Você conhece Feneis, conhece?*

Roberta pede a Saulo:

- *Explica o que é Feneis.*
- *Todos os sábados...* – inicia o instrutor.

Lívia interrompe:

- *Onde?*

Saulo continua com empolgação:

- *ASCE sempre aos sábados... Por quê?... Por que as pessoas vão para ASCE? Por exemplo: a pessoa está ociosa, em casa mãe, pai... conversam falando, surdo só olhando, ansioso e ocioso. Pai, mãe, primo (familiares) sabe sinais? Não-sabe. Então, espera... vou explicar. Exemplificar... em volta do surdo ninguém sabe. Surdo aproveita e vai lá, ASCE tem surdo interagindo com sinais, sua língua. Conversam livremente!!!... Mas, exemplo: [se] pais não sabem como é a ASCE, não-quer [não liberam], preocupados com as coisas... Não! A conversa é dentro da ASCE... Bate-papo somente. Não tem problema.*
- *ASCE não presta... ASCE ruim... ASCE não presta...* – Diz Armando.
- *Por que? Explique por quê?* – Pergunta Saulo.
- *Libras muito difícil [na ASCE]. Libras muito difícil...* – Responde Armando.
- *Não... Não...* – Expressa Saulo.
- *Verdade! Verdade!* – Manifesta Armando.

Roberta retoma:

- *Explica... o que é difícil? Explica...*
- *São muitos Sinais... Homem lá. Sabe não...* – continua Armando.
- *Surdo adulto?* – Pergunta Roberta.
- *Mentira...* – Lívia toca Armando com o pé – *Mentira...* – em seguida, a exemplo de Aline, passa a observar somente.

¹³¹ Pude conferir tais emoções de euforia a partir das expressões faciais e corporais, além do modo como o instrutor exprimia seus pensamentos, na alegria de estar partilhando e informando aspectos sócio-culturais inerentes aos seus coetâneos.

- *Passado...* – Refere-se Armando a algo ou alguma informação dada por outrem.
 - *Porque Sinais difíceis? Sinais difíceis? Não... Espera, explico porque... por exemplo: a criança surda, vai crescendo...* – explica Saulo – *exemplo, água é assim?... (faz sinal de água, Armando confirma)... criança no início não sabe... (exemplifica com gesto, mudando o movimento e a configuração da mão)... depois vai mudando, desenvolvendo, aprende a fazer correto e passa a dominar a Língua de Sinais e a usa livremente...*
- Armando atento, o instrutor continua:
- *Igual ouvinte. No início voz “a...a...ma...”* (referindo-se à fase do balbúcio das pessoas ouvintes)... *cresce ouvindo as palavras e desenvolve a fala rápido. Igualmente o surdo que passa a dominar a Língua de Sinais... surdo e ouvinte igual, não é mesmo, Roberta?*
 - *É assim mesmo!* – Roberta confirma.

O trecho destacado apresenta uma *inter-locução*, cuja alternância de turno demonstra a participação ativa entre os interlocutores – profissionais e aprendizes –, que tomam a palavra, perguntam, argumentam, *inter-agem*, conforme um “jogo” em que se objetiva atuar um sobre o outro para obter determinadas conclusões/reações, sejam sinalizadas (em contextos com surdos, verbais com ouvintes) ou não. Os enunciados assim produzidos ocorrem no sentido de determinadas conclusões, cumprindo o papel argumentativo da linguagem. (KOCH, 1997)

Os profissionais dão atenção às dúvidas e considerações dos educandos, dando sugestões, esclarecimentos e incentivam suas colocações como o fez Roberta, solicitando que Armando explicasse o que era difícil na Libras. Esta, contrária às abordagens “ouvintistas”, não só se mantém numa posição igualitária ao colega surdo, como também o deixa em posição de destaque ao tratar da cultura que ele e seus pares fazem parte. Assim, é estimulada a construção da identidade do educando como cidadão e sujeito de uma comunidade lingüística e cultural. O instrutor, por sua vez, além de dar informações a respeito das entidades de classe que defendem os seus direitos, esclarece, comparando com a sociedade ouvinte, a sua diferença lingüística e equivalência no desenvolvimento da linguagem. As crianças percebem assim que o isolamento por que passam em sociedade e em família é comum a outros e que isso ocorre em virtude da diferenças cultural e lingüística.

As atitudes da psicopedagoga e do instrutor contribuem para dizimar a representação de deficiência, de falta, construída por “ouvintistas”, responsável pela formação de idéias limitadas ao presente, ao concreto e pelas lacunas na construção dos conceitos cotidianos e científicos, conforme se pode conferir também nas experiências da “gaivota francesa”. Essa *inter-ação*, longe de simplesmente “querer dizer”, organiza a atividade da

linguagem diante dos problemas que se apresentam rotineiramente em âmbito social e educacional. A respeito desse “ato social” da linguagem, Bange (1983, p. 3) reitera:

(...) se (...) admitimos que a língua é um meio de resolver os problemas que se apresentam constantemente na vida social, então a conversação pode ser considerada a forma de base de organização da atividade da linguagem, já que ela é a forma da vida cotidiana, uma forma interativa, inseparável da situação.

As associações, escolas ou qualquer ambiente em que se encontrem pessoas que dialogam a partir de uma mesma língua são extremamente ricos no sentido de facilitar a aprendizagem. Essa riqueza se encontra tanto na variedade de assuntos partilhados quanto no vocabulário diversificado. O fato de Armando considerar os sinais utilizados na ASCE difíceis (como mencionado anteriormente) é natural em interlocuções, nas quais é captado muito pouco ou nada. Embora os sentimentos sejam ímpares a cada pessoa, e a forma que ouvintes e surdos percebem os sinais ser distinta, há como confirmar um grau de estranheza, tanto para um quanto para o outro. Os surdos que têm pouco (ou nenhum) contato com grupos de adultos surdos não estão isentos de tal sentimento, como Armando quando diz: “*ASCE ruim... Libras muito difícil!...*”. Daí a intervenção fundamental de Saulo, exemplificando o processo análogo de aquisição da língua por crianças ouvintes e surdas.

