

CULTURA, LÍNGUA E VALORES SURDOS
EM UMA ESCOLA INCLUSIVA: A SALA DE RECURSOS

Por
ANA CARLA ZINER NOGUEIRA

Dissertação de Mestrado em Lingüística
apresentada à Coordenação dos Cursos de
Pós-Graduação da Faculdade de Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Orientadora: Professora Dra.
Lúcia Quental

RIO DE JANEIRO, 1º SEMESTRE DE 2007

CULTURA, LÍNGUA E VALORES SURDOS
EM UMA ESCOLA INCLUSIVA: A SALA DE RECURSOS

Por:

ANA CARLA ZINER NOGUEIRA

Orientador :

Lúcia de S. T. Dantas B. Quental

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Aprovada por:

Presidente, Prof. Lúcia de S. T. Dantas B. Quental - UFRJ

Prof. Wilma Favorito - INES

Prof. Deize Vieira dos Santos - UFRJ

Suplente, Prof. Claudia N. Roncaratti - UFF

Suplente, Prof. Mario Martelotta - UFRJ

Rio de Janeiro

Julho de 2007

Nogueira, Ana Carla Ziner

Cultura, língua e valores surdos em uma escola inclusiva: a sala de recursos. / Ana Carla Ziner Nogueira . _ Rio de Janeiro : UFRJ , 2007.

x, 126f. ; 30cm.

Orientador : Lúcia de S. T. Dantas B. Quental.

Dissertação (mestrado) . – Universidade Federal do Rio de Janeiro , Faculdade de Letras , Departamento de Linguística e Filologia.

Bibliografia : f. 127-130

1. Surdo – Educação. 2. Surdo – Cultura.
3. Linguagem de Sinais. I. Título.

371.912

Agradeço aos meus pais, Ana Célia e Euli, pelo amor e pela dedicação de todos esses anos, importantes para a minha formação pessoal; e pelo incentivo, nos momentos mais difíceis, para não desistir de lutar pelos meus sonhos;

à professora Dr. Lúcia Quental pela dedicação, orientando-me e apoiando-me para a realização deste trabalho;

aos meus irmãos - Fabiana e Gláucio - e aos amigos de longos anos por me “aturarem” e me apoiarem nos momentos mais críticos de minha vida, compreendendo a minha ausência na busca de alcançar meus objetivos; principalmente à minha irmã Fabiana, razão deste trabalho existir.

Aos amigos João Bulhões, Alexandre Clesius e Bruno Abrahão por me apresentarem a realidade fascinante do MUNDO SURDO, ajudando-me a conhecer melhor a língua de sinais e a cultura surda.

Aos meus alunos e ex-alunos, por colaborarem em todos os momentos deste estudo e me receberem com carinho na sala de recursos.

À professora Quézia Moraes, pela amizade e incentivo a entrada nos Estudos Surdos.

À intérprete Daniela Fuziyama, por me apoiar e ajudar na interpretação.

Também agradeço a todos os professores responsáveis pela minha formação acadêmica.

RESUMO

A questão da política oralista versus bilingüismo para os surdos brasileiros tem sido uma questão não bem resolvida. A idéia de que o português instrumental deve ser a segunda língua dos surdos brasileiros esbarra no fato de que muitos desses indivíduos não aprenderam a LIBRAS como sua língua materna, carecendo, portanto, de uma primeira língua. Dentro deste quadro, a inclusão de pessoas surdas em escolas regulares tem sido uma das maiores discussões da área da educação e da lingüística.

A escola, em seu papel de instituição socializadora, seguia o viés da reabilitação do surdo para operar na sociedade como sujeito “normal”, um “ouvinte sem ouvir”. Essa prática trouxe um sério *deficit* para o desenvolvimento dessas pessoas.

A sala de recursos nas escolas regulares pode ser vista por alguns interessados no tema “surdez e educação” como um lugar de ação pedagógica habilitadora, não reconhecendo as diferenças lingüísticas e culturais dos surdos e pouco ajudando na tarefa de dar-lhes uma educação eficiente. No entanto, na escola estudada nesta pesquisa, a sala de recursos não apresenta essa ação pedagógica. Ao contrário, nela, alunos aprendem, ou reforçam seus conhecimentos de LIBRAS ao mesmo tempo em que re-significam suas identidades culturais surdas, adotando um modelo para a identidade surda local.

Com base nos métodos de pesquisa da Etnografia da Comunicação, o tema deste trabalho “língua, cultura e identidades surdas numa escola inclusiva” foi abordado, buscando compreender o significado criado para a sala de recursos pelos seus alunos e a sua importância para os mesmos.

ABSTRACT

Deaf education in Brazil has been an unresolved issue since its very beginning. Oralism (broadly conceived) versus Bilingualism (with LIBRAS as L1 and Portuguese as L2) have remained side by side for decades in the school system. In the last couple of years, Inclusive Schools and Bilingualism have become mandatory, bringing about a new set of problems.

Very few deaf students (5%) have LIBRAS as their mother tongue and the remaining students come from hearing families, most of them having experienced some kind of oral training in Portuguese, with extremely low results. They also lack a working knowledge of LIBRAS, and some of them lack any kind of a functional language, having only a few disconnected notions of one or both languages. This makes the ideal of bilingualism a difficult task for the schools, for they must attend a large range of language competency with very little means.

In this context, the Resource Rooms in regular school were created to help students cope with the regular class room activities, but lack the means and the know how to make a difference in the school life of these students. Although there are interpreters for LIBRAS in many schools, 95% of the students cannot profit entirely from this resource.

This study focuses on a Resource Room for the deaf that, unlike the majority of these special spaces, became a true resource for the deaf. Based on classroom ethnography, participant observation was conducted for two years. The data show that the Room has become a speech community, where the deaf are able to learn LIBRAS in a natural environment, as well as acquire a deaf identity akin to that found in the overall Deaf community. The beginning of this change is the learning and performing of the Brazilian Anthem in LIBRAS, an amazing feat that seems to trigger deep changes in their self awareness, fostering their 'Deaf ' identity. The teaching of Portuguese as a second language remains, however a problem to be resolved in the system.

A língua de sinais é para os surdos uma adaptação única a um outro modo sensorial; mas é também, e igualmente, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas. Pois na língua de um povo, observa Herder, “reside toda a sua esfera de pensamento, sua tradição, história, religião e base da vida, todo o seu coração e alma”.

(Oliver Sacks, 2005)

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	11
2- REVISÃO DA LITERATURA – ESTUDOS SURDOS	16
2.1 - Ser Surdo	16
2.1.1 - A surdez na história	16
2.2 - O estigma da deficiência na história da surdez	17
2.3 - A História da Brasil: INES, o Centro de Referência	25
2.4 - A Comunidade Surda: Cultura, Língua de Sinais e Educação	33
2.4.1 – A Comunidade Surda e seus Modelos	34
2.4.2 – A Comunidade Surda e a Escola Regular Inclusiva: a representação do surdo	37
2.5 - “Pensar surdo”: língua, cultura e identidade	42
3- A ETNOGRAFIA DA COMUNICAÇÃO	49
3.1 - A pesquisa etnográfica: da origem ao conceito	49
3.2 - A projeção de identidades nas narrativas	52
4 – METODOLOGIA	55
4.1 - Os Dados da Pesquisa	55
4.2 - A sala de recursos	55
4.3 - Entrevista com dois grupos surdos: os alunos adolescentes e os adultos	58
5 – ANÁLISE: A SALA DE RECURSOS	65
5.1 - Entrando no campo: a primeira impressão	65
5.1.1. O que acontecia na sala de recursos	67

5.2 - A Cultura Surda e a Escola Regular	70
5.2.1 – A historia da sala de recurso: o hino	71
5.2.2 – O significado da sala de recursos para os alunos surdos	78
6 – ANÁLISE: AS IDENTIDADES SOCIAIS SURDAS	93
6.1. O questionário: Os sujeitos surdos e a busca por uma identidade Bilíngüe	93
6.1.1 – A história educacional dos participantes surdos e adultos	93
6.1.2 – A questão lingüística do surdo no discurso dos participantes	100
6.2. “Minha língua, minha constituição surda”: identidades Surdas na Sala de Recursos	107
7 – CONCLUSÃO	120
- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
- ANEXOS	131
– Anexo 1: Fotografias – História da Surdez no INES	132
– Anexo 2: A Educação que nós surdos queremos	133
– Anexo 3: Decreto nº. 5.626 (capítulos I e IV)	147
– Anexo 4: Narrativa que conta a História do Surdo na Sala de Recurso	149

1. INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre surdez, a questão “educação e língua de sinais” vem se constituindo no assunto dos pesquisadores das áreas de educação e lingüística. Atualmente, no Brasil, a preocupação maior tem sido com as escolas inclusivas e a implantação de educação bilíngüe, com a LIBRAS como primeira e o português como segunda língua. No entanto, na maior parte das escolas inclusivas, a língua de sinais ainda não é uma realidade.

Sabe-se que a maior parte dos surdos são filhos de pais ouvintes. Assim, na maioria dos casos, o surdo adquire a língua de sinais tardiamente. A falta de um referencial lingüístico adequado, a língua de sinais, não só é um problema para seu desenvolvimento cognitivo, mas também para sua constituição enquanto sujeito, inclusive seu conhecimento de mundo. Pensando nessa questão, o presente trabalho se propõe a tratar o tema “língua de sinais, cultura e identidades surdas na escola inclusiva”.

O tema surge a partir da experiência surda de minha irmã em escolas inclusivas. Minha irmã, como muitos outros surdos brasileiros, nasce em família ouvinte, que desconhece completamente a surdez em seu viés antropológico. Por essa razão, toda sua educação foi na tentativa da implantação de língua oral falada, o chamado oralismo. Quando estava com sete ou oito anos, pela primeira vez entra em contato com outros surdos. Meu primeiro contacto ocorre, ao acompanhá-la uma vez em visitas a uma igreja protestante, onde há muitos surdos e intérpretes para que possam compreender as pregações evangélicas.

Mas essa ainda não foi a sua saída da “caverna” da surdez.

Orientações de fonoaudiólogos e professores diziam aos nossos pais que não a deixassem aprender a “língua de sinais”¹, pois isso impediria o seu desenvolvimento na fala. Anos se passaram, sempre estudando em escolas regulares, em que não havia intérpretes, nem adiantaria para ela se houvesse, pois não sinalizava.

Encurtando sua história, ela chega ao ensino médio em 1999. Nesta nova escola, havia mais quatro surdos. Em 2000, é elaborado um projeto para a criação de uma sala de recursos para atender aos portadores de necessidades especiais, sendo que o objetivo principal desse projeto visava as necessidades dos alunos surdos. Neste ano, começa a frequentar a sala junto aos outros surdos (naquele momento com 6 a 8 alunos).

No ano de 2001, quando posso, acompanho as saídas do grupo surdo da escola. Eles sempre são convidados por instituições ligadas à educação para apresentarem seu coral, interpretando o Hino Nacional em LIBRAS (língua brasileira de sinais). Num desses compromissos do coral, fiquei encantada ao ver minha irmã e os outros surdos agindo independentes, as suas interações espontâneas através da LIBRAS, aquilo tudo era um outro mundo para mim. Via minha irmã criando sentido para si, não mais numa figura passiva, de alguém com limitações lingüísticas drásticas.

A partir daí, comecei a perceber que ela havia transformado seu comportamento. Havia algo de diferente, a língua de sinais estava a cada dia fazendo parte dela, notava sua identidade surda sendo construída, projetando a imagem de alguém mais seguro, enfrentando os desafios de sua educação e não mais se escondendo atrás de sua condição surda como alguém que deveria aceitar tudo que lhe impusessem. A minha irmã havia saído da “caverna”.

¹ Era como chamavam a língua de sinais.

Diante dessa transformação da identidade de minha irmã implicando numa mudança de postura diante da vida social (escola, família etc.), comecei a me interessar pelo estudo da surdez. Assim, nasce o tema que será investigado nessa pesquisa.

O estudo está assim dividido: no capítulo 2, a História do Surdo, se constituindo basicamente pela prática educacional, que – a partir do final do século XIX, ignora a formação do sujeito surdo por uma língua e cultura próprias, visando à abordagem clínica da surdez como “salvação” e “reabilitação” do sujeito para se tornar um ser social “normal”. Diante dessa prática, surgiram terminologias que legitimaram os estereótipos da surdez e, conseqüentemente, tornaram-se estigmas para os Surdos. No entanto, a Comunidade Surda² nega essa abordagem e busca a visão sociolinguística e antropológica para discutir a surdez.

A filosofia educacional oralista, no século passado, pautada na visão clínica, atinge os surdos de todas as escolas no mundo. Diante disso se fará uma retrospectiva da educação surda no Brasil, mostrando a conseqüência da tentativa de fazer o surdo falar para normalizá-lo e integrá-lo à sociedade na sua educação escolar. Com essa filosofia educacional, fatores lingüísticos, essenciais ao desenvolvimento do aluno, são deixados de lado e, hoje, os surdos amargam suas dificuldades na escola, que não abre espaço para sua língua (língua de sinais) e em que sentem o domínio da língua portuguesa escrita como um ideal a ser atingido para operar na sociedade.

Atualmente, fala-se em educação inclusiva e, para isso, escolas regulares públicas estão buscando promovê-la, ainda que não tenham encontrado o caminho que leve a ela, principalmente no que diz respeito à surdez. No momento, a presença do

² Refere-se à Comunidade Surda que assume a Língua de Sinais e a Identidade Cultural Surda.

profissional intérprete tem sido a solução das escolas regulares públicas para os surdos frequentarem a sala de aula com interpretação em LIBRAS numa classe formada pela maioria ouvinte. Mas, em relação à cultura surda, o desconhecimento ainda é um fator que marca a realidade da maioria dessas instituições.

A breve história de minha irmã, apresentada acima, na escola onde se realizou esta pesquisa, mostra um símbolo cultural e lingüístico que emergiu entre os alunos que frequentam a sala de recursos - o Hino Nacional em LIBRAS - e, com ele, a história do surdo sendo construída nessa instituição. Tentamos compreender o evento comunicativo, que envolve hábitos dos participantes e os significados para os mesmos na cultura da comunidade surda à luz da Etnografia da Comunicação, no capítulo 3. Assim, a metodologia de pesquisa - a observação participante - possibilita entender e descrever como o grupo se organiza na sala de recursos, como constrói suas ideologias, como manifesta suas identidades culturais surdas.

Além da observação participante e das anotações de campo, aplicou-se um questionário a dois grupos (um de alunos da própria escola e outro de surdos fora desse grupo) para compreender suas formações identitárias na relação “língua e educação”.

Os capítulos 5 e 6 constituem as análises desses dados. Assim, serão descritos o valor atribuído para a sala de recurso pelos alunos, que se constrói em torno da criação de um símbolo para marcar a identidade do grupo de surdos da escola, e a postura que os alunos assumem nela. Será descrito o modelo cultural e o significado atribuído ao símbolo e à sala de recursos diante da formação de sujeitos históricos que ainda estão marcados pelos estigmas de uma filosofia oralista opressora. O capítulo 7 mostra as conclusões desses pontos para constituição da surdez e a importância da sala de recursos para os alunos da escola.

Quanto aos discursos dos surdos, optou-se por uma tradução da LIBRAS para o português. Observe-se que não busquei uma tradução para o português coloquial, mas sim uma forma que ficasse próxima às características da língua de sinais.

Embora minha primeira entrada no campo tenha sido em 1999, quando minha irmã começa a estudar lá, o corpus selecionado para este trabalho consta do período de dois anos (maio de 2005 até março de 2007), quando participei ativamente da comunidade escolar como intérprete e professora.

2. REVISÃO DA LITERATURA – ESTUDOS SOBRE A SURDEZ

2.1 – Ser surdo

Este capítulo discute o sujeito surdo que motivou a investigação deste trabalho. A surdez pode ser estudada pela perspectiva audiológica³ ou pela perspectiva socioantropológica. Neste trabalho, assume-se a última perspectiva para abordar o significado de *Ser Surdo*.

2.1.1. A surdez na história

Ao longo da história, surgem alguns termos para designar o sujeito surdo, que é muito pouco compreendido até o século XVIII. As sociedades usaram e usam termos como ‘surdo-mudo’, ‘mudo’ e, mais recentemente, ‘deficiente auditivo’ e ‘portador de necessidades especiais’ que mostram uma tentativa de lidar com a surdez de maneira crua, a princípio, e eufemística, em seguida. Ambas as maneiras mostram muito pouca empatia com os surdos e suas necessidades.

A literatura sobre a surdez é principalmente uma literatura sobre como educar pessoas com dificuldades de ouvir ou que não ouvem e, em consequência disso, não falam. Deste ponto de vista de políticas educacionais, há duas vertentes. De um lado, um discurso apoiado na concepção clínica da surdez, supervalorizando a integração do surdo no mundo dos ouvintes, em detrimento de importantes aspectos cognitivos e de especificidades da surdez. Essa posição tende a focar o caráter patológico que precisa ser tratado e “normalizado” e, por esta razão, aposta no modelo oralista de educação. De

³ De acordo com a perspectiva audiológica, a surdez é dividida em graus: leve (pouco mais de 25dB até 40dB), moderado (pouco mais de 40dB até 55dB), acentuado (pouco mais de 55dB até 70dB), severo (mais de 70dB até 90dB) e profundo (mais de 90dB) (Viana 1996).

outro lado, está um discurso que defende o uso das línguas de sinais, que enfatiza o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos surdos e de sua comunicação. É esse atualmente o discurso do próprio sujeito surdo a respeito de sua identidade, apoiado em uma visão sócio-antropológica, que envolve língua e cultura. Desse modo, a trama discursiva da surdez se constitui no conflito entre essas duas concepções sobre a surdez e sua vivência: a clínica e a sócio-antropológica.

Favorito (2006) mostra que a representação sobre a surdez, a partir do discurso clínico, impõe a visão de surdo como um sujeito “sem som, sem língua, sem capacidade cognitiva para aprendizagem.” Baseando-se em Lane (1992), Favorito (2006: 58) argumenta que:

as especialidades clínicas como a psicologia e audiologia têm ao longo do século XX atribuído aos surdos representações relacionadas à incapacidade intelectual, imaturidade emocional, inadaptação à sociedade, deficiência na comunicação.

Assim, na história da surdez, tendo como base a educação, encontram-se as razões para que as pessoas com identidades e cultura surdas rejeitem tais denominações. No item a seguir, aborda-se a questão da marca deixada nos surdos por tais terminologias e a terminologia Surda⁴.

2.2 – O estigma da deficiência na história da surdez

Falou-se, brevemente, no item anterior que a Comunidade Surda não se identifica com certas terminologias que surgiram da concepção médica da surdez como produto

⁴ Aqui, Surdo com S maiúsculo, que se diferencia do termo surdo, s minúsculo.

histórico de forças sociais. Seus significados constroem conceitos preconceituosos e estereotipados sobre os sujeitos surdos diante de um “padrão normal” que deveriam alcançar para se ajustar à sociedade.

Lane (1992) fala da representação da surdez para o indivíduo ouvinte. Numa sociedade ouvinte, que vê a surdez como algo distante e estranho a ela, “a surdez sempre representa a falta de alguma coisa, e não a presença de alguma coisa”. A ausência ou a ineficiência da fala, e não da audição, é um argumento para o estigma da deficiência. Lane (1992) lembra que “língua (oral) e intelecto estão tão unidos em nossa representação de pessoas” que, desse modo, a “surdez parece um defeito do intelecto.” Essa visão considerava língua amparada na concepção de linguagem articulada oralmente. Sendo assim, a língua de sinais marcada pela ausência do som da fala era tratada como linguagem de mímicas e gestos, destituída de gramática, que os “surdos-mudos” usavam para se comunicarem entre os seus pares.

Convém lembrar que é essa linguagem oral que, na Antigüidade, garantia ao homem sua natureza educável. A ausência dessa fala excluía o direito à educação, exclusão que se estendia aos direitos legais dos “surdos-mudos”. A capacidade intelectual humana era marcada pela relação língua oral e intelecto e como consequência dessa visão, se o sujeito não possuísse uma língua oral, o seu intelecto era considerado deficiente.

Essa visão só começa a se modificar no século XVI quando o médico-filósofo italiano Cardano (apud. Sacks 2005:29) percebe que a fala não é o único meio de representar significados:

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...] pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. [...] Caracteres

escritos e idéias podem se conectados sem a intervenção de sons verdadeiros.

A fala de Cardano suscita a possibilidade de uma educação por meio da modalidade escrita da língua, embora ainda não reconhecesse a importância da língua de sinais na educação dos surdos. Mas percebeu que o visual é o canal de significação e construção do conhecimento desses indivíduos.

No século XVIII, o abade francês L'Épée volta sua atenção aos “gestos” dos surdos, inicialmente, no âmbito de uma educação religiosa capaz de levar a *Palavra de Deus* aos “surdos-mudos”. Começa neste ponto a educação formal dos surdos. L'Épée funda a primeira escola de surdos em 1755. Ensina os seus alunos a ler e escrever em francês, através do seu método combinando a língua de sinais francesa com a gramática da língua oral francesa, propiciando-lhes o conhecimento escolar e cultural. Em alguns anos, como demonstra Sacks (2005:31-37), o abade treina vários professores de surdos, que, em 1789, abriram vinte e uma escolas para surdos na França e na Europa.

Surge uma época “dourada” na história da surdez, na qual ocorre “a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania” (Sacks 2005:34). Na sociedade europeia, sujeitos surdos assumem profissões intelectuais de escritor, de engenheiro, de filósofo, de professor etc. Com isso, há um vasto número de professores surdos⁵ no mundo e os surdos ganham sua primeira universidade em Washington (EUA), em 1864, atualmente conhecida por Gallaudet University.

⁵ Em Sacks (2005), Lane aponta que, em 1869, o número era 550 professores surdos em todo o mundo e 41% desses professores nos EUA.

Assim, até 1870, a educação de surdos goza de reconhecimento lingüístico em relação à língua de sinais e reconhecimento de uma educação própria para as pessoas surdas.

Durante esse processo de emancipação e conquista da cidadania dos surdos, existiam correntes contrárias ao método do abade De l'Épée. Grupos de pais e de educadores de surdos indagavam a validade de a criança surda aprender uma língua sinalizada, sem falar. Para eles, a criança surda precisa aprender a falar e a usar leitura labial para se integrar à sociedade ouvinte (Sacks 2005).

A partir de 1870, essa corrente ganha força e, em 1880, em Milão, no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, onde os professores surdos não tiveram direito à votação, veta-se o uso da língua de sinais na educação de surdos. Inicia-se o oralismo como política educacional única, com o objetivo de “tratar” a fala do surdo para que fossem “sujeitos completos”.

A partir desse momento emerge o discurso médico sobre a surdez. A falta da audição e da fala afeta a aquisição natural da língua e, por essa razão, a competência cognitiva. Acredita-se que o desenvolvimento lingüístico do sujeito surdo deve ser por meio da língua oral – única reconhecida para conseguir alcançar o *status* de “normalidade”. Nesse ponto surge o surdo como sujeito “deficiente” que necessita ser tratado. Como mostra Favorito (2006:69):

Os alunos surdos são considerados doentes reabilitáveis o discurso pedagógico passa a ser freqüentado por termos como 'reabilitar', 'restituir', 'adestrar', 'treinar', 'reforçar'.

A autonomia e as conquistas dos surdos adquiridas nos tempos áureos em relação a sua educação perdem-se com o adestramento da fala. A preocupação em ensinar a fala ao surdo sobrepõe-se àquela educação de De l'Épée, que visava a aquisição do

conhecimento e do desenvolvimento do educando surdo. Em consequência dessa proposta oralista, os surdos, na maioria dos casos, não atingem uma fala inteligível e são privados de uma língua com a qual pudessem adquirir informações necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo, principalmente no caso da surdez profunda congênita. Desse modo, de acordo com Sacks (2005: 41):

O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral.