A situação seguinte retrata a naturalidade de expressão. Ocorreu com Michele que indiferente à presença da professora e à minha que, além de estar ali, quebrando a rotina da sala de aula, usava a filmagem, um equipamento que facilmente inibe as pessoas. Michele se exprimia em sinais espontaneamente.

(Excerto nº 15)

A estudante aponta para toda a seqüência, sinalizando que já foram apresentadas, querendo saber qual seria sua parte. Filmando indiquei para toda a história. Michele expressa:

– *Preguiça...* (como se não a interessasse)

Em seguida, inicia:

– *Crescia uma plantinha num campo florido... o sol sorrindo... O gafanhoto viu... fome, procurava[o que comer], tinha fome, encontrou e comeu... gafanhoto com fome procurou, procurou... encontrou e comeu a folha. Comeu muito ficou de barriga cheia... O sapo com muita fome¹³², procurou escolheu comer gafanhoto... ficou com a barriga muito cheia... A cobra... procurou... [sapo]dormindo... fome, a cobra comeu, encontrou e comeu muito... passeou muito, encontrou e nhac (pegou)¹³³. A seriema passeava viu...*

¹³² Michele se refere sempre à fome, dando batidinhas no lado direito da barriga. Essa expressão pode gerar distorções, quando não se conhece o contexto, pois refere-se ao termo “*vagabundo(a)*”. A estudante, porém, seguia o gesto utilizado pela professora em suas explicações.

¹³³ A maior parte de sua narrativa Michele se exprimia mais influenciada pelas figuras que pelo texto, olhando algumas vezes para o quadro, resgatando pontos que achou importante destacar.

sono... viu a cobra... encontrou e comeu muito... demorou...acabou, comeu... delícia, muito gostoso... depois o gato procurou... estava segredo (escondido)... a seriema voou... voou distraída, o gato pegou... comeu. Azar dela! (aponta para a ave). O gato comeu muito... morreu... azar... choveu muito... muita chuva. É importante muita chuva. [o gato] doente, como pode?... depois o pássaro/urubu viu, pegou o gato e comeu. Comeu muito... comeu e depois, pequenininho (queria dizer que “quando restava só um pouquinho”), foi embora... As bactérias,... o gato estendido, as bactérias comeram tudo, a pele e acabaram...(aponta para a figura no quadro) ...os ossos... surgiu e cresceu... chuva... surgia outra planta, campo verde, o sol sorrindo, nascia outra planta, muita chuva... o sol dando risadas...”. Pronto... F-I-M.

A narrativa de Michele apresenta-se de maneira fluida, com detalhes, permeados de breves comentários dela própria. Isso foi notado quando narrara o trecho referente à participação da seriema na cadeia alimentar. A estudante expressa “sono”, apontando para os olhos do animal no desenho e sorri genuinamente. Outros comentários em meio a narrativas foram : “*delícia, muito gostoso*”, quando se reportou à cobra, e “*azar dela!*”, a respeito da ave degustada pelo gato. Michele aproveitava os desenhos para enriquecer sua narrativa, fato muito comum entre os sujeitos surdos, pela importância que têm para eles os aspectos visuais. Em Libras, uma pessoa surda conta um fato em detalhes, “aos quilômetros” como disse Laborit (1994). Entretanto, muitas vezes os recursos utilizados nas escolas (material concreto, linguagem filtrada, escritos no quadro, oralismo, bimodalismo), dificultam a fluência de seus discursos, seja com crianças, adolescentes ou adultos. Em consequência disso, têm-se por vezes narrativas de pontos isolados.

É necessário, portanto, garantir a compreensão dos aprendizes surdos para que suas narrativas (sinalizadas ou escritas) sejam coerentes, respeitando-se a integridade de cada língua e o trabalho com os contos atinja seus objetivos. A respeito disso, Marchesi (1995, p. 204) nos ensina que: “A estrutura dos contos, os temas dos contos, o conto em si podem enriquecer as crianças, desde que estas sejam capazes de compreendê-las”. Heloysa Dantas, por sua vez, na palestra referida anteriormente, também recomendou: “Não podemos ficar restritos à linguagem oral, utilizar com a criança a linguagem verbal oral e esperar que ela responda discursivamente”. A autora, embora não se reportasse especificamente às crianças surdas, falava das várias “línguas” (expressões corporais, desenhos, escrita etc) que o professor deve aprender para *entender* e *atender* as necessidades das crianças de um modo geral, no caso das surdas, então, é extremamente importante.

Uma língua(gem) compartilhada entre professora e educandos (surdos) possibilitará o emprego de uma série de estratégias para garantir a compreensão de seus

enunciados. Procedimentos que Grice¹³⁴ (1975 *apud* KOCH 1997, p. 70) relaciona em três pontos principais:

(1) se perceber que o parceiro já compreendeu o que você pretendia lhe comunicar, a continuação de sua fala, na maioria das situações, se torna desnecessária; (2) logo que perceber que o ouvinte [receptor] não está entendendo, suspenda o fluxo da informação, repita, mude o planejamento ou introduza uma explicação; (3) ao perceber que formulou algo de forma inadequada, interrompa-se imediatamente e corrija-se na seqüência.

Essas “estratégias conversacionais” parecem simples, mas nas situações com escolares surdos são bastante complexas. Entretanto, vale realçar que independente do contexto, elas são necessárias para estabelecer os *feedbacks*, muito importantes em todo diálogo e primordiais em âmbito escolar na observância dos objetivos educacionais propostos.

É, portanto, fundamental a inserção da palavra (sinal) nos múltiplos discursos, sedimentando a elevação dos conceitos e se aplicando, diferentemente, em cada caso, como ensina Góes (1997, p. 21) à luz dos postulados vygotskyanos: “no conceito cotidiano, ela [a palavra] vai mediar a vivência com o objeto; no científico, vai marcar a relação com outros, numa rede de palavras já significadas”. Nesse sentido, a autora ainda lembra que

Dependendo da linha de ação pedagógica, os efeitos podem ou não gerar êxitos ou fracassos escolares. Entretanto, em qualquer dos casos, é na dinâmica dos processos interpessoais, nas trocas dialógicas com outras pessoas em torno de objetos, nas instâncias de produção e compreensão da palavra, que o aluno desenvolve o significado desta. (GÓES, *Ibid*)

Do seu lado, Bakhtin (1987, p. 35) também evidencia o caráter social da linguagem, considerando que a expressão semiótica é essencial para atividade mental. Para o autor, “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. Essa evidência é marca na história de vida de Laborit e da maioria dos *culturalmente* surdos:

A partir do momento em que podemos dizer, por exemplo, com as mãos, em uma linguagem acadêmica e construída: “Eu me chamo Emmanuelle. Tenho fome. Mamãe está em casa. Papai está comigo. (...)” A partir de então, somos seres humanos capazes de nos comunicar, capazes de nos construir (...) Pouco a pouco, arrumei as coisas em minha cabeça e comecei a ter um pensamento, uma reflexão organizada. (*Idem*, p. 52)

Assim, as análises e narrativas de Emmanuelle Laborit aqui contidas podem traduzir que o surdo, como qualquer pessoa diante dos discursos, busca compreensão, busca

¹³⁴ GRICE, H. P. Logic an conversation. *In*: COLE, P.; MORGAN, J. L. (eds) **Syntax and semantics**. Vol. 8. New York: Academic Press, 1975. p. 41-48.

inter-agir. Porém, diante da problemática em que se encontram e as muitas tentativas frustrantes de *inter-ação*, acabam ficando em muitos momentos à margem dos múltiplos conhecimentos e informações que o ambiente educativo pode oferecer. É por isso que esse estudo buscou analisar as interações e estratégias de mediação utilizadas entre professora e educandos surdos à luz dos postulados sócio-culturais e em função do que disse o Mestre Piaget, quando ressaltou a relevância das interações sociais e a falta de atenção que se tem a respeito, na obra “*Biologie et Connacissance*” (citada há pouco).

Urge, portanto, o desafio de conceber o surdo como pertencente a uma minoria lingüística e não como um ouvinte que perdeu (ou a quem falta) a audição. A partir deste reconhecimento do surdo como um ser capaz e com direitos de emancipação, desenvolver uma educação que priorize as especificidades lingüístico-culturais de tais sujeitos, posto que, como disse La Taille (1992, p.11): “o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe”.

Vale lembrar uma outra questão que diz respeito ao uso de determinados recursos didáticos amplamente divulgados e distribuídos em todo o País. Apoiar-se nos materiais publicados, somente, pode trazer mais prejuízos que vantagens, devido ao caráter multidimensional da língua e cultura dos surdos, além da possibilidade da ocorrência de erros¹³⁵ que somente alguém fluente na LS pode detectar¹³⁶. Ademais, a educação enquanto um processo não deve se deter a modelos prontos. As cartilhas há muito estão ultrapassadas.

Nesse sentido, estudando as especificidades desse processo, desejo contribuir para reflexões que busquem propostas educacionais coerentes a uma perspectiva bilíngüe e bicultural, um caminho que propicie o exercício de uma cidadania plena para o ser surdo.

¹³⁵ Ver, por exemplo, o *Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais* publicado pelo MEC. Neste, dentre os sinais publicados, temos PARÁ (em Estados e Capitais) e PARA (preposição) apresentados com um mesmo sinal. Na verdade, o sinal utilizado para o estado em questão refere-se àquela preposição, embora a configuração da mão (CM) apresentada em um quadro isolado, esteja correta. Pode-se conferir já, à primeira vista, a diferença entre a CM ilustrada no quadro e a CM na execução do sinal.

¹³⁶ Às vezes, não é possível ao educando perceber certos equívocos nos sinais apresentados pelo restrito conhecimento que pode ter da Libras.

7. ATÉ MAIS...:

considerações finais de um caminho infindo

A todas as gaivotas de minha tribo, do mundo todo. Que as deixem escolher, que lhes deixem a possibilidade de se realizarem nas duas culturas. (...)

Quero me comunicar. Se não puder gritarei (...) Sou uma gaivota que ama o teatro, que ama a vida, que ama os dois mundos. Aquele dos filhos do silêncio, e outro, dos filhos do barulho. Que os sobrevoou e pousou junto deles com igual alegria.

A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo com que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngües. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo.

Não é bom deixar vocês. Até mais!

Emmanuelle Laborit

Quem é esse, em minha sala que, embora brasileiro, age e se exprime diferentemente da maioria das pessoas? Será que me fiz entender? O que ele/ela pensa? O que ele/ela quer dizer com suas mãos e corpo? O que querem dizer esses sons que se esforça para emitir? Por outro lado: O que quer dizer essa boca em constante movimento? O que ela quer dizer apontando para essas letras, para esses desenhos, para esses objetos? O que são essas palavras? O quê e como devo responder?

O eixo central que direcionou o presente trabalho foi o universo de aprendizagem particular, que envolve duas línguas e duas culturas distintas: o ambiente marcado principalmente pela presença do(a) professor(a) ouvinte e educandos surdos. Várias indagações devem surgir na cabeça dessas pessoas que se encontram diariamente, mas que podem permanecer estranhos um ao outro por meses ou anos a fio. Que estratégias utilizam para vencer esses obstáculos da barreira lingüística? Como se dão as atividades discursivas nesse contexto? De que forma se dá o processo de ensino e de aprendizagem? Foi com essas questões que iniciei minha investigação. Questionamentos que surgiram a partir de descobertas sobre a história da educação e da língua dos surdos, como também no contato com essa comunidade no decorrer de doze anos.