Dentro dessa prática, surgem discursos de caráter preconceituoso sobre a surdez, enfatizando seu aspecto patológico. Lane (1992) elabora uma lista de rótulos sobre a surdez encontrada nas literaturas, dando-lhe o *estigma da deficiência*. Segundo este autor, na “psicologia do surdo” e outras literaturas sobre surdez, podem-se encontrar as seguintes características sobre os sujeitos surdos: “o surdo tem vida social pobre”, “os surdos são isolados”, “os surdos são emocionalmente impulsivos”, “empobrecidos lingüisticamente”, “não socializados” entre outros.

No que diz respeito aos estigmas em geral, Goffman (1988) fala do estigmatizado como um sujeito que se destaca por um traço que o afasta das relações sociais e, por essa razão, todos os outros atributos que possui e papéis que pode desempenhar dentro dessas relações são esquecidos. Assim, segundo o próprio Goffman (1988:14), nos estigmas:

(...) encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos

seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto.

Assim, o estigma da deficiência, enfatizada durante a filosofia oralista, impõe atenção à fala dos surdos que devem ser *normalizados*, desvalorizando qualquer outro atributo do indivíduo que não a surdez. O estigma, assim, marca toda a educação da criança surda pela “reabilitação” para se integrar à sociedade ouvinte, um processo fadado ao insucesso. A criança surda em processo de oralização passa a maior parte de seu tempo treinando a fala e leitura labial, sem uma interação lingüística satisfatória com a família e outros que a cercam.

Sacks (2005) aponta que “a leitura labial não é apenas uma habilidade visual - 75% dela é uma espécie de adivinhação inspirada em pistas ou conclusão por hipótese, dependente do uso de pistas encontradas no contexto”⁶.

A modalidade escrita da língua oral é trabalhada como L1, não levando em consideração estruturas complexas da língua e, em consequência, falta ao sujeito surdo dominar habilidades lingüísticas em leitura e escrita e, em alguns casos muitas vezes, falta até aprender uma primeira língua. Sem levar essas dificuldades em consideração, foram preparados, entre outros, testes psicológicos com base na língua oral e aplicados em crianças, jovens e adultos surdos, que receberam - ao longo de uma história - os referidos rótulos descritos por Lane (1992).

Com a filosofia oralista, a língua de sinais restringe-se ao uso cotidiano e informal de alguns surdos, principalmente dentro de instituições religiosas e dentro de escolas especiais para surdos, que eram escolas dormitórios. “A comunidade e cultura surda que efetivamente existiu permaneceu em bolsões isolados” (Sacks 2005: 153). Essa filosofia

⁶ Esta colocação de Sacks (2005: 80) encontra-se como nota de pé de página. Aborda a leitura labial e fala, demonstrando, através de um caso de uma menina chamada Alice, que a fala pode ser entendida pelos professores e pais, mas há pouca compreensão por parte das outras pessoas.

ocasionou a depreciação e submissão surda, implicando a baixa-estima do *ser surdo*. Tal filosofia mostra-se vigorosa até 1970 (Sacks 2005).

Em 1960, com o lingüista Stokoe, a língua de sinais passou a ser reconhecida como língua natural. A partir desse momento, ocorre mudança tanto na literatura sobre surdez como na auto-estima dos surdos. Movimentos surdos começaram a se organizar em nome do orgulho surdo com a redescoberta de uma nova identidade surda e, mais tarde, em 1988, convergiram na revolução de Gallaudet⁷. Sacks (2005: 162) fala desse período, no qual os surdos passam a rejeitar os rótulos impostos pelas representações sociais sobre o surdo, organizando-se como movimentos políticos surdos e, assim, surgem as várias associações surdas:

[Na década de 60] a língua de sinais, com lentidão e enfrentando grande resistência, era legitimada cientificamente, e em que os surdos iam pouco a pouco reunindo um senso de auto-estima e esperança, lutando contra imagens e sentimentos negativos que os perseguiam havia um século. Existia [nos E.U.A.] uma crescente tolerância, de modo geral, com a diversidade cultural, aumentando pouco a pouco o senso de que as pessoas podiam ser muito diferentes e ainda assim ter valor para os outros e ser iguais a todo o mundo; crescia o senso, especificamente, de que os surdos eram um ‘povo’, e não apenas um punhado de indivíduos isolados, anormais, inválidos, um movimento que abandonava o ponto de vista médico ou patológico em favor do antropológico, sociológico ou étnico.

“Lutar contra as imagens e sentimentos negativos” é lutar contra o estigma da deficiência e, com isso, a identidade social surda moderna começa a se constituir. Qualquer terminologia que pudesse criar imagens de “inválidos”, “anormais”,

⁷ Em março de 1988, alunos da Universidade Gallaudet entram em greve e protestam por mudanças na universidade. Essa manifestação chama a atenção da sociedade americana pela mídia e conseguem apoio de políticos americanos. Toda a Comunidade Surda se une aos alunos e reivindicavam que Gallaudet fosse dirigida por Surdo, e não mais por ouvintes, como acontecia até essa data. Assim, garantem os seus direitos civis à educação dentro de sua própria identidade cultural surda.

“isolados” entre outros não é mais admitida. Termo como “deficiente auditivo” designado para representar o surdo pelos ouvintes liga-se à abordagem clínica da surdez. Assim, o termo ‘deficiente’ dentro da cultura surda assume carga semântica negativa e caracteriza a falta de algo, ainda muito marcado pela representação de surdo da Antigüidade e reforçado pela filosofia oralista.

Lane (1992) se apropria do discurso de Bhabha (2005)⁸ para falar das opressões que se legitimam nas representações e imagens criadas por meio dos estereótipos da surdez. Diante disso, os valores da comunidade ouvinte se sobrepõem e agem como força opressora sobre a comunidade surda, que não encontra reconhecimento de suas manifestações lingüísticas e culturais num espaço que representa *uma minoria*. Em ambos os autores o que marcam são as imagens que se constroem desses grupos que são discriminados socialmente e que forçosamente se subjugam à cultura do outro numa relação de poder e de anulação do sujeito estigmatizado.

A estereotipia, segundo Bhabha (2005:125), é complexa e marcada pela ambivalência da imagem criada para representar a diferença, a posição e oposição do sujeito discriminado no discurso. “O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminatórias. É um texto muito mais ambivalente de *projeção* e *introjeção*⁹(...) para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso (...)”. Essa ambivalência, o que se projeta e como isso é recebido, leva o sujeito a identificar-se com algo e, assim, se confrontar com tudo aquilo que ele nega nessas representações. Isto é, a ambivalência é conflituosa, levando o sujeito a se confrontar com as representações das quais discorda nessa relação de projeção-introjeção de imagens na sociedade.

⁸ Ao falar da alteridade racial, a partir do discurso colonial (colonizador *versus* colonizado), no qual os posicionamentos dos sujeitos são conflitantes em relação ao outro, isto é, ser negro *versus* ser branco, Bhabha (2005) mostra essas posições constituídas nas representações dos sujeitos negros (os colonizados) por meio dos estereótipos criados pelos brancos (colonizador).

⁹ Grifo nosso.

Com a revolução de Gallaudet em 1988, muda novamente o curso da história surda no mundo. O “povo surdo” começa a despir-se do estigma da deficiência e marca sua identificação pela escolha do termo surdo. Mas ainda assim, o termo “surdo” abrange as várias tipologias da surdez, ligando-se principalmente à natureza biológica (surdez leve, moderada, acentuada, severa e profunda). Além disso, em busca de diferenciar-se dos ‘surdos deficientes auditivos’ (DA) ou ‘surdos oralizados’ e, acima de tudo, desejosos de uma representação própria de sua cultura e identidade social como um “povo”, um “grupo”, nos Estados Unidos, sugere o termo *Deaf* com D maiúsculo para se destacar o *deaf* relacionado a todos os tipos de surdez. No Brasil, assimila-se esse valor semântico da primeira letra maiúscula para representar o orgulho de pertencer a um grupo, a uma comunidade com valores próprios e consciente da vivência da surdez. O ‘S maiúsculo’ passa a pertencer ao povo surdo brasileiro que busca nos discursos antropológicos, sociológicos e sociolinguísticos a definição de ser Surdo. A adoção do termo *Surdo* perpassa pela identificação com a Cultura Surda e com a Língua de Sinais, como um modo próprio de viver por meio de experiências visuais.

2.3 - A História da Educação Surda no Brasil: INES, o Centro de Referência

A história da educação de indivíduos surdos no nosso país começa na época do Brasil Império. O professor surdo francês Edward Huet, vindo do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, com o apoio do Imperador D. Pedro II, funda o primeiro instituto destinado à educação de surdos no Rio de Janeiro em 26 de setembro de 1857. O instituto surge como Imperial Instituto Nacional de Surdos Mudos. Muito tempo depois, em 1956, muda o nome para Instituto Nacional de Surdos Mudos e, um ano depois, recebe o seu

atual nome Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Moura 2000: 81 e Netto 2005: 31).

A língua de sinais, existente naquela época no Brasil, recebe a influência da língua de sinais francesa de Huet. Não há dados registrando que sua metodologia empregasse a língua de sinais na educação dos surdos, mas, de acordo com Moura (2000:82), “considerando-se que ele [Huet] havia estudado com Clerc no Instituto Francês e que sua educação se deu através de Língua de Sinais, pode-se deduzir que ele utilizava os Sinais e a escrita” na educação dos surdos. Sabe-se que o currículo, por ele elaborado, compunha-se das disciplinas português, aritmética, história, geografia, doutrina cristã e linguagem articulada e leitura labial para os indivíduos surdos que possuíssem aptidão. Nota-se com isso, a preocupação com a instrução do educando surdo.

Em 1881, o Dr. Tobias Leite, que assumiu a direção do instituto em 1868, publica o “Compêndio para o Ensino de Surdos-Mudos”. Com quatrocentas páginas, o livro divide-se em: (1) parte *theorica*, estruturada através de perguntas e respostas que abordam as causas da surdez, a comunicação, a *linguagem dos signaes* e até a possibilidade do surdo aprender os conceitos religiosos. (2) A outra parte diz respeito à orientação dos professores em relação ao ensino dos educando surdos. Apresenta, assim, exemplos minuciosos para o ensino dos elementos gramaticais, tais como: verbos, adjetivos, pronomes, advérbios etc., além de orientação para o ensino de *aritmética* e *metrologia*. Percebe-se que o Dr. Leite admitia a língua de sinais e a considerava importante junto ao alfabeto datilológico para estabelecer a comunicação e facilitação da relação professor-aluno.

No “compêndio” de Leite, a educação do menino surdo limita-se ao nível primário e, de acordo com o período da história brasileira, o seu ensino é voltado para a atividade agrícola. O doutor compreendia que a “educação dos surdos-mudos” deveria atender à

“obra sociológica”, formando cidadãos com direitos e deveres cívicos e à questão econômica, conforme o parecer do Dr. Leite:

A educação dos surdos-mudos, que até o primeiro lustro deste século foi obra de caridade, tem sido desde então encarada por três faces muito diversas.

Na Allemanha, na Inglaterra e nos paizes escandinavos é obra sociologica, que tem por fim augmentar o numero dos cidadãos capazes de comprehender e bem exercer seus direitos e deveres civicos.

Na França e na Itália é mais um meio a que recorreu o partido clerical para engrossar suas fileiras e melhor resistir ás invasões dos adversários.

Nos Estados Unidos da América é uma questão econômica que se resume em converter entes inuteis em operários hábeis, ou por outra, em augmentar o numero de productores.

Entre os primeiros e os últimos, no meu conceito, deve o Brazil tomar logar.

(Dr. Tobias Rabello Leite 1881)

Como exposto no item 2.2, em 1880, no Congresso de Milão, proíbe-se o uso da língua de sinais na educação do surdo. O Brasil também se submeteu a essa filosofia educacional. Desse modo, adota-se o ensino da “linguagem articulada”, isto é, o treinamento dos educando surdos do instituto para aprenderem a ler lábios e a falar.

Durante a gestão do Dr. Tobias Leites, a “linguagem (oral) articulada” não foi aplicada a todos os surdos, somente àqueles que pudessem desenvolver essa habilidade. O doutor aplica o método por sete anos e verifica, após esse período, “que os alunos não haviam obtido nenhum rendimento com este treinamento, enquanto que o ensino através da escrita havia se mostrado mais útil”. O ensino por meio da oralização aos educandos surdos é retomado na direção do João Brasil Silvado, no período de 1903 a 1907, que relata “o resultado satisfatório do ensino da articulação e da leitura ‘sobre os lábios’” (Moura 2000: 82-83).

Moura (2000) diz que, em 1930, “fica clara a postura de normalização do Surdo e a escalada do ponto de vista médico na visão da surdez”. Rocha (2006:17) mostra que os alunos foram divididos em dois grupos “o oral e o silencioso” conforme fosse a aptidão do aluno para aprender a “linguagem articulada”. O método oral compreendia “linguagem articulada e leitura labial, destinada aos surdos profundos de inteligência normal e aos semi-surdos, que não são congênitos; a acústica oral destinada aos semi-surdos”. Os alunos do grupo silencioso destinavam-se aos de *inteligência retardada* e aos surdos que entraram para o instituto depois de 9 anos. A metodologia de ensino utilizada era a leitura silenciosa, sem uso dos sinais.

Os objetivos da educação de surdos na década de 30 eram a linguagem e a habilitação profissional. Fotografias¹⁰ do acervo do INES registram essa década e as posteriores. Elas materializam uma visão de mundo, uma ideologia, costumes culturais num determinado tempo. Conforme Lopes (2004:35), “ao fotografarmos, materializamos uma visão sobre as coisas, colocando na imagem não só o enquadramento escolhido, mas toda a cultura, os valores e os sentimentos”. As imagens mostram os alunos em oficinas para aprenderem o ofício de sapateiro, marceneiro, de alfaiate e, além disso, em treinamento da “linguagem articulada” e da acústica.

Numa fotografia que registra a década de 30, a imagem mostra uma aula de acústica. Quatro alunos com fones de ouvido estão sentados em torno de uma mesa; sobre a mesa uma caixa amplificadora de som; o que chama a atenção é o professor tampando a visão de um dos alunos durante o treinamento. Uma outra fotografia mostra o treinamento da fala na década de 50. Uma mulher, com uma criança em seu colo, segura uma bola em uma de suas mãos, enquanto que a outra mão segura a cabeça do menino para que olhe sua face. Os lábios da mulher estão em forma arredondada pela articulação da primeira sílaba de bola. Numa foto da década de 60, diante do espelho sobre uma bancada (ou

¹⁰ As fotografias, que foram cedidas pela biblioteca do INES, encontram-se em anexo 1.

mesa), encontra-se uma criança sentada diante de uma mulher. A mulher segura a mão da criança em sua face para que ela possa perceber a articulação do som.

Essas fotografias, entre outras, mostram a história da educação dos surdos na perspectiva de um processo de normalização por meio do treinamento da fala. Lopes (2004) fala dessa questão, em seu artigo *A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos*, da tentativa das escolas de “aproximar os surdos de um modelo ouvinte”. Com isso, “sempre diferente dos outros e de si mesmas, nessa lógica ouvintista e normalizadora, as pessoas surdas deviam, com o objetivo de serem incluídas, aprender a falar, pois estariam mais próximas de um lugar de normalidade tido e inventado como sendo o referente.” (Lopes 2004: 41)

Nessa mesma perspectiva, a educação dos sujeitos surdos mostra-se pela visão puramente assistencialista para convertê-los em “seres humanos comuns”, como aponta Moura (2000: 85):

Em 1958, Doria¹¹ colocou que o INES tinha uma concepção moderna do problema da surdez no Brasil, que considerava criança Surda, em tese, muda, necessitando de ajuda dos que falam e ouvem para progredir, e que se este auxílio viesse em hora oportuna ela se transformaria num ser humano comum, membro operante da sociedade a que pertencia. O objetivo da educação era, portanto, a integração social do indivíduo.

O sujeito surdo é sempre marcado pela falta da fala (Favorito 2006 e Lane 1992) como já apresentado aqui. Até esse período, como vimos, o argumento de integração social do surdo visava tão somente a sua inserção como mão de obra prática (manual) no mercado de trabalho; para isso, toda sua educação se alicerçava para esse fim. Sendo assim, a educação de surdos assumia posição voltada para a correção de uma patologia, não podendo os surdos vivenciar sua condição por meio da língua de sinais, cultura e

¹¹ Diretora do INES Ana Rímoli de Faria Doria.

valores surdos no espaço da escola. Tal caráter impunha ao sujeito estar sempre na busca da ‘normalização’ diante da comunidade ouvinte, baseada no modelo educacional que não atendia suas reais necessidades.

O INES, na década de oitenta, passou pela experiência da Comunicação Total¹². Segundo Brito (1993), esta metodologia surge como defensora do bilingüismo, mas, na verdade, aproxima-se mais das práticas oralistas. A Comunicação Total se utiliza concomitantemente da língua oral e da língua de sinais, porém seu objetivo “é o aprendizado da língua oral, sendo os sinais apenas meio para isso” (Brito 1993:55). Apesar disso, para Favorito (2006:34), “de algum modo essa abordagem começava a reconhecer a importância da língua de sinais na educação de surdos. A língua de sinais saía do estado de proibição para o de relativa aceitação.” A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), portanto, funcionava mais como recurso pedagógico na escola que por sua real importância para a constituição do sujeito surdo.

O resultado dessas ideologias (Oralista e Comunicação Total) é o fracasso do surdo na educação. Em Brito (1993:43), encontramos essa questão através dos autores Souza e Cordeiro (1985) e Bouvet (1979)¹³:

R. M de Souza e J. A. Cordeiro (1985) chegaram à conclusão de que os surdos, em período escolar, não sabem ler, interpretando apenas frases isoladas, na maioria dos casos (...) Para Bouvet, “a leitura requer um profundo conhecimento da língua (...) Se os surdos ‘falam’, isto não quer dizer, entretanto, que eles tenham a língua da sociedade e que sejam verdadeiros leitores (...)”.

¹² Essa abordagem surge nos EUA na década de 60 e consistia de todos os recursos possíveis para uma interação aluno e professor para o ensino do surdo: criação de sinais para explicar gramática da língua oral, desenho, dramatização, treino auditivo, expressão corporal, uso de sinais etc. (Favorito 2006: 34).

¹³ Souza e Cordeiro e Bouvet (apud. Brito 1993: 43).

Esse fracasso na educação de surdos também implica a construção da identidade social do sujeito surdo, uma vez que o sistema educacional rejeitava o símbolo cultural do Surdo: a língua de sinais. Segundo Moura (2000:87), se a filosofia educacional oralista promovesse de fato a integração do surdo na sociedade, construindo o sujeito surdo “bicultural”:

Ele [o surdo] não seria obrigado a perceber a sua identidade como uma identidade deteriorada, nem se haver com a dificuldade de entender porque aquilo que lhe havia sido prometido não foi cumprido, isto é, ele não ser aceito pela sociedade e ser considerado normal. A construção fantasiosa desta “normalidade” não o equipa com os instrumentos necessários para poder entender as dificuldades de aceitação (...)

A realidade surda mostrou-se problemática, pois os sujeitos terminam sua fase de aluno e são lançados no mundo sem saberes formais que deveriam ser desenvolvidos pela escola. Além disso, é dentro das práticas institucionais que nos constituímos como ‘sujeitos sociais’. A instituição escola, por um século, aparece no cenário da educação do surdo com função puramente de enquadrar esses sujeitos nas representações da comunidade ouvinte ocasionando a construção de uma identificação social marcada pelo conflito entre o ser surdo e aquilo que a sociedade e, muitas vezes, a própria família espera dele.

Diante da defasagem, na década de noventa, uma nova abordagem educacional surge reconhecendo a peculiaridade lingüística dos sujeitos surdos. Vários profissionais da lingüística, educação e áreas afins começam a desenvolver pesquisas voltadas para o Bilingüismo na busca de solucionar o problema educacional dos surdos.

Na realidade, o estudo sobre o bilingüismo para os surdos brasileiros é proposto pela primeira vez na década de oitenta pela lingüista Lucinda Ferreira Brito. Ao introduzir

essa abordagem educacional, a autora defende que a educação dos surdos somente atingiria o sucesso se fosse por meio da filosofia do Bilingüismo. Assim, Brito (1993:65) diz:

(...) os surdos, devido à falta de audição, requerem educação especial bilíngüe. O tipo de Bilingüismo é o diglósico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidades diferentes, cada uma em situações distintas. A Língua de Sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não o objetivo. A língua oral será ensinada enquanto segunda língua e será o veículo de informação da tradição escrita.

A partir disso, os surdos iniciam uma nova luta para promover mudanças em sua educação. Ao reconstituir a história do surdo no INES, Favorito (2006:35) conta que os alunos dessa instituição, no início dos anos noventa, começam suas reivindicações para que seus professores aprendessem a LIBRAS. Assim nesse período, inicia-se “um movimento coletivo de repensar e reconstruir o processo educacional vivido até então no INES em direção à construção de um projeto de educação bilíngüe para a instituição.”

Segundo essa nova abordagem, a LIBRAS se constitui na primeira língua¹⁴ e a língua portuguesa, principalmente em sua modalidade escrita, na segunda língua do sujeito surdo. Sendo assim, o conteúdo acadêmico torna-se o objetivo, de fato, da educação de surdos, uma vez que as disciplinas devem (ou deveriam) ser ensinadas em LIBRAS e a língua portuguesa cumpre (cumpriria) o papel de transmissão da cultura escrita¹⁵.

¹⁴ Muitos surdos só têm acesso à LIBRAS fora de casa. Porém, mesmo que aprendida tardiamente a LIBRAS deve ser considerada a língua materna do surdo, que sem ela muitas vezes não adquire uma língua por inteiro.

¹⁵ Esse papel deveria ser também cumprido pela escrita de sinais (Sutton).

Estudos recentes demonstram que o bilingüismo é o melhor caminho para a aquisição do código escrito¹⁶. Gesueli (2003:157) diz que pesquisas vêm demonstrando que a aquisição da escrita não requer necessariamente ser o surdo oralizado, “essa relação escrita/oralidade não é essencial (nem para os que fazem uso da oralidade), sendo possível a relação da escrita com a Língua de Sinais, sem a necessária passagem pela oralidade.”

A língua de sinais garante o suporte para a estruturação do pensamento do sujeito surdo, permitindo-lhe o desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual para a sua construção como sujeito completo diante de si e da sociedade. Como afirma Gesueli (2003), a construção do significado a partir da LIBRAS é fundamental para a construção do processo da escrita nos surdos. Além disso, é a língua de sinais que constitui o surdo enquanto cidadão, posicionando suas representações e valores e sendo posicionado diante dos valores e representações da sociedade ouvinte.

Sob o argumento do bilingüismo e diante das reivindicações dos alunos surdos, essa nova abordagem, portanto, passa a ser buscada pelo INES e por escolas especiais para surdos do país. Essa instituição é o centro de referência não só da educação surda no Brasil, mas também da própria História e Cultura Surda brasileira.

2.4 – A Comunidade Surda: Cultura, Língua de Sinais e Educação

Vimos que até mesmo as escolas especiais para surdos passaram pela experiência da pedagogia educacional oralista por quase um século; assim os alunos surdos no espaço

¹⁶ Vale ressaltar que o bilingüismo não se destina somente à aquisição da escrita de uma língua oral, mas à formação educacional dos surdos, isto é, o direito do sujeito surdo aprender o conteúdo formal na língua de sinais e aprender a segunda língua (o português) na modalidade escrita dentro da escola.

da sala de aula eram obrigados a se submeterem à língua oral, uma vez que a língua de sinais era proibida dentro da sala de aula.