A educação de surdos, desde suas primeiras experiências, passa por tantas e tantas elaborações, ajustes e reajustes à luz do pensamento da sociedade ouvinte, ou seja, o olhar do *outro* é que vem direcionando a escolarização desses sujeitos, que na maioria dos casos não são consultados quanto à forma que seria mais adequada. Nesse caminho, ocorreram(ocorrem) práticas pedagógicas que estimulam e valorizam o meio particular de interação dessas pessoas e outras que maximizam as representações de uma deficiência sensorial, associando-a à presença de uma deficiência cognitiva quando acreditam que a linguagem estreitamente ligada ao pensamento deve ser pela via oral, caso contrário há limitações também no campo intelectual. Estas últimas representações vêm atravessando os tempos, se sobrepondo pelo apoio das Ciências da *Saúde*, uma área enaltecida numa sociedade carregada de preconceitos. Neste cenário, experiências de sucesso já foram evidenciadas, tendo surdos graduados e pós-graduados no mundo inteiro nas abordagens que prioriza(va)m a sua língua como principal mediadora, mas que as ideologias de poder se encarregaram de suprimi-las, apresentando o modelo que desconsidera o modo de inter-ação de tais educandos, sobre o qual, registrou-se suas diversas práticas fracassadas, o Oralismo.

Quem ganhou com as representações estereotipadas a respeito dos surdos e a “transformação” das escolas em “laboratórios clínicos” e o desvio das funções pedagógicas do

professor para um “treinador” da fala? Existiria consenso entre os educadores quanto à eficácia da corrente oralista? O fato é que, no meio de tantas controvérsias, muito os surdos perderam, passando a viver cada vez mais isolados. Chego a pensar que, independente de professores e estudantes, de insucessos educacionais ou traumas, por trás dos discursos a respeito dos materiais utilizados e indicados para as pessoas surdas, muito se ganhou (ganha) com a venda de aparelhos auditivos e recursos tecnológicos que mais o aproxim(ass)em do “padrão de normalidade”.

As atitudes paternalistas que desconsideram fatores tão essenciais para o desenvolvimento humano – as interações –, ainda perduram quando crianças surdas são isoladas em salas ditas inclusivas. A língua de sinais e o modo peculiar de tais sujeitos há muito pôs em xeque o tipo de escolarização a eles oferecida, porém ainda se insiste em criar modelos educacionais que se distanciam de verdadeiros projetos que possibilitem o desenvolvimento dos sujeitos em questão.

Posso inferir com o presente estudo, que qualquer abordagem que priorize uma língua estranha ao educando, que não foque a atenção nas atividades discursivas em sala de aula, quer dizer, na linguagem enquanto mediadora do processo educativo seja na educação de surdos ou de ouvintes, estará fadada ao fracasso. Aliás, esse aspecto das interações em sala de aula é relevante não só entre professores e aprendizes, mas entre estes também. Um processo em que o professor seria o facilitador, acompanhando todas as etapas, conduzindo, estimulando e aproveitando a potencialidade de construção compartilhada do conhecimento.

A respeito disso, resgato o estudo de Colaço (2001) que evidenciou o quanto as interações entre crianças podem mobilizar os processos de ensino e de aprendizagem, não só no que se refere aos conteúdos curriculares, mas ainda nos modos de convivência, neste ambiente, em que elas próprias ensinam e aprendem umas com as outras. Seu estudo comprova que os aprendizes auxiliam uns aos outros no aprender, cada um de acordo com suas competências particulares, atuando como mediadores e favorecendo a emergência da ZDP. Em outras palavras, ficou evidenciado que os processos de subjetivação e apropriação são desenvolvidos mediados pela linguagem.

O presente estudo, embora focando as interações entre professor(a) e aprendizes, estendeu um pouco o olhar para os intercâmbios entre pares a fim de perceber como faziam para ajudar uns aos outros no entendimento das informações emitidas pela professora. Apesar das trocas entre pares não terem sido muito estimuladas, notei em muitos momentos que, a iniciativa dos discentes mais experientes no auxílio aos colegas favorecia a compreensão dos

mesmos, que passavam a introduzir o “novo” conhecimento, por vezes um “novo” sinal (antes desconhecido) em seus diálogos; uma demonstração de um processo que aponta para um maior nível de desenvolvimento, a ZDP. Por outro lado, verifiquei, nas interações dos discentes com a professora, a ocorrência de muitos “mal-entendidos”, resultantes da linguagem fragmentada, que sedimentavam as lacunas nos enunciados. As informações, frases, na maioria das vezes, eram emitidas oralmente entrecortadas por sinais, gestos, desenhos, palavras no quadro etc. Os educandos tentando descobrir do que a professora tratava, emitiam respostas *orais* e, além da ajuda mútua, não deixaram de pedir meu auxílio¹³⁷, perguntando sobre o assunto tratado, o que a professora queria, o que deveriam responder ou se a resposta que tinham dado estava correta.

Pude observar que o fazer pedagógico da sala de aula investigada ocorre de modo semelhante à maioria das práticas escolares com surdos presente na literatura específica, pois mantém enaltecida a Língua Portuguesa, seja pelo não uso da Libras ou pela descaracterização de sua gramática, ao mesclá-la com aspectos gramaticais do português, ou por usá-la, objetivando o aprendizado deste último. Os educandos tentam compreender os enunciados e dar respostas, num esforço mental duplo (ou múltiplo), o de “traduzir” a mensagem para sua língua(gem) visual, construir seu discurso interior, devendo responder conforme espera a professora. Assim, tais sujeitos lançam-se de diversas estratégias, tentando partilhar com os colegas o que fora entendido. Vale realçar que, entre os surdos (como ocorre entre os “falantes” de qualquer língua) existe uma diferença de “níveis” de domínio e conhecimento da Libras, isso porque uma parte considerável da população surda infantil – principalmente a parcela que vive distante dos centros urbanos – é usuária de sinais caseiros para atender às necessidades imediatas de comunicação nos contextos familiares. As várias situações observadas, no entanto, demonstraram que a professora e os educandos buscavam ativamente significar, dar sentido a todo o processo, mesmo que houvesse momentos em que a maior parte destes últimos continuasse à deriva.

Diversos são os estudos (LACERDA, 1997; CHAVES, 2003; PEIXOTO, 2004; LOPES, 2006 e os demais citados neste trabalho) que apontam ou comprovam a ineficácia de

¹³⁷ Vale ressaltar que a LS cria um laço de identidade não só entre os surdos, mas entre estes e os ouvintes que, imersos nessa comunidade, interagem com eles em sinais. A esse respeito, lembro de uma exposição que visitei em São Paulo, na qual encontrei quatro surdas. Aproximei-me ao ver aquelas mãos em diálogo e, após cumprimentá-las, perguntaram se eu era surda e logo me convidaram para sentar à mesa, indicando-me os lugares onde poderia encontrar outros surdos, falaram de suas vidas etc. Conversamos “*aos quilômetros... Tudo de um minuto para o outro*” como escreve Laborit (1994, p. 120). Um tipo de laço que, na sala investigada, fazia os estudantes se preocuparem até com a dieta que deveria seguir para meu bebê nascer saudável: “*Você deve comer frutas, verduras... Pirulito, bombons, não pode! Mamãe fez assim!*”, dizia Lívia.

processos escolares que suprimem a LS ou a desqualificam, fazendo o seu uso concomitante à língua oral. Nestes processos, no entanto, não se acumulam somente os insucessos, mas os traumas na vida afetiva e sócio-cognitiva desses sujeitos que, como seus coetâneos ouvintes, almejam galgar patamares, mas que sabem ter diante de si obstáculos “novos” e os radicados nos anos de vida escolar.

É necessário, então, repensar e dar sentido à escolarização dos surdos, seguindo parâmetros que valorizem a língua e cultura dos mesmos. Um tipo de educação que considere todas as vozes como orientam os postulados bakhtinianos, seja em que modalidade essas “vozes” se apresentem, se pela via oral (como pensou o autor para educação dos ouvintes-falantes) ou pelas mãos e corpo (educação específica para surdos).

Diferentemente do que se pensa no Brasil, no Ceará e outras partes do mundo, de que o acesso à escola deve ser o físico, o mais próximo de casa, na Suécia, como apontam os estudos na área, a prioridade é dada ao acesso à escolarização de fato, quando, visando o “bom aprendizado” dos surdos, há incentivos para que estudem em escolas bilíngües, mesmo que para isso seja necessário residir longe do seio familiar. Outro exemplo a ser seguido poderia ser o das experiências norte-americanas relacionadas à educação das minorias lingüísticas.

A atuação, nesse sentido, de um educador surdo (ou surdo adulto como referência) em sala de aula contribui na partilha da LS/Cultura Surda não só com educandos, mas com os professores ouvintes também. Estes teriam daqueles um olhar diferente a respeito dos processos de conceituar as lições de maneira visual, o que possibilitaria uma combinação mais estreita com as estratégias dos aprendizes no processamento das informações e na produção do conhecimento.

Penso também que abordar em sala aspectos relacionados à cultura ou história da educação de surdos não fugiria de conteúdos geralmente estabelecidos pelos currículos das escolas. Abordar, por exemplo, a história da fundação da primeira escola para surdos no Brasil, o INES, além de atraente a esses educandos, traria a possibilidade de uma proposta “transdisciplinar”, ou seja, as aulas de História contemplariam, dentre diversos aspectos, o sistema de governo da época, estimulariam a valorização dos aprendizes ao descobrir fatos pertinentes a sua identidade, além de outros temas correlatos; na Geografia se poderia mapear as regiões nativas das pessoas envolvidas, com suas características políticas e sócio-culturais, etc; as aulas de Linguagem tratariam dos aspectos relacionados às línguas envolvidas – de sinais (ASF, surgimento da Libras etc) mais especificamente, e, em linhas gerais, das orais;

poderiam contrastar as gramáticas de tais línguas, somente para citar alguns exemplos. Como ensinou o Mestre Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), ensinar exige criatividade, pesquisa, curiosidade, respeito aos saberes dos educandos, reconhecimento e assunção da identidade cultural, convicção de que a mudança é possível, e dentre outros fatores, querer bem aos aprendizes.

Antes de finalizar, quero lembrar que os postulados vygotskyanos e bakhtinianos também nos inspiram para uma educação realmente construtivista, na qual o sujeito constituído *na* e *pela* linguagem, interage com seu meio, se desenvolvendo psíquica e culturalmente. A educação de surdos, pois, à luz de tais concepções deve ser (re)significada para a promoção de um ambiente de intercâmbio lingüístico, onde a aprendizagem seja mediada pelos signos condizentes aos aprendizes e responsáveis pela construção da subjetividade do educando, a Língua de Sinais. É por isso, que Emmanuelle Laborit afirmou em sua obra, que a descoberta de “sua” língua, lhe favoreceu a chave que abriu a grande porta que a separava do mundo, um mundo que não se limitava a seus pais. Uma chave que lhe possibilitou sair da inocência e construir uma reflexão própria.

Quero ressaltar que vários foram os sentimentos que em mim fluíram desde a pesquisa até os momentos de análises, sendo o maior deles, a esperança: vê-las interagindo com o instrutor e com a psicóloga e psicopedagoga do CAS, sendo sujeitos, participando, dialogando, questionando, me deixaram feliz e esperançosa. Embora represente apenas um grãozinho de areia, as atividades discursivas, consideradas uma unidade indissolúvel entre o discurso e atividade, foram possibilitadas nesse ambiente ou na interação entre pares, visto que aí o diálogo fluía naturalmente, promovendo aquisição mais ampla dos conhecimentos.