Por longo tempo, essas instituições especiais funcionaram como escolas residenciais. Padden & Humphries (2001:6), Sacks (2005:149) e Lane (1992: 21) revelam que essas escolas foram *o eixo das comunidades surdas*, já que longe da proibição na sala de aula, a vida informal das crianças nos espaços dos dormitórios propiciava o aprendizado da língua de sinais e da cultura surda ao interagir com adultos surdos que trabalhavam em torno da escola ou em seu próprio espaço:

O padrão único de transmissão da cultura surda vincula-se igualmente à língua dos surdos (língua de sinais) e às escolas. Estas atuaram como focos para a comunidade surda, transmitindo a história e a cultura dos surdos de geração em geração. Sua influência ultrapassou muito a sala de aula: comumente, comunidades de surdos surgiram nos arredores das escolas, e os formados com frequência permaneceram perto da escola ou até passaram a trabalhar nela.

(Sacks 2005:149)

Assim, as comunidades surdas preservaram seus valores e língua durante um século de opressão devido à filosofia educacional vigente nesse período, visando torná-los “pessoas normais”, embora sem a audição. As comunidades surdas, ao romperem com essa filosofia, fazem emergir na sociedade um modelo próprio para representar o Surdo.

2.4.1 – A Comunidade Surda e seus Modelos

A Comunidade Surda é o cerne da Cultura e dos valores da política lingüística, educacional e identitária. Ela não deve ser pensada somente como espaço físico, onde

somente promove encontros. Ela se constitui além das fronteiras territoriais. Como diz Kauchakje (2003:72), o sentimento de viver à margem e a exclusão social favorece a “formação de ‘comunidades’ menos territoriais e mais simbólicas.” Desse modo, clubes, associações, escolas especiais podem ser espaços físicos de sujeitos surdos para interação com seus pares na manutenção dos valores culturais surdos e formar várias comunidades locais. Mas essas comunidades se unificam, se tornam homogêneas e são representadas pela Comunidade Surda diante da sociedade na defesa de suas causas políticas. Esta não possui um território geográfico para a sua localização, mas simboliza todas as comunidades existentes. Ela é constituída de regras próprias, que impõem o modelo cultural surdo estabelecido na relação *ser surdo e não-ser-surdo cultural*.

O principal valor cultural, o modelo padrão, é representado na língua de sinais. Por meio da língua, os surdos dão significados a sua existência no mundo social, transmite seus valores por meio da história surda e constroem sua política. Lane (1992:27) conta que a história surda americana transmitida às crianças surdas apresenta-se com o papel legitimador do modelo cultural surdo. Essa história envolve o período de “opressão” surda diante da proibição da língua de sinais, da educação, aborda as conquistas e transmite valores lingüísticos, valorizando a identidade constituída numa língua espaço-visual em detrimento da língua oral (leitura labial e fala). A língua de sinais, desse modo, determina a proximidade e a inserção na Comunidade Surda.

Assim, famílias ouvintes com filhos surdos e profissionais da área da surdez que ignoram os valores surdos e defendem a língua oral são excluídos das comunidades surdas, uma vez que não reconhecem e nem valorizam sua cultura, língua e política. A identificação com a causa surda em relação a sua política diante das práticas sociais também é outro fator que pode aproximar o ouvinte de uma comunidade surda. O

sujeito surdo que não adota tais valores da Comunidade Surda e procura se identificar com a língua oral também estará de fora.

Em relação a essa formação da Comunidade Surda¹⁷, Sacks (2005) fala que esse posicionamento atinge através da denominação “mundo surdo” o conceito de (sub)sociedade:

O mundo surdo, como todas as subculturas, é formado em parte pela exclusão (do mundo ouvinte) e em parte pela constituição de uma comunidade e um mundo em torno de um centro diferente – seu próprio centro. (...) Nesse aspecto, o mundo surdo sente-se auto-suficiente, não isolado – não anseia por assimilar ou ser assimilado; ao contrário, estima sua própria língua e imagens e deseja protegê-las. (Sacks 2005:141¹⁸)

Nessa lógica que opera na Comunidade Surda, o que determina fazer parte ou estar de fora da Comunidade Surda é o modelo padrão cultural surdo estabelecido para garantir e proteger os valores surdos. Sabe-se que esse modelo está representado na língua de sinais - que determina todos os outros valores, principalmente a sua representação como sujeito Surdo (a identidade social Surda). Ter orgulho de sua língua é assumir um posicionamento contra forças históricas que marcaram (e ainda marcam) o sujeito surdo pela ‘falta de algo’ entendida pela Comunidade Surda como estereótipo da deficiência, que impõe sobre o surdo a representação de ser inferior. Assim, o surdo se posiciona diante de representações como essa e contesta a imagem que lhe imputaram, projetando uma outra alicerçada na presença de uma identidade lingüística. “Os surdos consideram a língua de sinais parte imensamente íntima, indissociável de seu ser (...)” (Sacks 2005:157).

¹⁷ Neste trabalho, usará Comunidade Surda (com as iniciais maiúsculas) para se referir ao um conceito amplo de comunidade. A Comunidade Surda representa as várias comunidades surdas.

¹⁸ Encontra-se em nota de pé de página em Sacks (2005:141).

O passado sempre surge no discurso narrativo das comunidades surdas como “fantasma” que assombra a sua língua de sinais, cultura e, conseqüentemente, sua projeção no atual exercício da surdez. A lembrança daquele tempo marcado pelo Congresso de Milão em 1880, que proibiu o surdo de se constituir numa língua espaço-visual de acordo com sua realidade e diversa dos outros sujeitos sociais, persiste como estigma de um grupo que se sente em constante ameaça (Sacks 2005: 157).

Diante disso, as comunidades surdas organizam sua política em defesa de seus valores lingüísticos, educacionais e culturais como forma de auto-proteção frente às representações que possam denegrir e submeter os sujeitos surdos a uma condição de ser marcada na incapacidade. Além disso, buscam promover e garantir para as suas crianças espaços sociais (principalmente o escolar) menos hostis culturalmente, onde possam manifestar suas condições surdas longe do “paternalismo” contra o qual lutam.

Assim, por meio da valorização de sua identidade lingüística, os membros das comunidades surdas buscam sua representação na desconstrução dos significados atribuídos pelo discurso discriminador e, desse modo, reconstruir novos significados sociais de *ser surdo* por meio da identidade social surda expressa não só na experiência visual, mas também no desejo de serem reconhecidos pelos “múltiplos recortes identitários (etnia, gênero, sexualidade etc.), culturais, comunitários” (Favorito 2006:87) nas práticas sociais.

2.4.2 – A Comunidade Surda e a Escola Regular Inclusiva: a representação do surdo

A escola especial, ao longo dos anos, sofreu transformações conforme a comunidade surda ia se construindo e criando sentidos para a constituição do sujeito surdo nesse

espaço. Segundo Lopes & Veiga-Neto (2006: 92-3), “como um lugar de encontro, os surdos transformam a escola em um campo frutífero de articulação e invenção de marcas culturais. (...) Como um espaço possível de fortalecimento de um grupo específico, a escola de surdos tem sido palco para movimentos de resistência e para a (re)significação da surdez.” Mas, atualmente, diante do discurso da educação inclusiva, o que preocupa a Comunidade Surda é a sua representação nesse espaço para a constituição do sujeito surdo.

Sacks (2005)¹⁹ suscita uma polêmica bastante comum no mundo surdo trazendo a escola regular para o discurso e posicionando-a diante da escola especial em relação à questão do desenvolvimento do sujeito surdo na língua e cultura. Para o autor, a escola regular pode se apresentar como um caminho antagônico para a constituição do sujeito surdo. Isso porque “tem a vantagem de apresentar aos surdos os outros, o mundo mais amplo”, isto é, o sujeito surdo desde cedo estaria inserido num ambiente social com o ouvinte e, por consequência, com pessoas diferentes de sua condição; mas, ao mesmo tempo em que conhece o outro (o ouvinte), pode ser desvantajoso, “pois pode introduzir um isolamento próprio – e servir para afastar os surdos de sua própria língua e cultura.”

Embora a escola regular venha tentando adaptar seu espaço assumindo o discurso da inclusão marcado pelo reconhecimento das “diferenças” e direito à igualdade educacional, no que diz respeito à surdez, muito pouco tem reconhecido a diferença na condição de sujeito surdo. De acordo com Lacerda (2006):

*A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, e que professores e especialistas que participam da atividade escolar constituam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de proposição de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos. Outro ponto abordado é **a necessidade***

¹⁹ Em nota da página 149 do próprio autor.

*de participação de membros da comunidade surda na escola, favorecendo o desenvolvimento de aspectos da identidade surda dessas crianças*²⁰.

A escola regular promove a inclusão como via de mão única em que o sujeito surdo deve se adaptar ao ambiente e não o contrário; ou ainda, não busca uma reformulação dos seus valores culturais para atender às necessidades dos grupos que convivem em seu espaço. A escola, via de regra, pode assegurar a presença do intérprete em sala de aula, acreditando que somente isso garante o direito à *igualdade* na educação dos cidadãos marcados na diferença de *ser surdo*. No entanto, isso não significa vivenciar sua cultura, língua de sinais e valores dentro da mesma amplitude dos valores ouvintes no espaço escolar. Valores da comunidade surda, muitas vezes, estão longe de serem reconhecidos nesse contexto social. A diferença pode ser vista – de acordo com Kauchakje (2003:70) – como a tolerância diante da presença do grupo minoritário, tornando-se um fator que favorece a exclusão social:

(...)” [a tolerância] torna-se culpada de indiferença, de justificativa de passividade e de cumplicidade diante do intolerável (Perrot, 200:111).” Tal qual na questão da igualdade, no direito à diferença há o limite de não- tolerância às expressões que negam ou impedem a vida ou as manifestações e a participação de outros grupos sociais.

No mundo da surdez há conflitos e tensões diante das relações *surdo/outro*, *inclusão/exclusão* e *presença/ausência (da comunidade surda)* em experiência nas práticas escolares. As representações ouvintes assolam os sujeitos surdos inseridos no contexto de escola regular inclusiva. Favorito (2006:82) aborda essa questão como um paradoxo da política de inclusão do surdo à educação: o aluno surdo, por si próprio, não

²⁰ Grifo nosso.

consegue compreender o colega e os professores ouvintes e nem tão pouco lhe dão a oportunidade de “desenvolver sua língua e cultura em um ambiente que possibilite contato com seus pares.”

Atualmente, a política educacional surda volta-se para o bilingüismo. Diante disso, Gesueli (2006) aponta que mudanças na educação surda necessitam ser colocadas em práticas, considerando a questão lingüística que envolve a maioria dos sujeitos surdos, que são filhos de família ouvinte e que, por conta disso, apresentam aquisição tardia da língua de sinais. Nas palavras de Gesueli (2006):

Outra mudança se refere à condição bilíngüe do surdo, ou seja, ele deverá ter acesso à língua de sinais através do contato com a comunidade surda (dado o fato de 95% dos surdos serem filhos de pais ouvintes e adquirirem tardiamente a língua de sinais), possibilitando que a língua majoritária, oral e escrita, seja trabalhada como segunda língua. Portanto, o surdo deverá ser bilíngüe. (p.279)

A realidade das escolas regulares, em sua maioria, desconhece a importância de uma comunidade surda em seu espaço. As mudanças necessárias apontadas por Gesueli (reconhecimento e respeito da língua de sinais e inserção da comunidade surda para aquisição da língua de sinais e construção da identidade surda) ainda se constitui num ideal a ser buscado pela Comunidade Surda e pelos profissionais da educação conscientes das reais necessidades surdas.

Consciente dessa realidade da escola regular inclusiva, a Comunidade Surda, em 1999²¹, elabora uma espécie de documento que reivindica o direito de uma educação calcada nos seus próprios valores culturais. Esse documento intitula-se A EDUCAÇÃO

²¹ Lembrando que essas reivindicações são manifestadas num tempo anterior à legalização da Língua Brasileira de Sinais nas práticas sociais (LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002). Além disso, nesse período o INES passava por uma reformulação no seu projeto político pedagógico para atender a necessidade de uma educação bilíngüe conforme Favorito (2006).

QUE NÓS SURDOS QUEREMOS²² e apresenta-se dividido em três pontos. O primeiro refere-se ao direito de promover políticas e práticas de educação para surdo que garantam o uso da língua de sinais no espaço escolar. O segundo ponto defende a “Comunidade, cultura e identidade surda”, como maneira de assegurar o direito de exercer identidades surdas no espaço da escola, para isso clama pela presença da comunidade surda. Por fim, o último ponto aborda a formação de profissionais surdos, como educadores (que devem ser engajados na causa política surda para atuarem nas escolas representando a comunidade e servindo de modelo de identidade surda para os alunos), instrutores de línguas de sinais etc.

Esse documento demonstra a mobilização da Comunidade Surda para se fazer presente nos espaços de práticas educacionais. Nesse contexto temporal, década de noventa, reivindicam a garantia de a comunidade ganhar o espaço da escola de surdos. Atualmente, a comunidade surda, pelo menos legalmente (DECRETO No. 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005), conquista sua presença em espaço de escolas regulares públicas e privadas sendo representada na figura do professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS²³.

Sabe-se que a escola exerce papel importante na construção do sujeito implicando a re-significação de identidades. A escola, de acordo com Lopes e Veiga-Neto (2006: 92), marca²⁴ o sujeito com suas “histórias, valores e um tipo de educação que deixam marcas no corpo e na alma.” No caso da educação de surdos, freqüentar uma escola em que toda a referência se constrói sobre valores culturais e lingüísticos do ouvinte, sem o contato com a cultura e a língua com a qual constrói sentidos, implica manter o surdo preso ao estigma da deficiência. Assim, ao abordar o tema “língua, educação e

²² Em anexo 2.

²³ Essa abordagem encontra-se no Capítulo IV, artigo 14 (anexo 3).

²⁴ Lopes e Veiga-Neto (2006) conceituam marcas como “impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro”.

surdez”, a presença do modelo cultural da Comunidade Surda na escola regular inclusiva não constitui somente a condição para a aquisição da língua de sinais, mas também de toda a significação da condição surda que perpassa pela língua, garantindo novos significados para a construção do saber através de suas práticas educacionais e sociais.

2.5. “Pensar surdo”: língua, cultura e identidade

Como falamos até aqui, a Comunidade Surda apresenta valores culturais próprios condicionados pela posição assumida diante da condição de *Ser Surdo*. Esta seção apresenta uma breve visão do Surdo expressa em seus discursos, construindo a identidade social e cultural.

Os valores culturais da Comunidade Surda podem conflitar dentro da sociedade, conforme veremos mais adiante. Para entender isso, é necessário compreender o que é a cultura surda para os participantes dessa comunidade. Cultura será compreendida como valores e crenças que constroem significados para um grupo de pessoas. Desse modo, adota-se o conceito do antropólogo Goodenough (1957)²⁵ :

Cultura consiste em tudo aquilo que uma pessoa precisa saber ou acreditar de modo a operar de uma maneira aceitável em relação aos outros membros. (...) É a forma que as coisas tomam na mente das pessoas, seus modelos para apreender, relacionar e interpretá-las (p.167).

²⁵ Apud. Wilcox & Wilcox (2005:95).

Os membros da Comunidade Surda compartilham a visão de que pertencer à cultura surda é aceitar-se como usuário de uma língua espaço-visual, orgulhar-se dela e defendê-la como patrimônio surdo, isto é, a língua de sinais simboliza os valores e crenças dos membros de uma comunidade surda. Pode-se dizer, portanto, que a língua é o mais importante elemento de identificação cultural dos surdos, sua bandeira, por assim dizer.

Entre outros aspectos, todas as suas produções artísticas e políticas giram em torno dessa visão. As artes surdas também são formas de representar e reafirmar a cultura. Sutton-Spence (2006), ao investigar a poesia em língua de sinais, mostra como a arte surda representa, reafirma e constitui-se na cultura surda e, além disso, constrói a identidade social Surda:

(...) It combines theories from linguistics and literary analysis, cultural anthropology and folklore to present evidence for the role of sign language poetry in celebrating Deaf cultural identity and the experience of a visual people. This expression can be seen in both the language and the themes used in the poems. The metaphorical interpretation of many language elements of signed poetry is identified as a way to construct and demonstrate Deaf identity. The themes in sign language poems show Deaf people resisting oppression, with affirming images not of “loss” but of pride in sign language and a visual perspective on the world.

(...)

The symbolic use of specific sign parameters (including handshape, movement and location), careful use of spatial symmetry and the increased use of creative, productive neologisms are considered here. The aesthetic effect of the poems is enough to show the importance of poetic language to Deaf culture and pride in a Deaf identity. However, they inform on the construction and on the social and cultural contexts of Deaf identity (...). (p.200-01)

Poesias e poemas criados em língua de sinais, normalmente, revelam-se como manifestações artísticas que projetam a imagem cultural e lingüística do Surdo. Os

poetas surdos exploram traços peculiares da língua com o objetivo de deixar em evidências as expressões corporais, principalmente as mãos, que se destacam para simbolizar a identidade lingüística do surdo. Desse modo, há muitos poemas e poesias que se constroem basicamente com as configurações de mãos²⁶ (*handshape*), com os movimentos das mãos, expressões corporais etc. caracterizando e valorizando aquilo que é peculiar à língua, para representar a cultura surda (e o sujeito surdo) diante do mundo.

A autora Sutton-Spence (2006: 200) também menciona outro aspecto presente na literatura surda que compõe sua cultura:

The themes in sign language poems show Deaf people resisting oppression, with affirming images not of “loss” but of pride in sign language and a visual perspective on the world.

Na literatura surda, geralmente, histórias, anedotas, teatros entre outros gêneros textuais constroem suas narrativas usando o tema da opressão dos valores ouvintes sobre o surdo e, também, temas que contam histórias de sucesso do surdo se libertando dessas opressões ou narram sucessos sobre as adversidades presentes nas experiências surdas (Lane 1992:16). Esses temas se constituem na visão surda e a posição que o surdo assume diante da cultura surda.

Desse modo, o significado de cultura recai principalmente na questão lingüística, mas não se limita a ela. As narrativas de opressões e de superação diante das adversidades de viver no “mundo do outro” se desenvolvem nas tensões e nos conflitos – conforme mencionado anteriormente – que se estabelecem nos relacionamentos entre a cultura surda e a cultura ouvinte, entre o mundo sinalizado e o mundo que fala, isto é, entre aquele que se constitui na experiência visual e o que vive no mundo do som. Assim,

²⁶ Configuras de mãos são formas que a mão pode assumir para a produção de um determinado sinal.

podemos dizer que os valores e as crenças se constituem também pelas relações históricas que marcam a Comunidade Surda na sociedade.

Pensar surdo também é pensar nas crianças surdas de famílias ouvintes e em sua educação sem referencial da cultura surda. Nesse caso, a entrada na comunidade surda é possível por meio da figura do adulto surdo como modelo cultural surdo na vida da criança surda para aquisição de língua e cultura surda e, assim, ter acesso aos fatores históricos envolvidos na interpretação do mundo surdo e do sistema de significados do mundo ouvinte (Padden & Humphries 1988:120-21).

A política educacional Surda, como se apresenta nas seções anteriores, mostra-se preocupada com a representação Surda na vida social e o tipo de vida que os surdos podem levar na escola, na família e outras instituições sociais quando se encontram excluídos da língua própria e da cultura. Sacks (2005:148) fala que “o padrão específico de transmissão da cultura surda vincula-se igualmente à língua dos surdos (língua de sinais) e às suas escolas”.

Por essa perspectiva, ser aceito na Comunidade Surda é aceitar a cultura surda e, assim, viver e pensar como surdo. Se um surdo assume atitudes diferentes das estabelecidas pela comunidade, pode acontecer de um dos membros conceber essa atitude como valor ouvinte, o que Lane (1992) e Padden & Humphries (1998) chamam de PENSAR-OUVINTE²⁷, podendo ocorrer conflitos de posicionamento entre os participantes do evento de fala.

Essas exposições, a respeito do “pensar surdo”, “agir como surdo” etc., remetem-se ao modo como as comunidades surdas se organizam. Sacks (2005: 141), em relação à comunidade surda americana, diz que a ASL (American Sign Language) apresenta uma dupla função: uma “unificadora”, pois une os surdos por compartilhar da mesma língua

²⁷ Origina-se do inglês THINK-HEARING (‘pensar como ouvinte’).

e a outra, separatista, por separar “os surdos do mundo ouvinte”. Essas são as duas funções exercidas pelas línguas, conforme definem Garvin e Mathiot (1956).

Com relação à função unificadora da língua, Blom & Gumperz (2002:59), ao investigar a vida social da comunidade de Hemnesberget, mostra como seus membros se organizam e constroem os valores locais estreitamente associados ao dialeto local. Assim, Blom & Gumperz (2002) afirma que essa comunidade constrói significados na crença de “pertencer a um grupo caracterizado por uma vida comum.” A partir disso, mostra o comportamento cotidiano do grupo e seus valores, e como usam seu dialeto para significar uma mudança de contexto ou de subcultura a que chamou de mudança de código metafórico.

Neste capítulo, mostra-se que a história do Surdo se constrói de representações nas relações de poder. Assim, a cultura e a identidade social surda se formam na luta de um grupo que tenta se descartar da representação do sujeito surdo como “deficiente”, trocando-a pela do indivíduo que cria sentidos de mundo através de uma língua específica caracterizada pelo canal visual e com identidade cultural e social próprias.

Desta forma, a identidade não é algo que possa ser compreendida fora das práticas que usamos para construí-las. Hall (2000:109) afirma que identidades devem ser reconhecidas “em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias específicas e iniciativas específicas.”

Fabrizio & Lopes (2002) afirmam que identidades são formadas por meio de diferenças e não da homogeneidade. Segundo eles, estamos sempre nos significando na posição que assumimos diante do “outro”. “A estabilidade da significação é fruto de um escrutínio público, fazendo com que eu tenha que recorrer ao outro (pessoa, grupo, teoria, tradição etc.) para dela me certificar. Por isso, não existe princípio de identidade desvinculado de uma prática coletiva e determinado contexto social que lhe dê sentido e

articule conseqüências convencionalizadas” (2002:16). Desse modo, a cada interação social construímos e confirmamos significados em nossos atos discursivos nos quais nos representamos como sujeitos sociais.

Entre os sujeitos Surdos, as identidades sociais surdas se constituem nos seus posicionamentos diante do “ouvinte” nas práticas coletivas institucionalizadas (escola, trabalho, curso de LIBRAS etc.). Não só a identidade social surda está em construção na interação social, mas também a do interlocutor ouvinte percebida do ponto de vista do surdo nessas práticas discursivas.

Perlin & Quadros (2006) falam da representação sobre o ouvinte construída em narrativas de surdos. Essas narrativas posicionam o ouvinte no centro da discussão da diferença, falando da ‘supremacia ouvinte’, da ‘rejeição pela língua de sinais’, dos ouvintes que desconhecem a cultura e o surdo’, dos ‘ouvintes simpatizantes da cultura surda’, dos ‘ouvintes que classificam o surdo implicitamente na dicotomia *anormal-normal*’ e ouvintes que reconhecem a “diferença de ser surdo”. Na estratégia argumentativa para falar de identidades, as autoras atribuem aos ouvintes o papel de sujeito excluído, de incapacitado, de alguém caracterizado pela “falta” de algo (ver citação a seguir) partindo da lógica do surdo para falar das identidades surdas. Essas representações do ouvinte pelo surdo projetam as identidades sociais surdas constituídas nas inter-relações do sujeito histórico e coletivo.

Esse ouvinte é o outro que experiencia a fala, a escuta, a leitura, a lógica de ser ouvinte e a alteridade que esse ouvinte não tem, ele é um “privado” de ter tentativas de sinais expressivos para tudo. Um privado de experiências visuais na perspectiva dos surdos. Os outros ouvintes são os outros “não capacitados” para inventar uma língua de sinais na sua originalidade, de criar uma cultura exclusivamente visual.

(Perlin & Quadros 2006: 178)

As narrativas surdas, assim como a passagem acima, demonstram a subversão de papéis sobre a representação do outro, que conduz à desconstrução e à reconstrução da identidade do ouvinte pelo surdo. Essa visão do “outro” e, conseqüentemente, de “si mesmo” são posicionamentos discursivos em relatos narrativos e em outros gêneros textuais conforme foi apresentado brevemente nesta seção.