É importante salientar, ainda, que seria leviano, da minha parte, declarar que bastaria o uso da Língua de Sinais em sala de aula para solucionar todos os problemas da escolarização do surdo. Contudo, é sabido que o processo educativo envolve múltiplos aspectos que devem ser otimizados, reparados, ressignificados. O ideal, de fato, é que haja uma língua compartilhada entre docentes e discentes e, considerando que o acesso desses sujeitos ao mundo se dá de uma maneira orgânico-funcional diferente do mundo oral-auditivo, ou seja, pelo canal espaço-visual, então que seja pela LS – “a grande chave que abre a grande a porta”, como declarou *a gaivota* Laborit.

Por fim, é acreditando na educação como caminho para transformação que desejo que as leis que regularizam, reconhecem e recomendam a educação bilíngüe para sujeitos surdos se tornem realidade, que não se somem aos documentos que se convertem apenas em

pilhas de papel. Creio em mudanças centradas no modo de *Ser Surdo* pelas providências que ora estão sendo tomadas, como o curso de Licenciatura em Letras-Libras, mencionado no *corpus* deste trabalho. Penso os surdos como “gaivotas”, não pelos gritos, mas pelo valor expressivo de seus movimentos, e, por isso, vejo-as, como Emmanuelle Laborit, voando alto, se expressando, para que a maioria ouvinte, longe do “ouvir-ouvido”, *escute-os*. Assim, espero que, não só leiam trabalhos que, como esse, tentam falar *por* eles, mas que eles próprios escrevam seus trabalhos científicos. Que voem todas as gaivotas! E, para a maioria ouvinte, desejo que este trabalho, que não se esgota aqui, possa contribuir para as discussões sobre a presente temática, no sentido de construir uma proposta educacional que respeite o sujeito surdo como um cidadão legítimo.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**. São Paulo, Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BALLANTYNE, J.; MARIN, M.C.; MARTIN, A. **Surdez**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BANGE, P. **Points de vue sur l'analyse conversationnelle**. DRLAV29 – Communiversation. Paris. [1983] 1985. p. 1-28.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BATTISON, R. **Phonological deletion in american sign language**: sign language studies. v. 5. 1974. p. 1-19.
- _____. **Lexical borrowing in american sign language**. Silver Spring, MD: Linstok, 1978.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica?: Os surdos e sua produção lingüística**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex-Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação de surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (Trajetória – vol. 2).
- BRAGA, Rubem. **O velho tema do eu do outro**. Crônica. [s.l.; s.d.]
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1996. (Livro 1).
- _____. **Coordenadoria Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – Câmara Técnica: o surdo e a língua de sinais**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Cap. V.
- _____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 20 dez 2000.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 25 abr 2002.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, e dispõe sobre a Libras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez 2005.

_____. **Dicionário digital da Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: MEC, 2007. CD-ROM. Versão 2.0.

CAPOVILLA, F. C. A Evolução nas abordagens à educação de surdos: do oralismo à comunicação total, e desta ao bilingüismo. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. Vol. II: Sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom, 2001.

CHAVES, Ernando P. **Sinaliza, surdo!**: caracterização da construção de um modelo de escola de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, UFC. 2003. 110 p.

CICCONE, Marta M.C. **Comunicação total**: introdução, estratégia, pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COLAÇO, Veriana de F. R. **Interações em sala de aula**: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRS, 2001. 288 p.

COULON, A. **Etnometodologia y educación**. Barcelona: Paidós-MEC, 1995.

COUTO, Alpia. **Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo**. Rio de Janeiro: Aula, 1988.

DANÇA com Lobos. Direção: Kevin Costner. Produção: Kevin Costner & Jim Wilson. Roteiro: Michael Blake. EUA: Majestic Film/Tig Productions, 1990. Drama baseado no livro de Michael Blake. DVD (180 min.), son., color.

DILTHEY, W. Introduction to the human studies: The relationship of the human studies to the sciences. In H. P. RICHMAN. **W. Dilthey, selected writings**. Cambridge, UK, Cambridge University Press. (págs. 163-167).

EDWARDS, D.; MERCER, N. **El conocimiento compartido**: El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós, 1994.

ESTELITA, Mariângela. Escrita das línguas de sinais. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.) **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 212-237.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FAVORITO, W. **O Difícil são as palavras:** representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. 2003. 264 p.

FELIPE, Tânia A. & MONTEIRO, Myrna S. **Libras em contexto:** curso básico (Livro do Professor). Brasília: MEC/SEESP, 2004.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Aurélio Século XXI:** O dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA-BRITO. L. **Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB.** Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, v. 1, nº 1. 1990. p. 20-43

_____. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática das línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. **Língua Brasileira de Sinais.** Brasília: MEC/SEESP, 1998. (Série Atualidades Pedagógicas nº 04 – vol. III).

FERREIRA-BRITO. L.; LANGEVIN, R. Sistema Ferreira-Brito – Langevin de Transcrição de Sinais. *In: Por uma gramática das línguas de sinais.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FONTANA, Roseli A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1980.

_____. **Microfísica do Poder.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREEMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. **Seu filho não escuta?:** um guia para todos que lidam com crianças surdas. Tradução de Vera Sarmento. Brasília: CORDE, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin:** Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1996.

GÓES, Maria Cristina R de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. *In: GÓES, Maria Cristina R. de; SMOLKA Ana Luiza B. (Orgs.) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.* Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11-28.

_____. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 1999. 2ª ed.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona – Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GONDIM, Linda M. P.; LIMA, Jacob C. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**. João Pessoa: Manufatura, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HITCHCOK, G.; HUGHES, D. **Research and the teacher**. Londres: Routledge, 1989.

ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos. **Plano de Desenvolvimento da Escola**. Fortaleza, 2004. [mimeo]

IFS – Instituto Fillippo Smaldone/Centro de Comunicação Áudio-Visual. **Plano de Desenvolvimento da Escola**. Fortaleza, 2004. [mimeo]

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos. **Seminário: repensando a educação da pessoa surda**. Rio de Janeiro: Teatral, 1996.