Conhecer esses posicionamentos contribui para a compreensão da lógica que opera nas comunidades surdas. Além disso, possibilita conhecer suas crenças, modelos culturais e identitários padrões e valores legitimados pelos membros dessas comunidades.

Apesar desses valores se constituírem em modelo padrão que regula a organização de todas as comunidades surdas, elas podem não se limitar a isso ou podem apresentar variações de significados, uma vez que estão submetidas aos outros valores sociais ou locais específicos. Desse modo, para compreensão dos valores de uma determinada comunidade surda, é necessário que se conheça a sua organização e construção de significados em particular. O próximo capítulo trata desse assunto, mostrando a importância de estudos de comunidades de fala através da Etnografia da Comunicação.

3. A ETNOGRAFIA DA COMUNICAÇÃO

A presente pesquisa se utiliza dos métodos etnográficos para investigar a construção de regras e significados pelo grupo de alunos surdos inseridos numa escola regular inclusiva.

As pesquisas etnográficas vêm sendo empregadas em estudos na área de educação para investigar hábitos comunicativos. Seus métodos de pesquisa possibilitam compreender a participação dos sujeitos na interação dentro da comunidade escolar.

Este capítulo se constitui de uma breve abordagem sobre os estudos da Etnografia da Comunicação e, em seguida, a importância dos atos de fala em gêneros narrativos para conhecermos as identidades dos sujeitos participantes do evento comunicativo.

3.1. A pesquisa etnográfica: da origem ao conceito

A origem da palavra etnografia é grega [*etnos* + *grafia* (escrita)] e significa *escrever sobre o outro*. Surge, no século XIX, para documentar relatos de narrativas sobre modos de vida de povos não ocidentais (Erickson 1988).

A primeira obra etnográfica publicada foi *Argonautas do Pacífico Ocidental*, escrita por Malinowski em 1922. Segundo Erickson (1988), esta obra tinha como objetivo retratar de que maneira as ações dos povos exóticos constroem sentidos dentro de seu próprio sistema.

Relatos anteriores aos estudos etnográficos descreviam as ações desses povos como bizarras e deficientes, uma vez que as julgavam de acordo com o padrão europeu. Desse

modo, a partir dessa obra, a etnografia não só descreve o modo de vida, mas também o sistema de significados a partir da visão do grupo estudado.

Hymes (1979) e Erickson (1988) conceituam o estudo da Etnografia como investigação de comunidades de falas, procurando descrever o comportamento lingüístico, à luz dos valores culturais associados a esse comportamento através de eventos comunicativos dos seus sujeitos participantes. De acordo com Goffman (2002:17):

as regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação.

O etnógrafo, ao estudar as regras culturais de uma comunidade de fala, pode focar sua descrição tanto no geral quanto no particular, isto é, nos detalhes significativos em suas investigações.

O foco no geral – a macro-etnografia - demonstra preocupação com amplitude da visão, enfatizando não só a descrição global, mas também a especificidade, o detalhe. Assim, sob a visão holística, os aspectos de todo o sistema social de uma comunidade de fala são descritos, isto é, envolve as relações socioculturais e econômicas da comunidade de fala em estudo (Erickson 1998).

Quanto ao foco no particular – estudo micro-etnográfico, a descrição se concentra nos detalhes do desempenho situado conforme ocorre nas interações cotidianas. Isto é, o ato discursivo nas situações de uso (conversa face a face, modo como uma instituição em particular se organiza etc.) se constitui no interesse do etnógrafo.

O etnógrafo pode associar esses dois focos descritivos a outros métodos de investigação em sociolingüística, como a micro análise e a entrevista. Essa associação

busca focar o significado: (1) literal ou referencial e social de unidades de fala, segundo uma visão ética; (2) na visão êmica, dos atores do evento comunicativo em questão (Erickson 1988).

Deste modo, o evento comunicativo é o foco de atenção da pesquisa etnográfica. A análise do evento, por essa razão, deve considerar a dependência dos atos de fala com os cenários discursivos nos quais atuam os participantes e focalizar significado desses atos.

Diante disso, para compreender as regras que organizam uma comunidade, deve-se buscar conhecer o *lugar* do código lingüístico na cultura. As diferentes formas e interações lingüísticas estão relacionadas a diferentes visões de mundo. Isso implica dizer que a língua varia em grau e natureza de sua integração dentro da sociedade e cultura na qual está inserida (Hymes 1979).

A etnografia, por essa razão, vem sendo utilizada em interações de sala de aula com o objetivo de conhecer as regras culturais que constituem uma comunidade escolar. Ou ainda e principalmente em ensino de línguas, na relação língua e sujeito, essa abordagem possibilitará descrever informações necessárias para aplicação em estudos culturais, de variação lingüística e de bilingüismo.

Conhecer a regras de uma comunidade, portanto, implica conhecer o significado dos seus componentes culturais. Segundo Blom & Gumperz (2002:58), o significado social liga-se não só a traços lingüísticos, mas também ao cenário e itens de conhecimento acumulados que pode influenciar a seleção de respostas às ações dos falantes.

Conforme foi abordado no início deste capítulo, a etnografia da comunicação se constitui de relatos da análise de anotações de campo sobre a vida de uma comunidade de fala e sobre a economia de recursos comunicativos da mesma. No próximo item, a prática discursiva dentro de narrativas será apresentada como forma de mostrar a construção social de sujeitos na cultura em que está inserido.

3.2. A projeção de identidades nas narrativas

Focar a investigação no comportamento comunicativo constitui-se no objeto da etnografia da comunicação (Erickson, 1998). Para conhecer o comportamento comunicativo de determinado grupo social, o etnógrafo se utiliza da observação participante e de suas anotações de atos discursivos dos participantes do grupo durante o período dedicado a essa atividade.

Entre os interesses da pesquisa etnográfica, incluem-se as maneiras como as identidades sociais são sinalizadas e percebidas na comunidade de fala. Dentre as várias manifestações discursivas de uma comunidade de fala, além de possibilitar análises da vida social, as narrativas construídas pelos participantes da comunidade investigada mostram-se essenciais para se conhecer as suas identidades sociais.

Ao narrar, o participante organiza as informações que deseja projetar no evento comunicativo. Isso permite compreender a construção de significados dentro da comunidade de fala. Segundo Ribeiro (2006), nas narrativas, encontram-se presentes crenças do sujeito em relação ao desempenho de suas atividades e aos atos de fala que produzem.

Dentro de um grupo social, podem existir conflitos devido a posicionamentos diferentes na cultura, construindo, desse modo, identidades sociais (Blom & Gumperz 2002). As narrativas dos participantes apontam esses posicionamentos, construindo sentido de “si mesmo” e dos “outros” em relação ao modo de vida do grupo.

A construção das identidades, Segundo Rajagopalan (2002), está ligada aos interesses do participante e da comunidade de fala. Isto é, nas palavras do autor, “a construção da identidade é uma operação totalmente ideológica.”

De acordo com Fabrício & Lopes (2002:17), baseado em Goffman, narrar pode ser interpretado como uma forma de engajamento do sujeito social “em um processo de construção discursiva da auto-imagem e de auto-apresentação no espaço público”.

Numa interação social, a narrativa que reconstitui a história e valores pode apresentar os participantes como co-autores, isto é, a narrativa pode surgir de colaborações de pequenas narrativas relatadas entre eles.

Nesse tipo de narrativa co-construída, cada participante contribui com um posicionamento, uma avaliação ou recursos diferentes. Mas as participações não operam no mesmo grau de contribuição e, sendo assim, uma contribuição pode ser ratificada e aconselhada ou, ainda, ser contestada e não legitimada por um dos participantes (Georgakopoulou 2006). Isso implica dizer que as narrativas contribuem para atribuir legitimidade de visões de mundo social, conduzindo ao conhecimento da identidade cultural de uma comunidade.

Uma outra abordagem para os estudos de identidades em narrativas é a do conceito de *footing* de Goffman²⁸ (apud. Ribeiro 2006 e Fabrício & Lopes 2002). Goffman (2002:113-14) apresenta o *footing*, como “o alinhamento, ou porte, ou posicionamentos, ou postura, ou projeção pessoal do participante” [...] e argumenta que “os participantes mudam constantemente seus *footings* durante a interação, sendo essas mudanças uma característica à fala natural.” Fabrício & Lopes (2002:19) falam desse conceito na formação da identidade no discurso:

(...) alinhamento se refere à atitude do falante, no processo de enquadramento da situação social, frente àquilo que está dizendo (o tópico em construção), a seu próprio posicionamento projetado num dado momento comunicativo, bem como à sua postura em relação a seus interlocutores e ouvintes. Essas noções estão, portanto, intimamente relacionadas, constituindo-se em elementos

²⁸ Goffman (1974 e 1981).

essenciais para a compreensão do processo de como somos construídos na vida social.

Segundo Ribeiro (2006:50), *footing* (alinhamento)²⁹ e posicionamento são conceitos de natureza interacional, que ajudam a conhecer mudanças na auto-projeção do “eu” dos interlocutores nas interações diárias. Diante disso, a cada interação estamos “trabalhando” uma identidade (“doing identity work”³⁰). Então, a projeção da identidade dependerá do evento no qual o sujeito se insere e quem são seus interlocutores.

Estamos em constante processo de construção de significados de mundo. As narrativas de história de um grupo ou de experiência social se constituem de vários “eus” discursivos. As noções de alinhamento e posicionamento ajudam a compreender, em caso de tensões entre o “eu” e o “outro”, o que esses sujeitos validam e legitimam e o que contestam e renegam para a sua constituição como ser social.

As análises de narrativas contribuem para a compreensão de uma lógica que opera uma comunidade ou grupo e, assim, descrevermos como seus membros significam suas crenças, como eles projetam o modelo de uma cultura. O ato discursivo constituído nas narrativas possibilita, portanto, descrever as regras que organizam uma comunidade de fala, suas identidades, seus comportamentos, incluindo seus conflitos e tensões na vida social desse grupo.

Então, no próximo capítulo, fala da metodologia deste trabalho, sob a perspectiva da Etnografia da Comunicação, para investigar regras e significados sobre a educação de surdos construídos pelos próprios alunos surdos numa sala de recursos de uma escola regular.

²⁹ Ribeiro (2006) considera como footing somente o alinhamento.

³⁰ Ribeiro (2006:50).

4-METODOLOGIA

A pesquisa se baseou na observação participante como seu principal instrumento. Foram também feitos inúmeros vídeos e entrevistas, tanto estruturadas como não estruturadas, com os alunos que freqüentam a sala de recursos, além de adultos da Comunidade Surda. Houve também intensa interação e monitoramento de comunidades virtuais de surdos. Foram essas as principais fontes de dados que serviram de corpora para a pesquisa³¹.

4.1 - Os Dados da Pesquisa

As anotações de campo que serviram de dados para esse trabalho foram feitas informalmente desde 1999 e formalmente a partir da observação participante da pesquisadora junto ao grupo de alunos surdos a partir de 2005, cinco vezes por semana (isto é, de segunda a sexta, por 5 horas diárias) como intérprete de LIBRAS atuando na sala de recursos e como professora regular de língua portuguesa a partir de 2006. As observações também eram feitas nas saídas com o grupo do coral de Surdos e de dança em apresentações fora do espaço da escola.

Em 2006, a pesquisadora passa a monitorar o grupo na sala de recursos uma vez por semana (ou 5 horas por semana). Além disso, continua a acompanhar as apresentações do grupo de surdos (o coral, dança) fora do espaço escolar e alguns encontros da Comunidade Surda.

4.2 – A sala de recursos³²

³¹ Há, portanto, triangulação dos dados, o que dá maior confiabilidade aos mesmos.

³² Em 2001, a Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica institui a sala de recursos. O objetivo dessa sala é oferecer apoio pedagógico especializado para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais e, com isso, promover a *complementação* e *suplementação* curricular desses alunos.

Além das anotações com base nas observações da sala de recursos, a coleta dos dados é constituída por gravações em vídeo e depoimentos escritos pelos próprios alunos. As gravações se constituem de 12 fitas de vídeos, com 6 horas de gravação (72 horas), contendo as atividades dos alunos dentro da sala de recursos: estudando em grupo, reunidos em horário livre neste local, as apresentações do coral e da dança, entrevistas, depoimentos, narrativas de experiência de vida em relação à surdez nas práticas escolares e familiares e o relato de uma ex-aluna construindo a história da sala de recurso.

Dos dados coletados sobre a sala de recursos, foram selecionados para análise alguns depoimentos e entrevistas dos alunos e, principalmente, um relato que conta a história desse espaço. Para chegar a esses dados, a coleta passou por três momentos especificados a seguir.

Num primeiro momento, em 2005, concentrei-me em depoimentos gravados em vídeos para que alunos falassem livremente a respeito de sua surdez e suas experiências. O mediador era o aluno Beto, líder do grupo nesse período. Ele reúne os alunos numa sala ³³ e estabelece como acontecerá a atividade. Ele propõe os tópicos a serem discutidos e o aluno que se dispuser a discutir e relatar sua experiência deve levantar a mão pedindo sua vez para se pronunciar. Nesse momento, o objetivo da filmagem era conhecer melhor como os alunos viviam a sua surdez.

O segundo momento de coleta de dados, depoimentos de alunos, acontece em 2006. Depois de quase um ano inserida no campo de pesquisa e da entrevista do questionário com os sete alunos neste mesmo ano, percebe-se que alguns alunos haviam modificado seus comportamentos em relação ao espaço e tudo nele envolvido. Esse novo olhar implicava novo sentido de identificação com a surdez. Com o intuito de ver como os alunos estava dando sentido a sua condição surda e (re)construindo suas identidades na

³³ Essas conversas ocorreram fora da sala de recursos, pois lá havia muita interrupção.

escola, reúnem-se mais uma vez os alunos. Agora, o grupo já se encontra um pouco modificado: oito surdos concluíram o ensino médio e não estão mais presentes diariamente com o grupo e, naturalmente, novos alunos chegam à escola. Daí em diante os temas não são mais livres. A reunião é coordenada pela professora de educação especial, embora planejados conjuntamente com a pesquisadora. Essas interações foram filmadas em vídeo pela pesquisadora.

Depois de estudar e pesquisar (livros, comunidades surdas virtuais, comunicações com palestrantes engajados com Comunidade Surda etc.) sobre os valores e modelos padrão de identidade para a Comunidade Surda, elaboram-se perguntas para as entrevistas a serem realizadas informalmente, baseadas nos pontos discutidos pela comunidade: língua de sinais e educação.

Após a coleta dos dados desta etapa, inicia-se o processo de assistir à gravação. O resultado apontava para a questão de surdos preocupados com a língua de sinais e com a língua portuguesa escrita, mas não respondia às perguntas desta pesquisa. Os dados não eram suficientes para explicar como estavam vivendo a surdez na sala de recursos.

Diante disso, como sempre fazia gravações das atividades em sala de recursos, houve a necessidade de assistir novamente todas as gravações, inclusive as que ocorriam fora do espaço da escola para compreender o resultado daquela filmagem.

Numa das filmagens que acontece dentro da sala de recursos, um relato em especial sobre o surgimento da versão própria do Hino Nacional³⁴ mostra os sentidos das perguntas que sustentam esse trabalho. Compreende-se, a partir daí, a representação da sala de recursos para os alunos. O relato revela a formação de um grupo construindo significados que os unem à Comunidade de Surdos nesse espaço, onde conseguem manifestar sua condição surda.

³⁴ As versões em LIBRAS não se atêm à letra original do hino.

Diante disso, no terceiro momento, retorna-se mais uma vez, a última, ao campo de pesquisa e realiza-se um *feedback* com os mesmos alunos. O relato acontece em abril de 2006 e o *feedback* quase um ano após, em março de 2007. Nesse dia, o ex-aluno Beto visita a escola e, assim, também participa interagindo com os alunos.

Convém ressaltar que a escola, com frequência, recebe visitas de seus ex-alunos, principalmente os ex-líderes, que continuam colaborando com o local. Quando estão de folga em seus empregos, realizam essas visitas ou acompanham os surdos em suas apresentações no coral, colaborando com os atuais líderes e o grupo nas atividades programadas.

4.3 – Entrevista com dois grupos surdos: os alunos adolescentes e os adultos

Foi observado que a maioria dos alunos, dentro dessa escola inclusiva³⁵, vivia sua identidade surda conforme o modelo cultural Surdo, sendo que nesse espaço conviviam Surdos e DA. Porém, o mesmo não acontecia em outras escolas igualmente inclusivas. Assim, surge a necessidade de saber mais sobre o mundo da surdez e sobre o que diferencia esta das outras escolas inclusivas. Para isso, buscam-se os assuntos em pauta nas comunidades virtuais (internet), além das participações em encontros públicos e palestras da Comunidade Surda.

Nos grupos virtuais de surdos, as discussões giram em torno da questão lingüística e educacional do surdo. São temas constantes em comunidades surdas virtuais, por exemplo: “Oralização ou LIBRAS?”, “O surdo deve estudar em escolas de ouvintes?”, “LIBRAS é a primeira língua do surdo e o português sua segunda língua?”. Sempre o

³⁵ A escola inclusiva é a escola regular que trabalha a educação de “alunos com necessidades educacionais especiais”, entre esses alunos estão os sujeitos surdos. Segundo a LDB (Lei 9394/96, cap. V), esses alunos devem ser assistidos pela Educação Especial, sendo o objetivo do sistema de ensino assegurar a esses alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos que atendam às suas necessidades educacionais.

posicionamento dos participantes surdos coloca a LIBRAS como a primeira na constituição da identidade Surda e o português como segunda língua necessária para sua integração social.

Para saber se, realmente, os alunos se alinhavam com os sujeitos Surdos envolvidos com a Comunidade Surda, elabora-se um questionário focalizando a questão de identificação lingüística e educacional dos sujeitos participantes. Assim, formam-se dois grupos: 1) – grupo dos alunos da escola regular; 2)- grupo dos surdos adultos e ativos no mercado de trabalho, vivendo a surdez dentro dos preceitos da comunidade surda.

A aplicação do questionário não foi realizada no mesmo dia com os dois grupos. Devido à dificuldade de conciliar os horários dos participantes adultos e aos seus compromissos profissionais, a pesquisadora concorda em realizar a pesquisa num dia em que eles se reuniram numa situação social, um campeonato de futebol entre surdos.

O encontro acontece numa escola localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro em outubro de 2006. Nessa escola, funcionam cursos de LIBRAS (capacitação de intérprete e o curso básico) uma vez por semana. O encontro tinha por objetivo aproximar os alunos dos cursos à realidade comunicativa com os surdos. Os instrutores surdos do curso convidaram amigos surdos e alunos da escola que estamos investigando aqui para participarem.

Com relação aos participantes alunos (grupo 1), vale esclarecer qual o critério utilizado para selecioná-los. Os sete alunos escolhidos mostravam identificação com a LIBRAS e não haviam tido contato direto com a Comunidade Surda e nem participado de situações sociais como o torneio de futebol e as palestras administradas por surdos, por exemplo. A intenção era verificar a vivência da surdez dentro do espaço da escola, saber o que pensavam sobre e como avaliavam sua educação e língua nesse espaço.

O objetivo era buscar pontos que identificassem a posição dos alunos diante dos assuntos Surdos, sem influência prévia das conferências. O contato com a Comunidade Surda poderia influenciar sua resposta impedindo traçar o seu perfil.

Para os alunos se sentirem à vontade, a entrevista foi realizada na própria sala de recursos em outubro de 2006. O conteúdo do questionário divide-se em três partes: dados pessoais (o perfil do entrevistado), questão educacional e questão lingüística, conforme apresentado a seguir:

ENTREVISTA

Por favor não se identifique, ao responder o questionário abaixo. Obrigada.

PARTE I – Dados Pessoais

1. Você se considera Surdo; Deficiente auditivo; Ambos; Outro Qual?
2. Qual é seu grau de surdez? Profundo; Severo; Acentuado; Moderado; Leve;
3. Idade: 16-20; 20-40; 40+
4. Sexo: M F
5. Profissão: _____ trabalha na profissão? Sim Não
6. Freqüenta alguma associação de Surdos? Sim Não
7. Estado civil: Solteiro Casado Outro: _____
8. Seu cônjuge/companheiro (marido, esposa, namorado(a), noivo(a) é: surdo(a) ouvinte não se aplica
9. Você tem filhos? sim não não se aplica
10. Se tem, seus filhos são: surdos ouvintes
11. Você é o único surdo da família? sim; não.
12. Se há outros surdos na família, qual o parentesco com eles?
 pais pai mãe irmãos – Quantos irmãos? ___ avô avó tio(a) -
 Quantos tios? ___ ; primo(a) – Quantos primos? ___ Outros: _____
13. Faz uso de prótese? Sim Não Às vezes
14. Já fez uso de prótese alguma vez? Sim Não

15. Por que usa ou deixou de usar? _____.

PARTE II – Escolaridade

16. você está(esteve) na escola? Sim Não
17. Qual nível escolar você frequenta ou frequentou? Fundamental Ensino Médio Ensino Superior - Qual curso? _____
18. Qual tipo de escola frequenta ou frequentou? escola para surdos
 escola regular
19. Se frequentou **escola especial para surdo**, responder:
20. Como classifica sua experiência na escola para surdo? deficiente ruim
 médio bom excelente
21. Como classifica sua relação com o professor? deficiente ruim médio
 bom excelente
22. Qual o nível de conhecimento da Libras do professor? deficiente ruim
 médio bom excelente
23. Havia intérpretes na escola? Sim Não
24. Sente a necessidade do intérprete para aprender os conteúdos da escola?
 Sim Não
25. Se frequentou/ frequenta **escola regular**, responder:
26. Como é/era sua integração na escola regular? deficiente ruim médio
 bom excelente
27. Como é/era sua comunicação com o professor? deficiente ruim médio
 bom excelente
28. Como é/era sua relação com os alunos ouvintes? deficiente ruim médio
 bom excelente
29. Havia intérpretes na escola? Sim Não
30. Sente a necessidade do intérprete para aprender os conteúdos da escola?
 Sim Não
31. Se frequenta ou frequentou **escola regular**, há/havia muitos surdos nela? Sim
 Não – Se sim, quantos? _____
32. No intervalo das aulas, você costuma(va) ficar: sempre com surdos com ouvintes com surdos e ouvintes sozinho(a):

33. Sua escola tem (tinha) **Sala de Recursos**³⁶? Sim Não
34. A Sala de recursos é de fato uma ajuda? Sim Não
Como ela ajuda? _____
35. Qual é a língua que você prefere para a aquisição do conhecimento na escola?
 Português, por meio de leitura labial Libras Um pouco de leitura labial
e um pouco de libras
36. Gosta de ler? Sim Não
37. De qual tipo de leitura você gosta? romance; história em quadrinhos; jornal e revista ficção científica só leio livros da escola, para estudar o conteúdo pedido pelo professor não leio
38. Você pratica a leitura diariamente? Sim Não
39. Sente dificuldade na prática de leitura? Sim Não
40. Você lê as legendas de filmes? Sim Não
41. Como foi sua experiência com leitura na escola? deficiente ruim médio bom excelente
42. O que pensa da escola bilíngüe, com português e LIBRAS? péssima ; ruim normal bom; ótimo
-

PARTE III – Comunicação

43. Sabe LIBRAS? domino a LIBRAS sei mais ou menos a LIBRAS
 sei pouco de LIBRAS não sei LIBRAS
44. Qual a língua que você utiliza no seu cotidiano? Libras Português,
leitura labial
45. Com que idade aprendeu a LIBRAS? 0-6 anos 7-11anos 12-16anos
 depois dos 17anos. Que idade? _____
46. Onde ou com quem aprendeu a libras?

47. Você é oralizado? Sim Não Um pouco
48. Com relação à oralização, você: gosta não gosta tanto faz
49. Você oraliza bem? Sim Não

³⁶ Sala com uma professora que usa LIBRAS e ajuda os alunos surdos a aprender.