KARNOPP, L. Variação Lingüística. *In: Curso de Licenciatura em Letras Libras: Disciplina de Fonética e Fonologia*. Florianópolis: UFSC, junho/2007. ISBN: 978-85-60522-05-7.

KIRK, S. A.; WINIFRED, D. K. **Inabilidades da aprendizagem: diagnóstico e remediação**. Virginia: T. R. McTeer, 1972.

KLIMA, Edward S.; BELLUGI, Ursula. **The signs of language**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

KLIMA, E.; BELLUGI, U.; HICKOK, G. The neural organization of language: evidence from sign language aphasia. *In: Trends in cognitive sciences*. Vol. 2. nº 4. Ed. Elsevier: 01/04/1998. p. 129-136.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOZULIN, A. **La psicología de Vigotsky**. Madri: Alianza, 1994.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. *In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K. de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-22.

LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota**. BEST SELLER, 1994.

LACERDA, C. B. F. O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. *In: GÓES, Maria Cristina R.; SMOLKA Ana Luiza B. (Orgs.) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 111-144.

LAFON, J. C. **A deficiência auditiva na criança: incapacidade e readaptação**. São Paulo: Manole, 1989.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LAPLATINE, François. **A Descrição Etnográfica**. Tradução de João Manual R. Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LEITE, T. A. **O ensino de segunda língua com foco no professor**: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2004. 239 p.

LEITÃO, Vanda M. Carta a Vygotsky acerca da Educação de Surdos. *In: Revista Educação em Debate*. nº 41, v. 1, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2001.

_____. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados**: história social de surdos no Ceará. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, UFC. 2003. 225 p.

_____. A surdez negada: era uma vez uma escola que... *In* DELACOURS-LINS, Sylvie; CRUZ, Sílvia Helena V. (Orgs). **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. (p.149-171).

LOPES, Ligiane de C. **A produção textual de alunos surdos sob a mediação de softwares educativos**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, UFC. 2006. 147 p.

LOPES, Maura C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOUREIRO, Vera. **Implicações sócio-psico-lingüísticas e culturais da surdez**. *In*: FENEIS. **Surdez**: Folheto informativo. Rio de Janeiro, 1997. p.17-18.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 32-49.

MACHADO, M.T.C.; KELMA, Celeste A.; GOFFREDO, Vera, L.F.S. de. Conhecendo o aluno portador de deficiência auditiva. *In*: **Um salto para o futuro: educação especial**. Programa n.6, 16/08/1995.

MAGNANI, José G. C. Vai ter música: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. *In*: **PONTO URBE**, Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP. Ano 1. versão 1.0, 2007.

MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico da educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MIRANDA, Wilson de O. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2001.
MYKLEBUST, H. R. **Transtornos del aprendizaje.** Barcelona: Científico Médica, 1971. (Progresos I)

NOGUEIRA, Marilene de A.M. **Interação professor ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas.** Brasília: CORDE, 1997.

OLIVEIRA, Marta K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K. de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

PADDEN, CAROL. The deaf community and the culture of deaf people. *In: WILCOX, S. (Ed.) American Deaf Culture: na anthology.* Burtonsville, MD: Lindtok Press, 1989.

PADDEN, C.; HUMPHRIES. **Deaf in América: voices from a culture.** London: Harvard University Press, 1999.

PATTO, Maria Helena de S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PEIXOTO, Renata C. **A interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na psicogênese da escrita da criança surda** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFC. 2004. 199 p.

PERELLÓ, J.; TORTOSA, F. **Sordomudez: audiofonia y logopedia.** 2 ed. Barcelona: Científico Médica, 1972. (vol. 6)

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. *In: Skliar, Carlos. et al. A Surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 2001. 2ª ed. p. 51-73.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice. M. Ouvinte: o outro do ser surdo. *In: QUADROS, Ronice M. de. (Org.) Estudos surdos I.* Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 166-185.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: USP, 1984.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

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

_____, **O Tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Ministério da Educação, 2002.
QUADROS, Ronice. M. de; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice. M. de; SCHIMIÉDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice. M. de; SUTTON-SPENCE, R.; Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. *In*: QUADROS, Ronice M. de. (Org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 110-165

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou *modelo?*. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.) **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

REYNOLDS, M. C.; BIRCH, J. W. **Teaching exceptional children in all america's schols**. Reston, VA: Council for exceptional children. 1976.

RICHMAN (Ed.) **W. Dilthey**: selected writings. Cambridge, UK, Cambridge University Press. 1976. p. 163-167. (Original publicado em 1883).

RODRIGUES, Norberto. Organização neural da linguagem. *In*: MOURA, M. C.; LODI, A. C. D.; PEREIRA, M. C. C. (Orgs.) **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir B. SILVEIRA, Carolina H., **Cinderela Surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

_____. **Rapunzel Surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir B.; ALANO, Maristela (Ilustr.). **Adão e Eva Surdos**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Tradução Alfredo B.P. de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SALLES, Heloysa. M. M. L. [*et al*]. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÁNCHEZ, Carlos. **La Increible y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990. [1999].

_____. A escola, o fracasso escolar e a leitura. *In*: LODI, Ana Cláudia B. (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. 2ª ed. p. 15-26.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Cheline, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, [sd]. 9ª ed.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Contrabando, incidentes de fronteira**: ensaios de estudos culturais em educação. Porto Alegre, 1998.

_____. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngüe para os surdos. *In*: **Espaço, Informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro: INES, 1990. (vol. 1).

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: Skliar, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001. 2ª ed.

_____. **Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. **El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo**. Revista Infancia y Aprendizaje. 69/70. Madri, 1995. (85-100)

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. *In*: GÓES, M. C. R.; SMOLKA A. L. B. (Orgs.) **C. A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 29-45

SOUZA, Regina Maria. **Educação especial, psicologia do surdo e Bilingüismo: bases históricas e perspectivas atuais**. 1995.