50. Qual o momento ou situação que você utiliza a oralização? somente oralizo com as pessoas que desconhecem a libras; oralizo quando tenho vontade; nunca oralizo, porque não gosto; não sou oralizado.
51. Alguém de sua família (seu pai, sua mãe, irmão etc.) sabe LIBRAS? sim não
Quem? _____
52. Como é sua comunicação junto a sua família? ruim (minha família não me entende) médio (deficiente, pois há muitas falhas comunicativas devido a minha família não saber libras e eu não dominar bem a língua portuguesa) boa. (sou entendido(a) a maioria das vezes excelente (sou sempre entendido)
53. Tem amigos ouvintes? Sim Não.
54. Tem mais amigos: surdos ouvintes.
55. Como se comunica com seus amigos ouvintes? Língua Sinais/ libras
 Leitura labial libras e leitura labial alguns sinais de libras, leitura labial, gestos, escrita etc. Outros: _____
56. Que línguas você sabe? libras língua portuguesa espanhol inglês
 outras: _____
57. Como era sua comunicação na infância? deficiente ruim médio bom
 excelente Por quê?

58. Qual a importância da LIBRAS para você?

59. Qual a importância da língua portuguesa para você?

60. Você pensa em que língua? língua de sinais/LIBRAS língua portuguesa
 ora LIBRAS, ora português.
61. Antes de aprender LIBRAS, em qual língua pensava? Português outro
62. Quando usa línguas em seus sonhos, qual língua você usa?
 LIBRAS Português Outra

A aplicação do questionário conta com o auxílio de um profissional para interpretá-lo, já que muitas respostas foram dadas em LIBRAS. As respostas dos participantes foram gravadas em vídeo, sendo que a entrevistadora, em momentos que sente abertura

dos mesmos, participa fazendo perguntas. Então, a entrevista era semi-estruturada, mas havia momentos que ocorria livre, quando participantes e entrevistadora dirigem-se a tópicos não previstos no questionário, mas de interesse dos participantes.

Trataremos - nos próximos capítulos (capítulos 5 e 6) – as análises dos discursos dos participantes da sala de recurso construindo sentidos para esse espaço e, a seguir, os resultados do questionário aplicado aos dois grupos (alunos surdos e surdos adultos) e as identidades dos alunos na sala de recursos.

5. ANÁLISE: A SALA DE RECURSOS

5.1. Entrando no campo: a primeira impressão

A entrada no campo de pesquisa³⁷ acontece em maio de 2005, quando a pesquisadora chega à escola regular pública para trabalhar com os alunos.

O mundo da surdez, numa visão êmica da Comunidade Surda em relação às identidades surdas, divide-se entre Surdo e deficiente auditivo (DA), isto é, surdos sinalizadores, com sua ideologia, e surdos oralizados, também com sua ideologia. Até então, toda minha leitura teórica com relação a esse assunto abordava as identidades surdas dentro dessa dicotomia, um contestando o outro.

Assim, no dia em que a pesquisadora vai tratar de regularizar sua entrada na escola, um grupo de pessoas, composto por duas intérpretes e alguns surdos, sinalizava no pátio principal. Como uma das intérpretes era sua conhecida, a pesquisadora é convidada a participar também da interação. Alguns minutos depois, chega um aluno fazendo pergunta a uma delas utilizando a língua oral. Mais alguns minutos se passaram, as intérpretes precisam se afastar por razões particulares, ficam a pesquisadora e esse aluno conversando ainda em português. Enquanto conversava, ela prestava atenção em sua voz que não se parecia com a de um ouvinte, mas conseguia acompanhá-la na conversa. Ela tece hipóteses sobre a qual das identidades ele pertenceria, como oralizava sem sinalizar, poderia fazer parte do grupo de DA e que dizia ser surdo por não distinguir esses dois grupos. Contudo, sua resposta, quando lhe pergunta se ele era surdo, foi muito enfática: “SURDO!”. Insistia na pergunta e ele persistia na resposta da mesma forma.

³⁷ Esta entrada no campo, na verdade, foi uma reentrada, já que vinha tendo contacto com a escola há alguns anos (desde 1999), antes de haver educação inclusiva na escola.

Quando soube que a pesquisadora seria a nova intérprete da escola e ficaria com eles no turno da tarde na sala de recursos, começou a sinalizar e incluiu a parceira, até então quieta e atenta a nossa conversa. Seu posicionamento discursivo parecia questionar a pesquisadora numa espécie de teste avaliativo. Nesse momento, uma das intérpretes retorna e, no meio da conversa, pergunta pela irmã da pesquisadora, que ele conhece. O fato de ser irmã de surda mudou o rumo da conversa, o papo tornou-se de argüidor para um bate-papo normal, agora em LIBRAS. Dois anos após, aborda-se esse fato com o aluno e sobre a impressão de estar sendo testada e obtém-se uma resposta afirmativa a respeito dessa avaliação.

Logo no primeiro dia de trabalho, veio a surpresa a respeito da heterogeneidade entre os alunos em relação à manifestação lingüística e à condição de ser surdo. Nos livros parecem ser grupos homogêneos, classificáveis entre Surdos e DAs, distintos entre oralizados e sinalizadores. Apesar de ser irmã de surda, o grupo da escola era muito diferente do grupo que conhecia, pois este só se expressava por meio da língua de sinais.

Aos poucos, conversando com um, com outro, foi identificando traços em relação às identidades surdas³⁸. Por exemplo, o aluno que, na primeira ida à escola, cruzou seu caminho era um surdo cultural, filho de pais surdos e a LIBRAS é sua língua materna. Esse aluno compreende a oralização e, muitas vezes, era o mediador lingüístico de sua mãe em espaços, como, por exemplo, clínica médica, onde a fala é o único meio de estabelecer uma relação comunicativa. Nesse sentido, a oralização não era fator de ‘exclusão’, de ‘não pertencer’ ao grupo de surdo cultural. A sua condição surda era exercida por outro viés. O aluno assumia, em 2005, a liderança do grupo frente às atividades surdas na escola.

³⁸ Insiro no grupo identidades surdas o deficiente auditivo (conhecido por DA). Quando me referi a identidade surda dentro dos valores da comunidade surda usarei a inicial do s maiúscula, conforme os seus valores (ex. identidade Surda).

Os alunos surdos se formavam em dois grupos: Surdo, que se identificava com os valores da cultura surda (mesmo que alguns alunos não soubessem o que fosse uma comunidade surda) e o DA, que se identificava em parte ou em nada com esses valores. Para se compreender melhor a heterogeneidade dentro dessa escola, esses grupos foram distribuídos em quatro grupos conforme a tabela abaixo:

GRUPOS	ALUNOS LIBRAS	ORALIZAÇÃO
1	Nativo	Boa
2	Aquisição Tardia	Não oraliza
		Média
		Pouca
		Nenhuma
3	c/ <u>libras tardia</u> e <i>bom</i> ou <i>médio</i> desempenho ao sinalizar	Oralizados
4	c/ <u>libras tardia</u> e <i>pouco</i> ou somente <i>alguns sinais</i> Sem LIBRAS	Oralizados

Figura 1
Distribuição dos alunos surdos na etapa I

5.1.1. O que acontecia na sala de recursos

Os alunos surdos procuravam a sala de recursos para bater-papo, para estudar, para pedir auxílio nas tarefas de sala de aula ou para colocar em prática as atividades da própria sala de recurso. Com o tempo, percebe-se que esse local se constitui, ao mesmo tempo, no espaço onde é permitido ocorrerem conflitos e também é onde esses conflitos são resolvidos.

Notava-se que os alunos do segundo e terceiro ano eram mais independentes, chegavam com dúvidas prontas, buscando orientações do que não conseguiam compreender em sala de aula regular. Reuniam-se para fazer os exercícios, estudar em grupo, tomar decisões acerca dos preparativos e ensaios do coral, do teatro e da dança, distribuindo entre eles tarefas para o procedimento das atividades. Em contraste, o primeiro ano mostra-se dependente. De 18 alunos em 2005, somente 3 demonstravam iniciativas diante de alguma tarefa da sala de aula.

Certa vez, solicitaram a ajuda da intérprete para a realização de uma tarefa pedida por um professor. O intérprete faria a gravação de uma peça encenada pelos alunos no próprio espaço da escola. Desta turma de surdos, o aluno Pedro produziu uma história, passando-a aos colegas numa mistura de LIBRAS e fala. Uma aluna do seu grupo instruía os outros colegas que participariam da encenação, apontando os momentos de suas entradas na cena para atuar.

Nota-se o desconforto de alguns alunos diante da câmera. Em conversa com esses alunos, esclarece-se a situação. Os alunos estavam cientes de que não dominavam a LIBRAS, isso os preocupava, pois ficaria registrado em vídeo. Durante a filmagem do trabalho dos alunos do primeiro ano, ficava evidente a pouca habilidade com a língua de sinais. Atrapalhavam-se na produção dos sinais, errando o ponto de articulação, a configuração de mão, sinalizavam devagar quase que sinal por sinal. Nota-se, portanto, uma significativa aprendizagem de LIBRAS e amadurecimento dos alunos de um ano para o seguinte.

Destaca-se, na sala, o aluno Beto do 3º ano que organizava, distribuía as atividades entre os alunos, reunia os alunos para discutir assuntos do interesse do grupo na escola etc. Beto era o responsável pelo coral, mas percebia-se que isso se ampliava para o interesse surdo dentro da sala de recurso e também no espaço de toda a escola.

Além do problema com a LIBRAS, a maioria dos alunos do primeiro ano entrava, às vezes, em atrito com o aluno Beto. Esse conflito acontecia, porque esses alunos se recusam a participar do coral e de algumas atividades na sala de recurso desenvolvida pelo ou para o próprio grupo.

Os alunos Pedro e Beto eram os que mais se conflitavam pelas razões citadas acima. Outra tensão ocorrida entre os dois deu-se quando o aluno Beto resolveu escrever uma peça, que pretendia apresentar na escola. Ela falava do problema do surdo numa escola inclusiva e se baseava no filme “O Mágico de OZ”. O aluno Pedro atuaria no personagem Leão. Depois de um mês de ensaio, o aluno Beto se opõe a Pedro, impedindo-o de atuar na peça. Para se justificar, Beto argumenta sobre a visão de língua e identidade surda. O fato de Pedro oralizar alto enquanto sinaliza (faz uso da LIBRAS), segundo Beto, pode comprometer a imagem da cultura e identidade do surdo, que seria apresentado na peça.

Com o passar do tempo, esses conflitos eram resolvidos na própria sala de recursos. Percebia-se que a sala de recursos promovia a união nas atividades. No entanto, novos conflitos surgiam sempre que chegava um novo grupo.

No segundo semestre desse mesmo ano, os surdos do 3º ano e os ex-alunos surdos da escola se unem e entram em contato com a Comunidade Surda numa festividade comemorativa do dia do Surdo. Fora o 3º ano, somente a aluna Verônica (2º ano) participa desses encontros junto com o grupo. Nos encontros seguintes, a pesquisadora começa a participar acompanhando os alunos.

Diante dessa diversidade dos alunos e das observações, questiona-se como a sala de recursos poderia promover conflitos e desfazer conflitos, implicando no desenvolvimento dos alunos no próprio espaço e na sala de aula. Além disso, como seria a manifestação da cultura surda na sala de recursos? Como vivenciam as

identidades sociais surdas nesse espaço? Nesse espaço, como se relacionam o DA e o Surdo? Numa escola especial, a política surda e a língua de sinais fazem parte de todo o espaço, mas numa escola regular inclusiva como esses valores poderiam ser manifestados pelo grupo?

5.2 - A Cultura Surda e a Escola Regular

Aborda-se, nesta seção, o significado da sala de recursos para os alunos e o modelo de identidade surda local. Antes disso, vale esclarecer que a sala não atende somente aos surdos, mas também outros alunos, tal como eles, enquadrados no rótulo de “portadores de necessidades especiais”, mas os atendimentos são realizados em horários diferentes.

Os alunos surdos encontraram na sala de recursos um espaço para a manifestação de sua cultura, língua e valores constituídos pelo próprio grupo. Apesar de não ser realizado só para surdos, o espaço é conhecido como a “sala dos surdos” por toda a escola, isso não se deve somente ao fato de ser em maior número, mas sim ao significado que construíram para tal espaço na escola.

Para abordar esse novo significado da sala de recurso para os alunos surdos e a construção das identidades, focalizaremos uma narrativa que fala da história do surdo na escola e da conquista desse espaço como o *locus* da cultura surda na escola.

Assim, num primeiro momento será situado o contexto em relação ao que se passa na sala de recursos para, no segundo momento, abordar o significado do espaço sala de recurso para os alunos surdos dessa escola em questão.

5.2.1 – A história da sala de recurso: o hino

Na sala de recurso, os alunos surdos se reúnem para revisar e estudar em grupo as matérias da sala de aula regular com o apoio de um intérprete³⁹; eles recebem orientação do professor de educação especial sobre como executar ou pesquisar as tarefas; participam de atividades que possam desenvolver-se na língua de sinais e também atividades construídas pelo próprio grupo, tais como a dança, o teatro e o coral, este se constitui na principal atividade surda na sala de recursos.

A narrativa que abordaremos é construída num dia que seria reservado para o primeiro ensaio do coral surdo (o Hino Nacional em LIBRAS) no ano de 2006 e a integração dos novos alunos a essa atividade. Os alunos ensaiariam para se apresentar em um evento fora do espaço da escola.

A pesquisadora chega à escola e os alunos já estão reunidos para o ensaio na sala de recurso. Eram 20 alunos da primeira série (a maioria) até a terceira série, sentados em cadeiras formando um semicírculo e a ex-aluna Dora, que ajudaria no ensaio, posicionava-se na parte aberta desse semicírculo.

A atividade dos alunos, nesse dia, seria assistir todos juntos ao vídeo do Hino Nacional em LIBRAS produzido pelo INES. A ex-aluna Dora participaria da atividade explicando o vídeo por partes para que os alunos o compreendessem em LIBRAS, já que a maioria nunca havia assistido ao hino em LIBRAS. Após isso, por partes também, os alunos iriam aprendendo os sinais até decorarem-no junto à ex-aluna.

Como veremos adiante, a atividade do Hino Nacional em LIBRAS é a mais importante para os alunos na sala de recursos. Ele se relaciona à identidade do grupo e, como falamos no capítulo 3, em relação às identidades e ideologia, as construções das identidades dessa sala estão ligadas às ideologias dos participantes nesse espaço.

³⁹ Neste momento, o intérprete fica na escola como voluntário.

Os alunos estão na expectativa do início da atividade, no entanto um imprevisto acontece. O cabo do vídeo não se encontra na sala de recurso, outro funcionário da escola havia retirado-o do local. Assim, enquanto a professora de educação especial sai para conseguir o cabo para poder prosseguir com a atividade do dia, a ex-aluna Dora fica conversando com os alunos.

De início a conversa é para entreter os alunos enquanto a professora procura solucionar o imprevisto. Depois, a ex-aluna começa falando do seu primeiro contato com o Hino Nacional em LIBRAS, do nervosismo que sentiu ao interpretá-lo pela primeira vez até que fala do início da saída do coral para fazer apresentações fora do ambiente da escola. Daí por diante, a narrativa vai se constituindo na história do surdo na escola. O ensaio acontece somente após ela terminar a história da escola em relação ao surdo.

Durante a narrativa, ela se posiciona, posiciona os alunos e, em certos momentos, os ouvintes discursivamente distribuindo-lhes papéis a serem exercidos dentro da sala de recursos. Tais posicionamentos conduzem à construção de modelos padrões de identidades nesse espaço.

Ao narrar a sua primeira experiência com o coral, a ex-aluna Dora se alinha simetricamente aos alunos, principalmente dos novatos, construindo a identidade do aprendiz diante da ansiedade, da sua expectativa diante do aprendizado e da necessidade de persistência para superar os desafios:

(1)

(00:17-00:21)	<i>“eu não consigo decorar, não consigo”</i>
(00:22-00:23)	<i>Keli: “sim, precisa, vai, consegue”</i>
(00:24-00:25)	<i>“não consigo”</i>
(00:26-00:28)	<i>aprendia aprendia, aprendia, durante três semanas</i>
(00:29-00:32)	<i>ia percebendo, quase guardando, não conseguia</i>
(00:33- 00:36)	<i>outra vez ficava percebendo consegui guardar,</i>
	<i>decorei</i>
(00:37-00:39)	<i>depois comecei aqui no[sinal da escola] é...</i>

atribuído ao aluno da sala o papel de pessoa responsável por zelar pela continuidade das atividades culturais surdas e por assegurar o espaço e tudo ali construído até hoje pelos surdos que ali passaram, tais como: teatro, dança, coral, intérprete, isto é, tudo que é do interesse do grupo, principalmente o Hino Nacional em LIBRAS.

As linhas (01:42-01:45) e (01:46-01:47) mostram, na estrutura condicional, um posicionamento frente ao ouvinte, questionando as práticas educacionais voltadas para os alunos surdos na escola. Dentro da escola regular, as atividades estão voltadas para a maioria ouvinte, limitando a participação dos alunos surdos. A ex-aluna se coloca frente a essa questão, exigindo uma participação mais ativa dos alunos na sala de recurso, onde as atividades são específicas do e para o surdo. O recurso lingüístico expresso na condição, implicitamente, fala de como o aluno surdo pode lutar pela mudança dessa situação constituída sócio-historicamente em relação à educação dos sujeitos surdos. O estabelecimento da *igualdade* depende da ação dos alunos (união) frente os desafios de uma escola predominantemente constituída para ouvintes. Esse posicionamento demonstra a expectativa de Dora em relação ao modelo de comportamento a ser assumido pelos novos alunos.

Esse modelo se alinha ao modelo do INES (2b). A ex-aluna busca no INES a referência para a luta e transformação da atual estrutura educacional. Essa instituição educacional não é somente referência cultural, mas também modelo de união e força política que representa a história do surdo no Brasil.

Ao mesmo tempo em que a ex-aluna Dora se alinha como colaboradora (“voluntária”) da sala, o seu discurso promove a identidade mais ampla (macro), a de ex-líder e patrona desse espaço. Uma ex-líder ativa que continua zelando por aquilo que conquistou:

- (3)
 (04:18-04:28) *na sala de apoio fazer o que? Precisa freqüentar, primeiro, para inventar teatro; segundo, o coral com o Hino Nacional ensinar vocês; terceiro, várias coisas entenderam?*

Uma ex-líder que vê como vitória o aumento de surdos na escola regular:

- (4)
 (13:01-13:04) *Lembro que o grupo era pequenininho*
 (13:05-13:08) *foi crescendo, crescendo, crescendo, estou admirada vendo Vocês, parabéns*
 (13:09-13:11) *surdo precisa divulgar para todos*
 (13:12-13:13) *eu gosto muito daqui entenderam? É especial, legal...*

Na narrativa, a identidade surda ideal deve se comprometer com o grupo e com a luta para assegurar o seu espaço. Em alguns momentos como o abaixo, a narrativa é interrompida para interagir com os alunos (trecho 5a) e preparar uma avaliação e uma orientação mais adiante (trecho 6).

- (5a)
 (07:12-07:17) *Ex-aluna Dora: Vocês principalmente do primeiro ano, é bom aqui no [sinal da escola]? O que sentem? Vocês do primeiro ano o quê sentem?*
 (...) *(10:15-10:42) Aluno Marcos: (...) a escola que estudava ano passado não tinha intérprete.*
Eu não sabia nada, por que o professor... era difícil para mim. Eu agora acho bom intérprete aqui no [sinal da escola].
Bom, ótimo.
 (...) *(11:20-11:25) Ex-aluna Dora: eu me emocionei com a vida de cada um. Parabéns por estarem aqui. (...)*
 (...)

- (5b)
 Dora:
 (12:12-12:15) *Surgiu... Foi em 2003 o intérprete? 2... 2003 intérprete*
 (12:16-12:17) *Os intérpretes eram três ex-alunos,*

- (12:18-12:20) *porque, em 2001, eu ensinei o ouvinte, fui ensinando até que aconteceu uma troca com o ouvinte na LIBRAS*
- (...)
- (12:40-13:00) *Ela [professora Keli] fez um projeto mandou para o governo do Estado e chamou os três ex-alunos para trabalhar aqui, oficializou, daí começou*

A interação (5a) com os novos alunos se constitui de pequenas narrações contribuindo para o objetivo da narrativa principal contada pela ex-aluna (a história do surdo na escola). A co-articulação das narrações conduz o discurso à comparação entre as escolas que estudaram todo o fundamental sem a presença do intérprete e da escola que estão agora, onde contam com a presença do intérprete para garantir o conteúdo na sala de aula regular junto ao ouvinte (5a e 5b). O intérprete é uma conquista recente dos alunos surdos que serve de exemplo da união do grupo na luta de seus direitos à educação.

A ex-aluna Dora revela-se como a *responsável pela adaptação e ajuste do espaço* (“*eu ensinei o ouvinte*”) para o surdo na escola. Essa ação discursiva mostra um alinhamento preocupado com a questão política e social do surdo frente ao ouvinte, que mais uma vez é colocado na posição de *colaborador em relação à língua de sinais* para os interesses do surdo na escola (trecho 5b).

O posicionamento da ex-aluna diante dos novos alunos da escola estabelece quem é o surdo naquele espaço e o tipo de posicionamento que o surdo deve assumir ali. Desse modo, a ex-aluna contesta a posição de surdo estigmatizado na avaliação abaixo:

- (6)
- (19:00-19:10) *Todos os ouvintes deram parabéns. Pensam: “surdo é coitadinho, deficiente”, deixa isso pra lá*
- (19:11-19:17) *Vocês sabem [aprendem] com a LIBRAS, especial, então...*

(19:18-19:32) *Especial como? Dando na boca, toma, toma, toma, toma*
[irônica]

Entenderam?

Certo? [dirige-se ao aluno Leo]

Leo: *certo*

No trecho (6), a preocupação com o posicionamento dos novos alunos, em relação à como se comportam na escola, faz com que a narração seja suspensa para avaliar negativamente a possível posição que esses alunos podem assumir (ou assumem). Os novos alunos quando chegavam a esse espaço, a princípio, apresentam dificuldades de adequação às regras estabelecidas nele pelos surdos, gerando conflitos com o resto do grupo. Desse modo, colocam-se na posição de alguém que espera o outro (o intérprete, o professor da sala de recursos, outro aluno, por exemplo) fazer as tarefas para ele copiar ou de resistência a executar as tarefas próprias do grupo na sala de recursos. Não conseguiam compreender os valores estabelecidos pelo grupo no local, onde os próprios surdos se reúnem para solucionar os desafios das tarefas.

O recurso lingüístico do discurso direto⁴⁰ (*surdo é coitadinho, deficiente*) suscita vozes sociais de pessoas que desconhecem a visão êmica em relação ao sujeito surdo produtivo. O que está em jogo neste ato discursivo não é somente a contestação do pensamento de algum ouvinte que se opõe à realidade surda estabelecida pela ex-aluna Dora. A intenção que subjaz a essa mudança de código na passagem (19:00-19:10) é estabelecer regras de qual identidade surda deve ser exercida ali e também qual não deve: *Especial como? Dando na boca: toma, toma, toma, toma.*

Os alunos vêm de outras escolas com uma postura diante da surdez diversa da que existe no local. O ato de fala da ex-líder enquadra esses alunos às regras desse lugar. O

⁴⁰ A ex-aluna, ao se utilizar do discurso direto, produz nas expressões faciais e corporais o sentido do deboche. A seguir, quando pede para “deixar isso pra lá”, a expressão facial ganha o ar de desprezo em relação ao que foi enunciado pelo discurso direto.

surdo aqui na sala de recursos é o produtor [trecho 3] e não pode ser passivo ou indiferente [trecho 2: (01:42-01:45)] às atividades do espaço.