_____. **Que palavra que te falta?:** lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, M. M. P. de. **Educação de surdos: é possível aprendizagem num ambiente com pessoas que ‘falam’ línguas diferentes?**. Monografia (Especialização em Administração Escolar). Pró-Reitoria de Educação Continuada. UVA: Sobral, 1999.

_____. Da deficiência à diferença: caminhos que marcam a educação de pessoas surdas. *In*: VASCONCELOS, J. G. (Org.). **Entre Tantos: diversidade na pesquisa educacional**. Fortaleza, Editora UFC, 2006.

STAKE, R. E. **Investigación con studio de casos**. Madri: Ediciones Morata, 1999.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press. [1960] 1978.

STOKOE, W. C. [et all.] **A dictionary of American sign language on linguistic principles**. Silver Spring, MD: Linstok [1965] 1976.

STROBEL, K. L.; DIAS, Sylvania M.S. **Surdez: abordagem geral**. Curitiba: APTA, 1995.

STROBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.) **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 18-37.

STUMPF, Marianne R. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. *In*: LODI, Ana Cláudia B. (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 62-70.

THERRIEN, Jacques & SOUZA, Ângela. “Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos sabers do saber-fazer” *In*: DAMASCENO, M. N. & THERRIEN, J. **Artesãos de um outro ofício: múltiplos sabers e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000. pp 111-126.

TRENCHÉ, Maria Cecília B. **A Criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). São Paulo: PUC, 1995.

VALSINER, Jaan. Indeterminação restrita nos processos de discurso. *In*: COLL. César; EDWARDS, Derek. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: Aproximações do estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Problems of General Psychology** (Trad.). The Collected works of L.S. Vygotsky. vol. I. Nova Iorque: Plenum Press, 1987.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Vol. I. Madri, Visor, [1926] 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José C. Neto; Luis S. M. Barreto & Solange C. Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLIN, Lars. **O estudo da língua de sinais na sociedade**. Espaço, Informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro: INES, v.1, jul./dez., 1990.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

_____. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. *In*: WERTSCH, James; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **La mente en accion**. Argentina: Aique, 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXOS

ANEXO I: E. LABORIT - imagens extraídas da obra “O Vôo da Gaiivota” (1994)



ANEXO II: “Gaiivotas” Cearenses



Vanessa Vidal – Estudante de Letras Libras
(Fortaleza: Mar/2008)



Emmanuelle Laborit e Rodrigo Machado – Estudante de Letras Libras (Paris: Dez/2007)



Passeata da Comunidade no Dia dos Surdos
(Fortaleza: Set/2007)



Sala de aula investigada em imagem sombreada
(Fortaleza: Ago/2006)

ANEXO III: Produção textual de Lívia



UMA CADEIA ALIMENTAR / PRODUÇÃO TEXTUAL: LÍVIA



1- plantinha muito pequena gostava
sol, bonito tempo e florido.

2- gafanhoto vai encontrar comer folhagem pq ele
fome. nhac



3- gafanhoto vai passear lago. sapo pegou
nhac.

4- Sapo sono dormi depois acordou vai
comer cobra um pequeno. nhac.



5- cobra vai passar serpente pegou cobra
nhac.

6- serpente passar gato do mato. pegou comer
nhac.



7- gato do mato passar chuva muito doerça depois
manha mudou abor via não mexer usando comer
(ALTO)

8- urubutu comer, carne depois embora vomar.
bactérias comer.



9- bactérias comer osso. gato do mato.

10- plantinha crescer um pequeno sol e
chuva lindo.



O SURDO ESCREVE

Praia de poesias

► Renato Oliveira

Estou na praia
Com suas águas salgadas
Aos meus pés,
Verdejantes e azuladas
brancas ondas ...

Chegando eu na areia
Olho para o horizonte
Até o limite da minha visão,
Minha inspiração
Comporia este poema,
Interpretando,
Traduzindo
No que sinto
E penso:

“Suas águas vão de encontro suavemente
batendo nas rochas
E até ouço som como uma melodia.
Jogo minha rede ao mar
Como clarão da lua cheia,
Chegando o momento de puxar minha rede
Para a areia
Da minha praia
Chamada de poesias.
Encontro vários poemas meus
Que escrevia com paixão e sofrimento,
De todo tipo de sentimento
Que estavam no fundo de poesias
E que eram teus.”



Renato e sua filha Luana

ANEXO V: O “Humor Surdo” – Publicação da Revista Feneis/1999

O HOMEM E A ÁRVORE

LENHADOR - HOMEM TRABALHO: CORTAR ÁRVORES
LENHA - MADEIRA DAS ÁRVORES



Um lenhador caminha para a floresta. Ele só corta árvores em lugar de reflorestamento



Escolhida a árvore, começa a cortá-la.



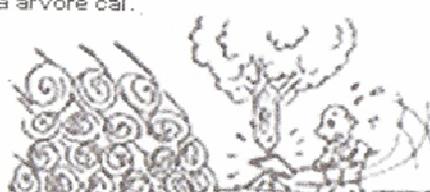
O lenhador grita: Madeira! E a árvore cai.



Escolhe outra árvore....



Corta-a de todos os lados. Grita: Madeira! E ela cai.



O lenhador é esforçado. Quanta árvore cortada!



Ele corta uma outra árvore, grita: Madeira! Mas ela não cai.



O lenhador não entende o que está acontecendo...



Ele grita mais alto, mas a árvore não cai.



Ele pede ajuda a um botânico



O botânico examina a árvore e entende o que está acontecendo...



Ele digita 'madeira', em LIBRAS, e a árvore cai.

SABE POR QUÊ???????????



A árvore é surda!

(adaptação de 'Revista da FENEIS, ano 1, nº 3, julho/agosto 1999')