A ex-aluna Dora durante toda a narrativa domina o discurso prendendo a atenção dos alunos para o que narra. Conforme ela vai construindo a narrativa, vai revelando identidades. Os ouvintes são apenas os colaboradores na história e no estabelecimento dos valores surdos, enquanto os alunos e ex-alunos surdos devem assumir as identidades de políticos ativos, líderes, alunos surdos desta escola e de defensores dos assuntos que interessam a esse grupo surdo. Assim, durante todo o ato discursivo, a ex-aluna se posiciona e posiciona os alunos, principalmente os novatos, diante de valores positivos e negativos estabelecidos na sala de recursos, deixando clara qual é a posição modelo para a constituição da identidade do surdo na escola.

5.2.2 – O significado da sala de recursos para os alunos surdos

Na seção anterior, abordou-se a construção de identidades em narrativa de uma ex-líder do grupo de surdos da escola. Ao narrar, não é somente o relato da sala de recurso junto à educação especial que constitui a intenção discursiva de Dora, mas também a construção da História Surda na escola e no surgimento de uma representação simbólica da identidade lingüística do grupo de surdos da escola expressa no Hino Nacional em LIBRAS, que é o foco de seu ato discursivo.

Contar a História do Surdo na escola reafirma a condição de *ser surdo* nesse espaço promovendo a construção da imagem do aluno surdo comprometido com os interesses do grupo e de um local próprio para as suas manifestações culturais numa escola regular. A narrativa se constitui no passado visitando o presente - é aquilo “que foi” e

aquilo “que é”, é “naquele tempo” e “tempo de agora”, “aquilo que não tínhamos” e “aquilo que hoje temos” – como recurso de engajamento à luta para assegurar, pelo menos, o *locus* (a sala de recursos) para as suas realizações como alunos de identidades surdas que se constituem na e pela língua sinais.

O Hino Nacional em LIBRAS simboliza a identidade lingüística dos alunos surdos na escola e fora dela.

<i>(00:53- 00:55)</i>	<i>primeira segunda terceira acostumei e pronto decorei (?)</i>
<i>(00:56- 01:01)</i>	<i>Em 2001, 2002, começaram a nos levar aos vários lugares</i>
<i>(01:02- 01:07)</i>	<i>Depois, em 2002, fui ensinando o Beto</i>
<i>(01:08- 01:09)</i>	<i>depois, ele aprendeu, o Beto</i>
<i>(01:10- 01:14)</i>	<i>Depois, em 2003, eu me formei e fui embora e Beto me substituiu</i>
<i>(01:15- 01:18)</i>	<i>depois Beto se formou em 2005 e a substituta é Verônica</i>
<i>entenderam?</i>	
<i>(01:19- 01:20)</i>	<i>antes Verônica vai ensinar</i>
<i>(01:21- 01:22)</i>	<i>vocês vão aprender também</i>
<i>(01:23- 01:29)</i>	<i>Eu me formei, Beto se formou. Se Verônica, no terceiro ano, se formar,</i>
	<i>então quem de vocês será o líder? De vocês, quem?</i>
<i>(01:30- 01:31)</i>	<i>João? Ele? Ângela? Não sei</i>
<i>(01:32- 01:33)</i>	<i>Parabéns para vocês</i>
<i>(01:34-01:35)</i>	<i>vocês todos precisam decorar</i>
<i>(01:36- 01:41)</i>	<i>“Os que se formaram... primeiro Dora salvou, segundo Beto salvou</i>
<i>surdos”</i>	<i>e terceiro Verônica salvou... Eu farei o mesmo, ajudarei os</i>

Numa visão referencial, isto é, sem levar em consideração o seu significado para os participantes locais, o Hino Nacional em LIBRAS se constitui numa atividade pedagógica desenvolvida na sala de recurso pelo aluno. Mas, na história narrada pela ex-aluna, o hino surge como a representação da identidade lingüística e da cultura do grupo que precisa ser preservado e construído a cada geração de aluno surdo. Vimos na seção anterior, a constituição da identidade de líder político no alinhamento da ex-aluna com os valores culturais da Comunidade Surda ao defender o direito à igualdade da

cultura surda na escola para o desenvolvimento do surdo. Como a permanência na escola tem tempo estipulado, é necessário que o líder vá preparando o sucessor. A entrada do hino como atividade na sala de recursos marca o momento em que o surdo começa a criar um novo significado para a educação dos alunos surdos na escola e um novo valor para a sala.

Diante dos significados atribuídos para a sala de recurso e suas atividades, um ano depois, volta-se ao campo para verificar se o valor dado pela ex-aluna era o mesmo para os alunos que participaram desse momento narrativo. Ressaltando que, agora, já não há mais novatos no grupo que está sendo pesquisado, pois os alunos estão cursando o segundo e terceiro anos.

Aqueles novatos de 2006 já apresentam uma opinião em relação ao discurso da ex-aluna. As respostas dos alunos e ex-alunos enfatizam-no como o patrimônio do grupo, uma vez que alicerça na significação da identidade Surda por meio da língua de sinais posicionando-se diante das manifestações ouvintes na escola e, assim, caracterizando o alinhamento simétrico entre surdos e ouvintes no exercício do patriotismo na própria língua, a LIBRAS. O Hino Nacional em LIBRAS simboliza a língua e a construção de sentidos para os alunos no espaço escolar.

Além do trecho anterior, apresentamos uma outra passagem da narrativa (em 2006) da ex-aluna que demonstra claramente a sua preocupação com a construção de sentidos nas atividades escolares pelo grupo de surdo ao compreender (*juntar palavras*) o conteúdo do hino:

(13:50-55)	<i>em 2001 eu era igual a vocês, eu aprendi por que via via via</i>
(13:56-14:01)	<i>Muito muito antes, não sabia nada, nada, nada na minha Cabeça, não tinha nada do hino, não sabia juntar as palavras do hino que o ouvinte cantava...</i>
(14:02-14:21)	<i>pensava, pensava, pensava no grupo dos surdos, chegou uma fita de vídeo do INES, vi a fita do Hino Nacional, coloquei no</i>

vídeo e fiquei assistindo.
 (...)

 (14:22-14:28) *O principal para o surdo é a LIBRAS. Entendem quando alguém canta⁴¹? Eu não pego nada. Com a LIBRAS, entendo tudo perfeito*

Coloca-se a narrativa para os alunos assistirem e, após isso, os alunos opinam sobre a importância da sala de recurso para eles, isto é, sobre os valores atribuídos para esse espaço. Neste dia, o ex-aluno Beto (líder em 2005) marca sua presença no espaço e também participa reafirmando o discurso narrado pela ex-aluna Dora. Selecionam-se duas opiniões realizadas no *feedback* em 2007 que apresentam o mesmo referente discursivo da passagem narrada no trecho acima:

P: *Qual o valor da sala de recursos?*

(1) *O ouvinte, por exemplo, tem a dança, o canto, coisas deles; o surdo precisa mostrar igualdade também, igualdade no Hino Nacional, no coral.*
 (Aluna Elaine-2ª série).

P: *Qual o valor do coral?*

(2) *O coral sempre se apresenta em vários lugares e longe, o coral se mostra a cada surdo de escolas municipais, escolas estaduais. Tem uma diferença, qual? Nessas escolas não tem LIBRAS, é igual ao meu passado⁴²: ficava mudo parado sem entender nada. Então nossa apresentação leva a luz, divulga a LIBRAS através do coral (...) O grupo daqui do [sinal da escola] ajuda todos, se une aos outros para o desenvolvimento dos surdos(...)*
 (ex-aluno e ex-líder Beto).

As respostas dos alunos e do ex-aluno caminham na mesma direção da ex-aluna Dora. Entre as atividades da sala de recursos, o coral, com o Hino Nacional em LIBRAS, é a atividade de maior valor local, pois representa a construção de significados na língua de sinais, o meio de atingir a igualdade na escola e a construção

⁴¹ Refere-se ao Hino Nacional cantado e não sinalizado.

⁴² Refere-se a antes de chegar à escola focada neste trabalho.

do sujeito diante da escola e de outras práticas sociais. A metáfora (“levar luz”) conduz ao de desenvolvimento e construção do conhecimento, isto é, a retirada da ignorância, da não construção de sentido e da passividade do sujeito surdo na escola regular.

Os ex-alunos Dora e Beto enfatizam o passado, época em que a língua de sinais não fazia parte de atividades das escolas, para lembrar e argumentar junto aos alunos sobre a importância do coral (o hino) para construir sentidos para si e, assim, o surdo se desenvolver intelectual, lingüística e emocionalmente.

A presença do ex-aluno e ex-líder Beto na escola confirma a análise da narrativa construída pela ex-aluna e ex-líder Dora em 2006. A pesquisadora estava arrumando o ambiente para iniciar o trabalho, quando o ex-aluno surge. Não houve tempo de gravar em vídeo suas colocações discursivas iniciais destinadas aos alunos, mas aproveita-se para fazer notas e observar sua posição naquele momento.

O ex-aluno Beto surge na escola e questiona o que está acontecendo lá e, sem esperar respostas, diz perceber a necessidade de palestras sobre a cultura e identidade surda para os alunos. Seus sinais demonstram uma pessoa decidida e ciente de sua posição política ali. Acrescenta ao discurso que o espaço pertence aos surdos, é onde podem aprender dentro dos valores da identidade e cultura surda e relaciona o fato de hoje está empregado às habilidades intelectuais que desenvolveu nas atividades produzidas no espaço da sala de recursos. Ele aborda a questão da adaptação às regras do ambiente de trabalho, facilitando o relacionamento com os ouvintes, sabendo se utilizar disso para promover o espírito de colaboração entre surdos e ouvintes. A sala de recurso aparece como o local que desenvolve o cidadão surdo para além das fronteiras da escola.

Argumenta, então, a necessidade de “salvar” o espaço sala de recurso, não deixar que esse espaço de manifestação surda se enfraqueça. Desse modo, o ex-aluno Beto recorre a História do Surdo na escola, abordando a introdução do Hino Nacional em LIBRAS

pela ex-aluna Dora na sala, dos teatros produzidos pelos surdos no período que estudou e nas outras atividades criadas e desenvolvidas pelos próprios alunos que promoveram a LIBRAS nesse espaço. Os alunos recebem o seu discurso sem discutir, olhando para ele fixamente. O posicionamento do ex-líder diante dos atuais alunos se deve ao fato de até o presente momento de seu discurso ainda não haver surgido uma liderança para manter as regras e valores na sala. Isso significa ameaça para esse espaço do grupo, uma vez que – sem força de luta dos alunos – o “fantasma” do passado, marcado pela ausência da cultura e identidade surda, pode regressar.

Durante a discussão dos alunos a respeito do valor da sala de recursos, o ex-aluno posiciona o seu discurso novamente para os alunos e retorna a essa questão da importância do surdo desenvolver uma identidade surda forte na sala de recurso:

Muito antes, aqui no grupo, Dora, Verônica e outros que estudaram aqui, trocavam opiniões sempre. Mas quando todos se formaram havia na mente a identidade surda. Eu perguntei a identidade de vocês, vocês não têm identidade surda firme, vocês parecem ter um pouco, ainda falta. Vamos interagir e no próximo ano estarão diferentes. Vocês se formarão com uma identidade surda firme, e pronto; isso será mostrado lá fora. Porque os surdos, lá fora, têm identidade surda firme. LIBRAS e identidade fortes lá, enquanto aqui na zona oeste precisa virar isso e igualar (...)

O ex-aluno compara as identidades dos alunos (“aqui”) com as identidades exercidas na Comunidade Surda (“lá”). Ele traz ao seu discurso a questão de muitos surdos exercerem uma identidade surda menos ativa que o modelo da Comunidade Surda. A sala de recursos é o lugar onde desenvolverão a identidade surda idealizada no modelo dessa comunidade.

Ao tentar projetar um alinhamento com a Comunidade Surda, Beto posiciona os alunos da escola e ‘os surdos lá de fora’ através da comparação da identidade surda ‘firme’ dos surdos “lá de fora” como superior, enquanto que a da escola é colocada na

posição inferior. O ex-aluno alinha-se como alguém preocupado em agir sobre os alunos para que assumam uma identidade surda mais ativa idealizando um alinhamento dos atuais alunos marcado na igualdade e, por conseqüência, a imagem surda do local assumirá uma posição positiva “lá fora”.

Esse modelo de valores identitários da Comunidade Surda se refletindo nesse local inicia-se com a entrada do Hino Nacional em LIBRAS na sala de recurso. A questão enfatizada na narrativa desdobra-se na importância marcar o hino sob o argumento da emoção (construção de sentidos no sujeito por meio da LIBRAS) daquele que o interpreta, isto é, o sujeito social se constituindo na própria língua:

- (3)
- | | |
|---------------|---|
| (14:29-14:43) | <i>O INES foi o primeiro a inventar o Hino Nacional.
Foi um trabalho de muita pesquisa na busca de palavras
(...)</i> |
| (16:00-16:12) | <i>Eu peguei e fiz igual não, parte pequeniniinha, eu fiz diferente
Pouquinho pouquinho diferente, precisava ir mudando</i> |
| (16:13-16:17) | <i>lá [no INES] a LIBRAS é forte. A Cultura de lá.</i> |
| (16:18-16:25) | <i>eu não copieei igual (?), fiz pequenas mudanças</i> |
| (16:26-16:29) | <i>Minha LIBRAS, depois o que Dora sentiu? Você sente o quê?
[vai demonstrando as mudanças que fez]</i> |

No momento temporal que a ex-aluna narra a comparação com o INES (16:13-16:17), a questão do sujeito surdo surge marcada pela falta de algo que pudesse dar sentidos ao próprio sujeito, a sua língua de sinais e a sua cultura não manifestadas por pertencer ao grupo da minoria dentro da escola regular. O hino representa a “salvação”, isto é, o rompimento com os valores pré-construídos socialmente para que sua língua seja projetada no espaço de uma escola regular, mas ele deve ser trabalhado pelos próprios alunos surdos, sendo que o resultado é a constante re-significação da identidade do grupo a cada geração. Essa representação fundamenta-se na identidade

lingüística que marca o próprio grupo (“*Minha LIBRAS*”, “*a minha cultura surda na LIBRAS*”, “*Com a LIBRAS, entendo tudo perfeito*” etc.):

(4)

O grupo da sala de recursos, o Hino Nacional do coral... Mas não é a mesma LIBRAS do INES, porque é a minha cultura surda na LIBRAS.. Cada um que foi passando foi fazendo diferente, muito diferente não. Mas igual ao sentimento de cada um. Os movimentos de Dora eram mais rápidos, Josiane sinaliza simples e calma, eu era mais eufórico, Verônica se mostrava mais alegre. Entendeu?

(Tradução semi-literal para o português da gravação em vídeo a partir da LIBRAS. Ex-aluno Beto)

Diante do significado construído para a sala de recurso pelos alunos surdos e, para legitimação desse local, a criação de um símbolo (o Hino Nacional em LIBRAS) e de uma História que representassem o grupo surdo no espaço da escola, questionava-se se somente esses dois pontos (o hino e a história do surdo na escola) eram suficientes para a re-significação do aluno em relação à surdez.

Como já foi abordado, o Hino Nacional é uma das atividades pedagógicas da sala do ponto de vista referencial e re-significado pelo aluno como o símbolo marcando uma identidade local. A essência desse símbolo fica evidente no foco da questão lingüística, isto é, naquilo que é negligenciado ao surdo na sala de aula regular.

Os alunos surdos trazem para o discurso o significado lingüístico pelo desejo da LIBRAS com a língua portuguesa escrita. Em 2006, quando se perguntou qual língua era mais importante para o surdo, a maioria dos alunos responde “as duas”, isto é, a “LIBRAS principal” e o português apresenta-se importante para “escrever”. Em 2007,

quando se pergunta aos alunos qual o valor da sala de recursos para eles, essa mesma resposta é dada.

Os alunos evidenciam em seus atos discursivos que os participantes constroem a idéia de que o português da sala de aula regular não seja o mesmo trabalhado na sala de recursos:

P: Qual o valor da sala de recurso?

(5) (...) *Português lá na sala de aula é diferente da LIBRAS. Mas português aqui [escreve com os dedos dobrados na mesa]... LIBRAS diferente. Mas tem algumas coisas são iguais. Tem alguma união entre eles. Aqui exercício, exercício, exercício. Também português lá em cima [a sala de aula] é diferente daqui também.*

(aluno João, 3^asérie, 2007).

(6) (...) *É uma confusão o português e a LIBRAS na sala de aula. Lá é bom, mas não combina com a LIBRAS não (...). Precisa aprender mais porque não combina com a LIBRAS não. Português próprio do ouvinte, não do surdo.*

(Aluno Marcos, 2^asérie, 2007).

O argumento em relação à dificuldade com a língua portuguesa sustenta-se sobre a questão de vocabulário:

(7)

Alunos João: *A sala de recursos é o que? É para treinar vocabulário, aprender coisas, igual português que se une ao da sala de aula. Treinar, treinar, treinar até acostumar com a palavra profunda. Como usar a palavra, se conhece ou não conhece, o que precisa entender, saber como... só.*

Professora: *Porque vocabulário?*

Aluno João: *O vocabulário? Pega a palavra, depois no vocabulário, sabe como explicar profundo. “Entendeu?” Torna-se claro.*

Professora: *Qual vocabulário?*

Aluno João: *Qualquer vocabulário. Sempre qualquer vocabulário é diferente.*

Quando se tocava no assunto da dificuldade em língua portuguesa com os alunos, sempre o ‘verbo’, o ‘vocabulário’, a ‘palavra profunda’ surgiam como os elementos essenciais para aprender a ler e a escrever. Esses termos - vocabulário e a palavra profunda - intrigavam, pois não sabia que noção lhes era atribuída.

Tal atitude discursiva, num primeiro momento, nos leva a crer que a noção de português para os alunos é apreender o maior número de palavras da língua oral, desconhecendo qualquer outra coisa do sistema lingüístico, de fato isso acontece. Mas o trecho (7), no qual a professora de educação especial questiona o sentido de vocabulário para o aluno João, mostra que o vocabulário refere-se ao emprego da palavra dentro de um contexto (*O vocabulário? Pega a palavra, depois no vocabulário, sabe como explicar profundo. “Entendeu?” Torna-se claro*). Em (5), o aluno João se posiciona estabelecendo diferenças do português entre os dois lugares na escola, contudo encontra dificuldade de definir que diferenças são essas. Mais adiante (trecho 7) fala do contexto.

Isso evidencia que esse aluno percebe que o português é trabalhado de modo diferente nos dois espaços (na sala de aula e na sala de recursos). Então, a sala de recursos oferece-lhe o suporte necessário para o aprendizado da sala de aula.

A ‘palavra profunda’ também se associa ao contexto. Em conversa com o ex-aluno Beto, pergunta-se o que significa tal expressão. Ele explica que uma palavra no português, ao interpretar ou traduzir na LIBRAS, pode assumir vários sinais. Exemplifica com a palavra ‘identidade’, que assume sinais distintos em LIBRAS: a identidade de pessoa (*a LIBRAS é uma identidade⁴³*) e a identidade referente ao documento registro geral (*identidade da carteira com a foto da pessoa*).

Tal diferença é sentida pelos alunos, uma vez que o espaço da sala de aula não reserva um espaço para a significação dessas diferenças lingüísticas e para a manifestação cultura da surda:

⁴³ Exemplo do próprio informante Beto.

(9)

Lá na sala de aula, o ensino do português é colocado no quadro, vamos olhando palavras por palavras nele, é difícil, impossível para o surdo, não combina com a LIBRAS, é pior. Algumas vezes precisa, às vezes pode... Enquanto professor explica apontando o quadro, aluno não conhece, não conhece, não conhece... então, vai chamar o professor, não dá tempo porque dois tempos, é fraco, ensina correndo e vai embora. Mas aqui sala de recurso, tem incluído o português, pode ensinar para a mente do surdo. Precisa fazer uma frase, faz a comparação e a tradução. Comparação com a LIBRAS, as duas iguais. O surdo pode desenvolver a mente. Também o professor da sala de aula ensina poesia, a poesia é pesada, a emoção está escrita. O surdo vem pra cá, pensa, pensa, pensa, ensina a poesia com emoção para o surdo. Comparando, por exemplo, literatura, arma, feio, zombar; junta tudo, une, o surdo tem a idéia: a-m-o-s a r-a-m-o-s em cada verso, em cada verso se encontrando. Lá o ouvinte só fala, para a LIBRAS fica difícil. Aqui, a tradução sempre acrescenta, desenvolve a mente com o português. Entende?

(Ex-aluno Beto, 2007).

O ex-aluno fala de sua experiência e se posiciona como questionador do tempo de aula, da visão tradicional do ensino e da língua e seus aspectos culturais. Os dois primeiros pontos são declarados como situações que se antagonizam com a educação do surdo, uma vez que a metodologia tradicional (quadro e fala, sem a participação do aluno na construção da aula) se choca com a identidade de surdo cultural. Por essa razão, a sala de recursos não apresenta forças conservadoras do ouvinte que impedem a construção do indivíduo surdo. A sala de recursos é o local que o aprendizado se faz pela metodologia de interação entre os surdos e entre surdo e o professor deste local.

Ao trazer a literatura à cena, aborda as especificidades presentes na expressão poética em relação à manifestação de cultura e de língua do surdo por meio das configurações de mãos (*Comparando, por exemplo, literatura, arma, feio, zombar*). Desse modo os sinais de 'literatura', 'arma', 'feio' e 'zombar', que apresentam a mesma configuração de mão em L, análoga à rima, podem constituir em elementos para a construção de uma poesia que atingirá seu objetivo artístico e comunicativo somente compreensível dentro do conhecimento da cultura surda; assim como, para os alunos surdos, as poesias orais pelos ouvintes, mesmo que interpretadas, não lhes fazem sentido.

Outra questão muito ligada ao aspecto língua e cultura - que não está presente lá (sala de aula), mas está aqui (sala de recursos) - é a tradução. O ex-aluno valoriza essa atividade pedagógica para o aprendizado da língua portuguesa e para o desenvolvimento intelectual do aluno surdo. É esse ponto que o Hino Nacional, atualmente, também possibilita ao aluno a satisfação na busca do ideal lingüístico (o bilingüismo e biculturalismo):

(10)

Porque é bom traduzir palavras para a LIBRAS no hino, vamos combinando o contexto de cada palavra, é diferente, LIBRAS e português não combinam, são separadas. Só.

(Depoimento escrito do aluno Marcos, 2^asérie, 2007).

Na atividade da sala de recurso, a atividade pedagógica com o hino possibilita o trabalho com a LIBRAS e a língua portuguesa escrita através da tradução. No primeiro momento dessa atividade, os alunos estudam a fita do INES e, após isso, constroem suas próprias interpretações em LIBRAS, isto é, reconstroem o hino usando outros sinais, mas permanecendo o conteúdo. Com a parte da língua portuguesa, partindo da LIBRAS, vão trabalhando a escrita ou, ainda, a partir do hino em português, vão traduzindo em LIBRAS.

Nesse trabalho de tradução, os alunos demonstram significar as suas identidades de alunos surdos na busca da compreensão e do conhecimento acerca das peculiaridades entre os sistemas de LIBRAS e o de português e, assim, buscar compreender o sistema na escrita da língua portuguesa.

Essa valorização pode ser compreendida pelo sentimento de competência limitada ou frustrada na utilização do código escrito em português. A leitura é problemática, necessitando da ajuda de um intérprete para decodificação da escrita. Sabendo da

realidade de desempenho na produção escrita, solicita-se aos alunos que escrevam um depoimento em relação à seguinte frase: “A língua portuguesa é difícil por quê?”.

O desempenho dos alunos na produção apresenta problema devido à diferença entre os sistemas das línguas envolvidas. Enquanto a maioria dos alunos considera que seu problema maior refere-se ao desconhecimento de “palavras”, as suas produções escritas evidenciam problemas estruturais e, por não dominar o sistema do português, há problemas de incoerência tornando incompreensíveis os enunciados.

O aluno Marcos consegue reconhecer essa questão da diferença entre os sistemas das línguas como sua maior dificuldade:

Porque muito não concorda língua portuguesa só LIBRAS mais clara de portuguesa são muito diferente.

(Depoimento escrito do aluno Marcos, 2ª série)

O conteúdo dos depoimentos também revela descontentamento com a competência na produção escrita devido à falta da “palavra”. Além disso, reclama que ‘precisam treinar língua portuguesa’ e aborda a dificuldade com a escrita devido ao problema de comunicação entre professor e aluno, que dificulta o método de ensino (*como explica nós Eu sabe porque é muito difícil pessoa comunicação*⁴⁴).

Por essas insatisfações diante das barreiras com o código escrito e das limitações que encontram em sala de aula em relação à manifestação de sua cultura e língua, os alunos fizeram da sala de recurso o local onde o aluno surdo constrói significados para a sua identidade surda no espaço escolar.

Esse significado da sala de recurso pelos alunos se inicia na época da ex-aluna Dora quando introduz o hino nesse espaço com intuito de interação entre os pares surdos. Através da internet, por um provedor de bate-papo, ocorre uma entrevista informal em

⁴⁴ Aluna Lurdes, 2ª série.

relação a esse valor da sala de recurso. O valor atribuído foca o argumento da união dos surdos. Abaixo se encontra trecho da conversa virtual:

Entrevistadora (E): Porque o hino é importante para a sala de recursos?

Dora: É BOM, PQ OS SURDOS PRECISAM JUNTOS A SALA DE RECURSOS

Dora: ELES APRENDER MAIS MUITO

E: Aprende o q? exemplo?

Dora: EXEMPLO: OS SURDOS VER FITA HINO, ELES VER LIBRAS HINO, BEM OU NÃO BEM, PRECISAM RELACIONAMENTO OS SURDOS

E: Opinião sua, o relacionamento com os surdos é importante por quê?

Dora: AH REALACIONAMENTO COM OS SURDOS BOM, NÃO DEIXAR SEPARAR

E: o que acontecer com surdo se separar, se surdo não mais união na escola [nome da escola]?

Dora: MAS PRECISO NOS UNIÃO COM OS SURDOS

E: claro, precisar, mas vc achar que acontecer o que se surdo abandonar união?

Dora: AI ACHO Q NÃO, ESCOLA TEM ENSINAR É EDUCAÇÃO PRA OS SURDOS, DP MELHOR FUTURO COM, NÃO VAI ACONTECER

O ato discursivo reconhece na interação entre os pares a existência de um local para a educação surda, a possibilidade de essa interação deixar de existir é negada, não é aceita. A ex-aluna restringe a perspectiva de futuro para o surdo construída na sala de recurso, nem menciona a sala de aula. Fica evidente, então, que para ela o valor deste local se constrói na unificação do grupo em prol de seu desenvolvimento educacional.

Durante a pesquisa, observou-se que os alunos entram na escola, normalmente, com pouca habilidade na língua de sinais, exercendo uma identidade surda fora dos valores e cultura da comunidade Surda. Com o passar do tempo, vão adquirindo esses valores e construindo suas identidades surdas focadas neles. Além disso, pelas análises das gravações em vídeo, observa-se que os alunos que freqüentam a sala de recurso

desenvolvem suas competências na língua brasileira de sinais e alguns chegam ao seu domínio no período de um ano em contato com o grupo. A sala de recursos, portanto, significa o *lócus* da cultura surda para os alunos surdos, construído por uma História e Símbolo (o Hino Nacional em LIBRAS).

A sala de recurso, portanto, promove a construção de identidades surdas, re-significando-as nas interações que ocorrem em seu espaço. Sendo assim, o próximo capítulo analisa as construções identitárias com base nos questionários aplicados a dois grupos (surdos adultos e os alunos desta escola) e de alguns alunos que freqüentaram a sala de recurso no período de 2005 e 2006.

6. ANÁLISE: AS IDENTIDADES SOCIAIS SURDAS

6.1. O questionário: Os sujeitos surdos e a busca por uma identidade bilíngüe

Abordam-se, nesta seção, os resultados do questionário realizado com dois grupos surdos: sete surdos alunos da escola apresentada neste trabalho e sete surdos adultos que vivem a experiência surda dentro dos padrões culturais surdos.

Os dois grupos conduzem seus discursos no interesse de uma educação que inclua a língua de sinais e a língua portuguesa escrita. Além disso, a política surda surge para defender a língua de sinais no uso cotidiano e, assim, possibilitar a realização comunicativa nas práticas sociais. Esse comportamento dos participantes aponta a necessidade de construir um ideal lingüístico para relação surdo e ouvinte: o bilingüismo. Diante disso, focalizaremos, por meio de seus atos discursivos, a construção da identidade social para os sujeitos surdos de ambos os grupos.

6.1.1 – A história educacional dos participantes surdos e adultos

Como mencionamos, os discursos dos dois grupos falam da necessidade da LIBRAS e da língua portuguesa escrita para a educação surda. Como foi dito no capítulo II, a partir da década de noventa, a comunidade surda junto a alguns profissionais ligados à educação de sujeitos surdos iniciam uma nova luta para solucionar os problemas ligados à educação, mais propriamente ligado à questão do binômio “língua e educação”.

Essa necessidade nos dois grupos em reivindicar uma educação bilíngüe encontra sua justificativa nas histórias de vida dos participantes em relação à educação escolar que vivenciaram. Foram integrados nas escolas, sem a preocupação com a realidade lingüística, escamoteando a importância de uma educação eficaz para construção de

conhecimentos e para o desenvolvimento do sujeito surdo, principalmente na leitura e produção escrita da língua. Para falar desses problemas lingüísticos, é necessário reconhecer suas origens nas experiências escolares dos participantes de ambos os grupos.

No grupo dos adultos, encontramos duas realidades educacionais distintas, mas significativas para a construção de suas identidades surdas. Dos sete participantes, cinco passaram pela experiência da escola regular e escola especial; e apenas dois participantes declaram somente ter estudado em escola regular.

Esses participantes passam pela escola regular (com presença de surdos e ouvintes), sem o profissional intérprete, dependendo de amigos ouvintes que lhes auxiliem na compreensão do conteúdo escolar. A escola regular significou em suas vidas: 1) – um lugar marcado pelas dificuldades de uma comunicação truncada, principalmente na relação aluno-professor diante da tentativa de compreender o conteúdo fragmentado; 2) - a anulação de si mesmo pela ausência de sua língua e, em consequência disso, não conseguia construir significados sobre o (e no) espaço escolar; o que leva aqueles dois participantes que só freqüentaram a escola regular, a desistirem de estudar, retornando recentemente com a presença do intérprete.

A maioria dos adultos viveu a experiência da escola especial para surdos na década de noventa. Essa instituição torna-se significativa por ser o espaço em que a LIBRAS é a língua que possibilita a comunicação com o professor⁴⁵ e, além disso, significa a efetiva identificação no espaço pela interação com os seus pares. Para alguns dos participantes, é nesse lugar que acontece o primeiro contato com a língua de sinais, caracterizando-se na descoberta de si mesmo como sujeito que passa a construir significados para o mundo em redor por meio da língua de sinais.

⁴⁵ Ainda que poucos professores dominassem a língua de sinais, o espaço da escola especial admitia o exercício da língua em sua plenitude. Era o espaço próprio do surdo.

No capítulo II, falamos que, até a década de noventa, as escolas não reconheciam a educação bilíngüe para os surdos, inclusive as escolas especiais. A partir desse momento, o INES, por exemplo, inicia seu processo de implantação de um projeto bilíngüe, mas isso somente na segunda metade dessa década. Deste modo, os participantes adultos recebiam uma educação ainda pautada em métodos voltados para a educação oralista. Isso, segundo Favorito (2006:39), embora na época já houvesse a consciência da necessidade da língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua para o surdo, houve (e ainda há) uma falta de metodologia (recurso didáticos que explorem a língua de sinais e a experiência visual do aluno e o português como L2) que trabalhe a educação efetiva para o desenvolvimento do aluno. Ainda de acordo com Favorito (2006), o corpo docente do INES estava se iniciando na tentativa de encontrar o caminho para a educação bilíngüe dos alunos dessa instituição.

Diante desse quadro na história da educação da maioria dos participantes adultos, embora tenham freqüentado escola especial para surdo, há a insatisfação de uma educação prometida, mas que não se concretizou em suas realidades. Seus discursos são em defesa de uma educação formal que, ao lado da LIBRAS, haja a língua portuguesa na modalidade escrita como um desafio a ser superado.

Com relação ao grupo dos alunos surdos da escola regular inclusiva onde se foca esta pesquisa, a experiência escolar não é muito diferente. À exceção de um participante aluno que estudou no INES por onze anos, os outros participantes sempre estudaram em escola regular inclusiva. A experiência escolar, destes alunos, então, divide-se em: escola regular sem o intérprete (passado dos alunos) e escola regular com intérprete (presente dos alunos).

A história desses alunos em escolas regulares, sem o intérprete, também é marcada pela dificuldade de compreensão e aquisição de conteúdos. As estratégias utilizadas

eram contar com a ajuda do colega ouvinte para explicar o conteúdo através da escrita ou pedir ao professor para falar devagar e explicar falando pausadamente o conteúdo. Isso não significa que o conteúdo era compreendido totalmente ou fosse realmente compreendido, era fragmentado pela dificuldade de comunicação tal como acontecia com o outro grupo (dos adultos). Diante disso, a escola atual assume valor e importância, pela presença do profissional que interpreta a fala do professor na sala de aula. Isto é, mesmo que parcial e não garanta uma educação bilíngüe, o intérprete significa para eles a presença da língua de sinais na escola.

A escola também representa para os participantes dos dois grupos (alunos e adultos) o início da identificação com a língua espaço-visual e interação com outros sujeitos surdos, principalmente no caso da escola especial. Esses participantes, como a maioria dos surdos brasileiros, são de famílias ouvintes, então a escola promove o convívio com seus pares e, também, na maioria desses casos, promove o contato pela primeira vez com a língua de sinais.

Apesar de possibilitar o convívio com outros surdos, a realidade lingüística na escola regular abrange duas situações para os alunos surdos: (1) a restrição da língua de sinais entre os próprios alunos surdos (e, no máximo, interação com o intérprete, poucos professores que conhecem a sua língua e, ainda, poucos amigos ouvintes que se iniciam na língua de sinais pela ajuda dos próprios alunos surdos); (2) também, a dificuldade de dominar o código escrito do português como L2, uma vez que se privilegia o português como língua materna na sala de aula, pressupondo-se um conhecimento da língua oral que não possuem.

Atualmente, as escolas regulares falam de educação bilíngüe com a presença do intérprete em sala de aula, mas isso não garante o aprendizado do português, da sua leitura e escrita. De acordo com Favorito (2006:80-83), a referência continua a ser o

ouvinte, uma vez que “são obrigados [os surdos] a abandonar, renunciar suas diferenças, suas experiências”, excluindo seus referenciais lingüísticos e culturais na sala de aula. Desse modo, o português é exercitado como língua materna, já que há predominância do ouvinte.

Diante do que se apresenta até aqui, tanto os adultos quanto os alunos foram/são marcados pelas representações da surdez pautadas em métodos *normalizadores* por projetos curriculares oralistas: a própria filosofia que reinou até os anos noventa (e implicitamente ainda se encontra nas escolas regulares); atualmente, a falta de metodologia própria para educação surda e a falta de professores que conheçam as especificidades lingüísticas e culturais de seus alunos surdos. Ainda que os métodos educacionais apontassem mudanças diante de um novo olhar para a surdez, na prática educativa dos participantes, alunos e adultos, isso não ocorreu.

Esse quadro educacional justifica o que os participantes dos dois grupos demonstram em seus atos discursivos durante a aplicação do questionário. A dificuldade com a leitura, isto é, a falta de domínio da língua portuguesa se constitui naquilo que lhes falta para alcançar novos espaços sociais, principalmente para o seu progresso no trabalho e futuro acadêmico. Para conquistar esses espaços, reconhecem a necessidade do código escrito do português e, portanto do domínio dessa língua. Isso demonstra o desejo de constituírem uma identidade social surda bilíngüe – LIBRAS e português escrito.

É evidente que a dificuldade com a leitura se apresenta em diferentes graus. Durante a aplicação do questionário, no grupo dos adultos, os dois informantes⁴⁶ de nível fundamental necessitaram da interpretação de todo o questionário do português escrito para LIBRAS, pois apresentaram muitas dificuldades com a leitura. Com os outros cinco informantes, as dificuldades constituíram-se em dúvidas em relação a:

⁴⁶ Os dois informantes quando adolescentes abandonam a escola regular, porque não conseguia acompanhar os alunos ouvintes. Recentemente, com a chegada do intérprete, retornam à escola para continuar os estudos.

possibilidade de haver mais de uma resposta para a mesma pergunta, os enunciados que não compreendiam devido ao desconhecimento dos tempos verbais, ou seja, um baixo conhecimento da língua portuguesa.

Já os alunos demonstram dificuldade com a leitura durante o questionário. No grupo dos alunos, a interpretação é solicitada a todo instante, além de tirarem dúvidas entre si, isto é, aquele que conhece a palavra ou compreende melhor o enunciado explica ao que solicita ajuda, diante dessa cena os alunos se posicionam como sujeitos solidários entre si no desempenho de tarefas.

Diante da dificuldade com a leitura do questionário, dois tipos exemplificam a situação:

- *desconhecimento de vocábulos*: por exemplo, ‘prótese’ (conhecida somente como aparelho auditivo), ‘associação’ (questão 6), ‘cônjuge’ (questão 8); “grau” (questão 2), mostrando o desconhecimento do aluno em relação ao seu grau de surdez⁴⁷ - somente os alunos apresentaram dificuldades com esses vocábulos.

- *gramatical*: tempo verbal (por exemplo: nos itens do questionário 13, 14 e 15⁴⁸, a maioria dos alunos não consegue reconhecer diferenças entre o pretérito perfeito [“fez” e “deixou de usar”; “freqüentou”] e o presente [“faz” e “usa”; “freqüenta”]) - para os alunos, as questões 13 e 14 apresentavam o mesmo significado. O desconhecimento do tempo verbal abrange os alunos e os adultos, uma vez que a marca de tempo na LIBRAS não ocorre pelo mesmo processo da língua portuguesa. Na LIBRAS, o tempo verbal se divide em: passado, presente e futuro, inexistindo qualquer subcategoria de tempo verbal.

- dificuldade na leitura de *frases complexas* (longas), segundo seus próprios relatos.

⁴⁷ No questionário, esses alunos não responderam a questão referente ao tipo de surdez, pois realmente desconhecem o seu grau de surdez. Encontra-se na tabela em anexo.

⁴⁸ “Faz uso de prótese?” (item 13), “Já fez uso de prótese alguma vez?” (item 14), “Por que usa ou deixou de usar?” (item 15).

Os adultos demonstraram-se preocupados em manter uma prática diária com a leitura. O jornal e a revista são as duas leituras escolhidas pelos informantes adultos, por representarem o acesso às informações diárias. Em segundo lugar, história em quadrinho (HQ) pode estar relacionada à facilidade da leitura, uma vez que o texto se constrói de imagens, estruturas frasais menos complexas e vocabulário de fácil compreensão.

Já os alunos, além de jornais e revistas, apontam o livro didático. No entanto, a presença desses gêneros textuais no cotidiano do aluno encontra sentidos nas práticas escolares, isto é, atividades pedagógicas que exigem pesquisas em jornais e revistas.

Durante o ano de 2005 observou-se, por exemplo, que o jornal despertava interesse dos alunos quando as notícias lhes eram muito próximas, como as notícias da localidade onde vivem. Mas, fora desse contexto, o jornal e a revista são apenas materiais a serem recortados para a sala de aula. Quando se tentava ler o jornal, era visível a busca por palavras já conhecidas, juntando-as e associando-as à imagem se houvesse. Verificava-se que, ao fim da decodificação, muito pouco haviam apreendido das informações contidas no texto.

A experiência pouco proveitosa com diversos gêneros textuais não é suficiente para incluí-los no mundo da leitura. Ela representa, tanto para os adultos quanto para os alunos, a imagem do sujeito ainda marcado pela falta e pelas limitações impostas ao longo da história da surdez. Isso gera a busca pela superação dessas limitações e o desejo de adquirir um código escrito, mesmo que esse código pertença a uma outra língua.

Desse modo, a questão lingüística ainda se constitui na problemática social na história dos participantes dos dois grupos, assim como na história de vida de qualquer

outro surdo. A maioria dos participantes adquire a língua de sinais tardiamente e, a partir daí, vão se constituindo numa identidade social surda monolíngüe.

Mas a necessidade de interações sociais, comum a qualquer sujeito, conduz os nossos participantes a pensar no prometido bilingüismo como a saída para o próprio desenvolvimento na sociedade. Os nossos participantes não limitam seus discursos para a construção de uma escola bilíngüe, mas ampliam para uma sociedade bilíngüe, como veremos no próximo ponto, que mostrará os atos discursivos dos participantes de ambos os grupos em relação ao que foi expresso aqui.

6.1.2 – A questão lingüística do surdo no discurso dos participantes

Neste item, os atos discursivos dos participantes dos grupos dos adultos e alunos demonstram suas visões a respeito da língua de sinais, da importância da língua portuguesa e da questão lingüística nas práticas sociais cotidianas a respeito da constituição de suas identidades sociais surdas.

Vejamos, então, a partir das respostas dos participantes, seus posicionamentos discursivos.

Trecho 1 - *Qual a importância da LIBRAS para você?*

- Grupo dos adultos⁴⁹

(1.1) *Pra mim... porque a LIBRAS é melhor, é mais importante, é interesse do surdo, a LIBRAS combina [com o Surdo]. Esclarece o pensamento para o entendimento. Adquirir a LIBRAS possibilita entender a interação com o outro.*

(1.2) *Eu antes já encontrava uma comunicação truncada na família, cresci com dificuldades, porque a família não entendia, havia desencontros, eu me sentia diferente*

⁴⁹ Todos os discursos dos participantes adultos são traduções (semi-literais) para o português de gravação em vídeo a partir da LIBRAS neste trabalho.

na família, faltava alguma coisa, não tinha conhecimento nenhum do que era a LIBRAS. Quando cresci, entrava pessoas com a LIBRAS, meu pensamento abriu (...)

(1.3) A LIBRAS é importante, ela é gostosa. A oralização é muito fraca. Ia encontrando qualquer pessoa que tentava oralizar, ia encontrando, ficava entediado. De repente encontrava alguém para conversar em LIBRAS, conversava muito, era gostoso. Por que é gostoso? Não ouço, sou surdo, na oralização, leio os lábios e o pensamento se dá com muita dificuldade, quase travando; a LIBRAS é leve para o cérebro (...)

- Grupo dos alunos⁵⁰:

(1.4) LIBRAS é surda respeito

(Aluno, 3ª série)

(1.5) É importante libras matérias qualquer, mas [nome da intérprete] LIBRAS muito bom entendi.

(Aluno, 3ª série)

(1.6) A importância a libras para mim, pra aprender.

(Aluno, 1ª série)

Com relação à constituição dos participantes com sujeitos surdos e a língua de sinais, a importância da LIBRAS será significativa em suas experiências, isto é, o que mais lhes marca em relação ao que vivenciaram ou vivenciam.

O grupo dos adultos atribui significado à língua de sinais pela dificuldade de comunicação truncada na ausência de uma língua que construa sentido, ou seja, sem essa língua ele é um sujeito incompleto (1.2); por promover a interação satisfatória com os pares (1.1 e 1.3); pela oposição à comunicação oralizada, que exige do sujeito surdo uma espécie de adivinhação, nem sempre equivalente à compreensão, numa interação social, já que a fala/leitura labial não oferece o suporte necessário à comunicação (informantes 1.2), nem, pela própria característica oral da língua, propicia o desenvolvimento do pensamento e aquisição de conhecimentos correntes na sociedade (1.1). Na verdade, todos esses significados estão associados à noção de língua e à construção do sujeito nas interações com os seus pares, construindo sentido de mundo e conhecimentos.

⁵⁰ As passagens (1.4, 1.5 e 1.6) dos discursos dos alunos foram retiradas da parte escrita do questionário (item 58).

Para quase todos os alunos, o significado da língua de sinais é atribuído em função da construção do conhecimento dos saberes da escola, uma vez que é recente a presença da LIBRAS na escola. A LIBRAS passa a ser garantida na sala de aula com a chegada do intérprete em 2004; além disso, em suas antigas escolas, não havia esse profissional no sistema educacional. No entanto, para um aluno (1.4), a importância da língua de sinais relaciona-se à aceitação e ao *respeito* da condição de ser surdo na sociedade, isto é, representa o reconhecimento (*LIBRAS é surda respeito*) da sua identidade lingüística. Na verdade, este aluno não coloca seu discurso a favor de falar da importância da língua de sinais para si, mas posiciona o sujeito ouvinte diante da língua de sinais pedindo respeito por ela e pelo surdo:

(1.7) *É importante que o surdo ensine LIBRAS a vocês [ouvintes], que a respeite, que o surdo ajude o ouvinte a aprender, isso é melhor.*

(Tradução para o português da gravação em vídeo a partir da LIBRAS)

A língua de sinais constrói a identidade social e cultural surda, mas isso não parece ser o bastante para a sua construção como sujeito social, conforme os próprios participantes adultos e alunos manifestam nos seus discursos. Diante dessa insatisfação, os participantes se posicionam diante da questão do não domínio do código escrito da língua portuguesa:

Trecho 2 – *Qual a importância da língua portuguesa para você?*

- Grupo dos adultos

(2.1) *É importante aprender o português escrito, sim. Dizem para tirar o português e deixar somente a LIBRAS. Não, a LIBRAS mais o português sim. Então, aprender a LIBRAS, quando fizer uma prova, estiver com amigo no trabalho etc. faltará o português. Estudar o português é importante sim, isso é muito importante sim.*

(2.2) *Eu quero saber ler em português, através da LIBRAS faz sentido, e com a LIBRAS e o português vou adquirindo conhecimento, me ajudando. LIBRAS e português são importantes. Entender o português escrito é melhor para ampliar o pensamento do surdo, porque se desenvolve melhor. Porque é importante que o surdo entenda.*

(2.3) *Porque estou acostumado com frases fáceis do português, pequenas. Melhor se a frase é curta. Se as frases são longas, preciso que me ajude. Se pessoa a pessoa tem um bom português, ok (...)Tenho vontade de aprender melhor.*

- Grupo dos alunos

(2.4) *Acho que a LIBRAS vem em primeiro lugar na importância da comunicação do surdo (...) Penso que o português é muito importante. Penso ser importante, porque é bom também. Na empresa precisa da escrita, do conhecimento da matemática para conhecer tudo. Também não há uma união do português com as matérias, poderia. Também vocês todos precisam aprender o português que é dom muiiiito importante, o vocabulário, o verbo e a preposição precisam estar de acordo dentro das frases.*

(Tradução para o português da gravação em vídeo a partir da LIBRAS)

(2.5) *Eu português palavra pouco mas professora quero português ensina aprender.*

(Eu conheço poucas palavras do português, mas eu quero que a professora ensine o português para eu aprender.)

(Escrita do próprio aluno como resposta do item 59 do questionário)

(2.6) *A importância da língua portuguesa mais muito difícil só palavra.*

(Escrita do próprio aluno como resposta do item 59 do questionário)

A língua portuguesa aparece como língua instrumental para os dois grupos e pode representar tanto uma ferramenta na construção do conhecimento para a pessoa surda (2.1 e 2.2) quanto um instrumento lingüístico do qual não domina a gramática, mas que lhe desperta interesse de conseguir lidar com as suas regras (2.3, 2.4, 2.5 e 2.6).

O discurso Surdo (2.2) mostra-se preocupado com a construção de conhecimentos formais através de dois códigos lingüísticos, por isso a língua portuguesa escrita (que implica conhecimento dessa língua) e a LIBRAS devem também fazer parte das habilidades lingüísticas do sujeito surdo. De acordo com isso, a LIBRAS é a base da construção de sentido de mundo, é própria para o seu desenvolvimento cognitivo, então, o português será o suporte que o ajudará a “ampliar” os conhecimentos através de saberes e informações transmitidos pela tradição escrita. Em (2.1), a importância da língua portuguesa está nas interações e práticas sociais, isto é, a consciência de que

língua portuguesa escrita é ferramenta de acesso a certos tipos de empregos e a entrada em lugares que exijam exame por meio da leitura e escrita. O aluno, em (2.4), também compartilha desse mesmo sentido de acesso aos vários segmentos sociais por meio da língua portuguesa para a sua constituição de sujeito social.

Os participantes adultos e alunos (2.3, 2.4, 2.5 e 2.6) mostram-se preocupados com a modalidade escrita do português, uma vez que reconhecem que esse instrumental lingüístico lhes falta por não dominarem as regras gramaticais do português: verbo, concordância, nível sintático (frases complexas - “frases longas”) e vocabulário:

- Grupo dos Alunos⁵¹

(2.7) *A importância língua portuguesa mais muito difícil só palavra.*

(2.8) *De acordo da minha opinião, é minha oportunidade, que seja querendo da minha importância à aprender bastantes das vocabulários de Língua Portuguesa e que futuro e irei ajudar entender melhor.*

(2.9) *Eu pergunto a uma pessoa ‘que palavra é essa?’ A pessoa me ajuda.*

- Grupo dos adultos:

(2.10) (...) *frases longas às vezes; frases curtas, eu vou reconhecendo as palavras e juntando e pronto.*

(2.12) (...) *Aprendi um pouco do português, porque falta abrir o jornal e fazer a leitura profunda, eu reconheço palavras me esforçando.*

Nos dois grupos, alguns participantes acreditam que a construção da leitura está na palavra, conforme as passagens acima nos mostram. Entre os alunos essa concepção de leitura acontece com a maioria. Tal concepção pode estar associada à metodologia de leitura que esses sujeitos passaram/passam pela escola: exercícios de leitura para

⁵¹ Os depoimentos são respostas escrita no questionário pelos alunos.

decorar vocabulário, enquanto que a estrutura sintática não é trabalhada e nem mesmo as expressões idiomáticas. As “frases longas” (orações complexas) exigem domínio da língua em questão. Embora esses participantes reconheçam suas dificuldades neste ponto, a compreensão da leitura para eles representa o processo de somente “juntar palavras”.

Esses posicionamentos discursivos dos participantes de ambos os grupos (a maioria) evidenciam a insatisfação com a situação atual em relação ao código escrito da língua portuguesa, uma vez que seus desempenhos na leitura são insuficientes para a compreensão do texto sem tradução de um intérprete ou de outro ouvinte. Desse modo, seus discursos suscitam o desejo de se constituírem sujeitos bilíngües usuários de uma língua espaço-visual- LIBRAS (como primeira língua) e da língua portuguesa na modalidade escrita (como segunda língua).

Alguns dos participantes demonstraram, também, o desejo de uma sociedade bilíngüe para facilitar a suas relações com o outro ouvinte:

Trecho 3

Entrevistadora: Como é sua comunicação com o ouvinte?

(3.1) O curso de instrutor é importante, a pessoa entra e vai aprendendo. Depois, une-se ao surdo. Com a LIBRAS é mais fácil, com o curso, o professor surdo ensina o aluno ouvinte, fica fácil o encontro na rua, com a LIBRAS é fácil.

(Grupo dos adultos, tradução para o português da gravação em vídeo a partir da LIBRAS)

Entrevistadora: O que você pode falar de sua experiência na escola junto ao ouvinte?

(3.2) INES é próprio para surdos. Aqui, eu acho que pertence ao surdo, mas precisa ajudar o ouvinte a aprender a LIBRAS para desenvolver uma comunicação com o surdo (...)

(Grupo dos alunos, tradução para o português da gravação em vídeo a partir da LIBRAS)

(3.3) Para mim, também é importante a comunicação entre surdos e ouvintes pela LIBRAS, a troca, o contato, me acostumei já. Antes, não entendia, a comunicação era truncada, fui me acostumando (...) Também é bom a troca entre surdos e ouvintes, não pode odiar, cada um separado no seu canto, abandonado. Precisa união. Algumas pessoas abandonam, tem pessoa que despreza (...) todos somos iguais.

(Grupo dos adultos, tradução para o português da gravação em vídeo a partir da LIBRAS)

A interação social sem barreiras lingüísticas com o outro ouvinte é o desejo desses participantes. Isolar-se na escola ou manter somente um relacionamento entre os pares não faz sentido no discurso (3.3), uma vez que o ato discursivo se posiciona a favor da igualdade entre surdos e ouvintes, isto é, a favor de construir uma escola nessa relação. Em (3.2), o aluno, que estudou no INES por onze anos, reconhece na escola inclusiva o lugar do surdo, mesmo que o ambiente lingüístico ainda não seja o ideal. O discurso em (3.1) não se limita ao um espaço específico, abrange toda a sociedade brasileira. Cada ato discursivo acima se situa na experiência com o significado dos sujeitos surdos participantes desta pesquisa, contudo esses atos discursivos conduzem para o mesmo ponto: o desejo de uma sociedade bilíngüe. No entanto, para isso, os seus discursos deixam transparecer uma estratégia política calcada na divulgação da língua de sinais para multiplicar ouvintes com conhecimentos em LIBRAS. Isto é, esses sujeitos discursivos não vêem o bilingüismo como algo somente para surdos, mas também idealizado no aprendizado da língua de sinais pelo ouvinte, promovendo a interação entre surdos e ouvintes sem problemas de falhas comunicativas, enfatizando a igualdade pautada na troca lingüística: o surdo aprende o português escrito e o ouvinte, a língua de sinais. Na verdade, seus discursos ao falarem do “eu penso isso” está se referindo não a algo pessoal, mas algo que facilite todos os surdos na sociedade. Então, o professor, o colega aluno, o cidadão ouvintes poderiam assumir o papel de colaboradores lingüísticos para garantir o acesso do surdo a vários espaços sociais.

Vimos que a entrevista, por meio da aplicação do questionário entre o grupo dos alunos e adultos, não aponta diferenças significativas. Os dois grupos constroem seus discursos na busca de um ideal lingüístico que implica num ideal identitário.

No capítulo 5, mostramos como a sala de recursos promove a re-significação das identidades dos alunos que freqüentam o seu espaço. Essas identidades serão apresentadas a seguir.

6.2. “Minha língua, minha constituição surda”: identidades Surdas na Sala de Recursos

Aborda-se, no capítulo 5, o modelo de identidade surda ideal para a sala de recursos. Aqui, o foco recai sobre as construções das identidades surdas de alguns alunos que freqüentam a sala de recurso. Estas identidades apresentadas são exemplos do processo de (re-)construção das identidades surdas dos alunos no decorrer de dois anos pesquisas na escola.

I - Identidades bilíngües e biculturais

A) – Surdo nativo na LIBRAS

O aluno Beto é bilíngüe, tem como primeira língua a LIBRAS e, depois dos 4 anos, foi oralizado. Diante dos problemas que enfrentava por usar uma língua diferente da que predominava na escola, sua família decide que desenvolver o mecanismo da fala poderia ajudá-lo a se integrar numa escola regular.

Encontra-se abaixo uma passagem da experiência de vida narrada por Beto, na época aluno da escola. A narrativa conta a sua vivência da surdez dentro dos padrões da Cultura Surda, uma vez que seus pais também são surdos usuários da LIBRAS e o pai é

ativo dentro da comunidade surda. Ele narra desde o encontro dos pais iniciando o namoro até o ano 2005 quando conclui o ensino médio.

Além de criticar pais ouvintes que influenciam a identidade social dos filhos surdos estipulando o “modelo ouvinte” proibindo a LIBRAS, aborda as dificuldades que encontrou, falando em nome de um coletivo, para exercer a cultura surda através da língua de sinais nas escolas pelas quais passou. O foco de sua narrativa recai sobre a promoção de uma identidade Surda para o desenvolvimento do surdo diante das práticas sociais sendo construída na escola.

(...) Mas aqui na sala de recursos o grupo surdo tem muita emoção. Também, por exemplo, tem uma idéia e quero mostrar em teatro, quero criar eu mesmo o tema e mostrar, é importante por motivo de eu mesmo falar da identidade. Mas professor de educação especial (pegar?) não, ajuda o surdo só. O surdo faz com as próprias mãos, cada surdo faz com suas mãos (...)

(aluno Beto, 3ªsérie, ano de 2005).

O aluno Beto produz significado por meio da língua de sinais, ou melhor, é na língua e pela língua que o sujeito constrói sentidos (“emoção”) de estar no mundo. Alinha-se como sujeito surdo preocupado com a imagem da surdez na escola e na sociedade, por essa razão posiciona o aluno surdo como alguém capaz de construir seu próprio conhecimento. Esse posicionamento do aluno coloca em xeque a educação surda pautada no assistencialismo, promovendo a educação surda construída dentro da relação aluno e professor pela colaboração entre os participantes desse espaço.

B) Oralizado com aquisição tardia na LIBRAS

O aluno João, com bom desempenho na oralização, chega à escola no início de 2005 com desempenho precário na utilização de LIBRAS. Reclamava da sinalização do intérprete, dizendo que este profissional sinalizava rápido, o que demonstrava a sua

pouca habilidade com a língua de sinais. Na metade do mesmo ano, chama atenção o seu desenvolvimento em relação a LIBRAS. Já se comunicava com os outros surdos sinalizando, mas ainda com alguma dificuldade na velocidade da comunicação. No ano 2006, na 2ª série, já mantinha uma conversa longa com surdos sinalizados e não-oralizados somente em LIBRAS; com os outros surdos, oralizava pouco. Nota-se que a oralização no espaço da escola se tornara menos freqüente. Além disso, participa de encontro⁵² com surdos de uma comunidade surda sem problema de adaptações. Observa-se que, nesse encontro, com os ouvintes, relaciona-se usando a fala e, com os surdos, a LIBRAS.

– Depoimento em 2006 – Pergunta: *Você se sente Surdo ou DA?*

Aluno João: *DA, DA, DA... Eu sou DA, sinto-me só DA, porque ... surdo... deixa pra lá. Sinto bem como DA, mas certo DA. Surdo não. Como explicar? Como?*

Professora: *Surdo ou DA, os dois?*

Aluno João: *Só DA certo, acabou.*

Professora: *O que é DA?*

Aluno João: *Deficiente auditivo. O que é DA perdeu audição, é.*

Professora: *O que sente com 'surdo'?*

Aluno João: *Não, eu sou só DA, porque não sinto nada. d... Surdo... Calma... Ouvinte quando fala do surdo parece zombar. Mas DA é diferente de surdo.*

O alinhamento de João é de alguém confuso com os valores da sociedade ouvinte e seu uso do eufemismo DA para surdo e a experiência com o grupo de Surdos que rejeitam tal nomenclatura. Assim, tenta justificar sua identificação como DA em oposição a um sentido que pudesse atribuir ao termo “surdo”. Sua expressão facial

⁵²Refiro-me a um encontro de surdos e afins (intérpretes e alunos do curso básico de libras) ocorrido em 2006. Neste encontro, alunos da escola em questão entraram em contato com surdos da Comunidade Surda.

tensa demonstra dificuldade em encontrar uma definição para tal termo, não conseguindo, abandona esse caminho e retoma ao termo “DA”, o qual parece apresentar um sentido sólido para ele.

Esse alinhamento é de alguém confuso com os novos valores, que tenta buscar na dicotomia SURDO/DA um argumento que o constitua e que desiste desse viés e conduz o aluno a se posicionar como questionador para tentar sair desse alinhamento (*Como explicar? Como?* - e olha para a professora esperando uma resposta). Mas, o posicionamento da professora é de quem não deseja influenciar a resposta do aluno e, por isso, ignora a tentativa de mudança de posição do aluno João.

A mudança de estratégica discursiva da professora (*O que sente com ‘surdo’?*) leva o aluno João a revelar a imagem real que possui para o termo “surdo”. Os valores sócio-historicamente construídos pelos ouvintes que desconhecem a visão êmica da surdez (*Ouvinte quando fala do surdo parece zombar*⁵³) atuam no aluno, levando-o a se precaver da imagem e a se alinhar como DA.

Durante a entrevista, o aluno se alinha ao usuário de LIBRAS. Quando se aborda as questões de identificações lingüísticas, o aluno utilizando a libras diz que as “duas” línguas são importantes (o português e a LIBRAS). Quando perguntamos qual é mais importante, continua afirmando ser as duas. Em nenhum momento mostra-se inseguro em sua afirmação discursiva em relação às línguas nas quais diz se constituir.

Essa atitude discursiva e o alinhamento de usuário de LIBRAS demonstram que, mesmo se reconhecendo na identidade surda DA, o modelo cultural Surdo baseado na referência da língua de sinais também o influencia na forma em que vivencia a sua surdez no espaço da escola.

⁵³ O aluno se refere a uma visão oposta para o termo “surdo” e “DA” entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Para ouvintes, normalmente, chamar alguém de ‘surdo’ pode ser ofensivo, criando uma imagem negativa para o termo. Para a comunidade surda, o termo ‘deficiente auditivo’ (DA) cria a imagem pejorativa, de incapacidade para o sujeito surdo.

Em 2007, realiza-se o *feedback* baseado nesta entrevista de 2006. O aluno assiste suas colocações discursivas e comenta:

- Depoimento em 2007 (3ª série)

Professor: *E aí, [sinal do aluno João], você viu o vídeo do que falou ano passado, o que acha, surdo ou DA?*

(...)

Aluno João: *Antes eu oralizava, sempre fui DA, DA, DA, DA sempre. Depois o tempo foi passando, acostumei, ano passado, falei que DA era diferente de surdo. Agora, mudei, é igual. Por que eu percebi que eu falava bem, bem, agora a LIBRAS se uniu. A oralização e a LIBRAS em união. Percebi ser igual.*

Esse novo alinhamento do aluno João é de sujeito consciente das maneiras diversas de viver a surdez, de estar no mundo nas distintas práticas sociais. O aluno relata que diante do ouvinte (sem LIBRAS), como, por exemplo, a sua família, se posiciona como deficiente auditivo (DA), pois ‘não há outro meio de comunicação que não seja a fala’; enquanto que diante de seus pares surdos se posiciona como Surdo. Embora, para o aluno, a identidade seja assumida na forma de se comunicar (isto é, a oralização marca o DA, enquanto que o Surdo, somente LIBRAS), seu posicionamento o constitui na identidade surda bilíngüe e bicultural.

II - Identidade Surda em construção

A aluna Elaine, com oralização compreensível, chega à escola em 2006 para cursar a 1ª série. Com relação ao seu desempenho na língua de sinais, sabe alguns sinais soltos, enquanto fala faz alguns sinais ou produz somente algumas sentenças simples em LIBRAS. Apresenta, no início, dificuldade de se integrar aos surdos culturais que não oralizam.

Durante toda a entrevista, a aluna fala, confirmando não dominar a LIBRAS ou nem reconhecer o mínimo para estabelecer uma comunicação por meio da língua de sinais. Na transcrição de sua fala abaixo, as palavras sublinhadas indicam que há uma simultaneidade, isto é, pronuncia a palavra e produz o sinal correspondente em língua de sinais ao mesmo tempo. Os colchetes indicam que, no lugar da palavra, produz o seu sinal em LIBRAS.

- Depoimento em 2006:

Aluna Elaine: *Eu me acho deficiente*

Professora: *Você surda ou deficiente OU os dois?*

Aluna Elaine: *Eu os dois* [faz o sinal 2]

Professora: *Você surda e deficiente?*

Aluna Elaine: *Não deficiente* [sinal de deixar de lado]

Surda

(Risos)

Eu me acho surda porque... ai vergonha...

Me acho surda porque pra mim não senti

Eu olho a câmera e não consegue falar...

Não me sinto deficiente

Porque não combina [minha pessoa] deficiente

É próprio ouvinte costume

Professora: *O que é deficiente?*

Aluna Elaine: *Deficiente é a pessoa surda*

Nasceu [coisas]

Não conheço nenhum profundo surdo

(risos)

Professora: *Você é o que? Surdo ou deficiente?*

Aluna Elaine: *Eu surdo ... só*

Professora: *Você não é deficiente auditiva?*

Aluna Elaine: *não, porque metade surda* (aponta ouvido esquerdo), *metade ouvir* (aponta ouvido direito) (risos)

Pode os dois também

Depois de 15 minutos, a aluna E toma o turno do colega Leo e diz:

Aluna Elaine: *DA parece cabeça diferente*

Doente

Eu sou surdo normal

Mongol cabeça diferente.

A aluna se posiciona como alguém que rejeita o termo deficiente pelo valor semântico pejorativo construído sócio-historicamente em relação à surdez. Sabe-se que o modelo cultural da Comunidade Surda não se reconhece na *deficiência* e, por essa razão, o sentido de deficiente construído pela aluna Elaine também é rejeitado pela mesma comunidade. Mas o que realmente marca um surdo cultural é a sua relação com a língua de sinais e os valores surdos.

Essa posição da aluna não é o suficiente para demonstrar sua vivência sob os valores surdos, pois, no primeiro momento, se apresenta como: *Eu me acho deficiente*, e mais adiante aceita a possibilidade de ser as duas coisas (*Pode os dois também*) condicionadas à questão física e não lingüística. A aluna demonstra um alinhamento de alguém que ainda está construindo significado para uma nova identidade surda. Apesar de desconhecer o real significado para a identificação ‘Surdo’ ou “deficiente auditivo”, mostra se identificar o discurso cultural surdo.

Em conversa com a professora da sala de recursos, procurando investigar o histórico da aluna, verifica-se que a aluna apresenta conflito em aceitar sua condição de perda total de audição do ouvido esquerdo e já apresenta alguma perda de audição do ouvido direito.

A seguir, apresenta-se o *feedback* realizado com a aluna quase um ano depois. Observa-se a aluna Elaine sinalizando durante todo o tempo da gravação em vídeo e, simultaneamente, falando. Isso demonstra desenvolvimento lingüístico em relação a

LIBRAS. Seus atos discursivos marcados em LIBRAS são construídos em sentenças e não mais a representação de uma palavra em sinal.

Antes (2006) a condição física e o estigma influenciavam o alinhamento da aluna diante da sua condição surda. O novo alinhamento da aluna se pauta na questão lingüística. Quando o ex-aluno Beto pergunta se ela é surda ou DA, obtemos como resposta:

Eu oralizo, LIBRAS mais ou menos, porque ainda muita confusão com a LIBRAS.
(Elaine, 2^asérie)

Além disso, observa a identidade surda sendo construída e marcada por valores surdos presentes na sala de recursos. A aluna alinha-se como sujeito surdo que busca a legitimação surda dentro da prática escolar por meio da igualdade diante da dicotomia surdo/ouvinte:

Teatro, o Hino Nacional... Precisa chegar e ir aprendendo as coisas. O ouvinte, por exemplo, tem a dança, o canto, coisas deles; o surdo precisa mostrar igualdade também, igualdade no Hino Nacional, no coral.
(Elaine, 2^asérie)

III - Identidade Surda reforçada no local,

A seguir são apresentadas duas manifestações discursivas de duas alunas que se constituem dentro dos valores culturais da surdez. Essas duas alunas sempre demonstraram identificação com os valores culturais surdos. Observou-se que o espaço da sala de recurso significou o lugar do amadurecimento de suas identidades Surdas.

A aluna Ângela pertence ao grupo de usuária de LIBRAS (aquisição tardia) e de pouca oralização. No período desta entrevista, ano de 2006, cursava a 3ª série. Sempre participativa das atividades da sala de recurso, integrante do coral e da dança.

Na entrevista, apesar de demonstrar desconhecimento pelo termo DA e, ao longo do processo do questionamento, constrói um significado para ele. Além disso, mostra-se segura da identificação social que assume. Vejamos:

Professora: *Você sentir surdo ou DA?*

Aluna Ângela: *Surda... surda... eu sou surda, está em mim.
[apresenta semblante de quem não está entendendo a pergunta]*

Professora: *DA... o que é DA?*

Aluna Ângela: *DA é igual a mudo? É igual? [a face se torna tensa]
DA é mudo?
Eu não quero [o corpo recua levemente para trás]
pra mim, mudo é diferente
eu falo
surdo é melhor.*

Professora: *você gosta de falar ou LIBRAS?*

Aluna Ângela: *Os dois. O surdo fala.*

Professora: *Você sentir o que de DA?*

Aluna Ângela: *Não me sinto bem... sinto nada... nada... não sinto. Parece diferente.
DA ou Surdo? O que é DA?
eu surdo-mudo? [arregala os olhos]
mudo não... mudo não... só surdo.*

Professora: *O que é Surdo? Fala ou LIBRAS?*

Aluna Ângela: *Os dois. Preciso do interprete de LIBRAS... uso a LIBRAS e a fala.
[mostra-se reflexiva] Eu gosto de surdo.*

O alinhamento (macro) da aluna Ângela é de sujeito que vive a surdez dentro de valores culturais e lingüísticos legitimados pela comunidade surda. Inicialmente, demonstra estranhamento à pergunta apontando um posicionamento de alguém surdo

que acha óbvia a sua condição ser representada pelo termo ‘surdo’ (*Surda... surda... eu sou surda, está em mim*). O ato de declarar que a surdez a constitui (*está em mim*) evidencia a firmeza naquilo que acredita ser e projeta como imagem social. Esse alinhamento direciona a um novo posicionamento contra o significado elaborado pela própria aluna para o termo DA (*mudo não... mudo não... só surdo*). Essa não adesão ao valor negativo aplicado ao termo DA pela comunidade Surda é evidenciado não só pela ação lingüística verbal caracterizada na negação, mas também no código não-verbal presente nas expressões corporais: a face tensa, os olhos arregalados por espanto ao associar ‘surdo’ com a forma histórica de denominar o sujeito surdo (“surdo-mudo”) e o corpo que levemente recua mostrando rejeição. Assim, o alinhamento e os seus posicionamentos constituem a identidade social Surda da aluna Ângela na certeza de ser constituída na língua de sinais, na necessidade do intérprete e na possibilidade de oralizar.

A aluna Heloisa, também, se enquadra no grupo de aquisição de LIBRAS tardia e pouca oralização. Chega à escola em 2005. Sempre participativa das atividades da sala de recursos, integrante do coral e dança.

Vejamos seu posicionamento discursivo diante das perguntas feitas pela professora da sala de recurso:

Professora:	<i>Você se sente DA?</i>
Aluna Heloisa:	[balança a cabeça para os lados como forma de negação]
Professora:	<i>Você é surda ou DA?</i>
Aluna Heloisa:	<i>eu sou surda, está em mim.</i>
Professora:	<i>o que você sente em DA?</i>
Aluna Heloisa:	[balança a cabeça para os lados negando, os lábios se contraem e a face tensa]
	<i>Não me sinto bem com DA, é diferente.</i>
	<i>Surdo fica humilhado, DA humilha</i>
	<i>Não, sou surdo, está em mim. Surdo.</i>
	(...)
Professora:	<i>Como você se comunica?</i>

Aluna Heloisa: *Normal, LIBRAS, normal. A interação é normal.*
 Professora: *E a leitura labial?*
 Aluna Heloisa: *sinto que não entendo nada, preciso da LIBRAS.*
 (...)
 Professora: *Cultura Surda o que é?*
 Aluna Heloisa: *Sou eu, está em mim... cultura... sou acostumada ser surda*

A aluna Heloisa se posiciona como alguém que rejeita a classificação DA (deficiente auditivo), uma vez que concebe em tal classificação a projeção de uma imagem que a posiciona como sujeito marcado pela inferioridade, como sujeito que se rebaixa diante de outro alguém. Essa concepção direciona seu alinhamento como alguém que se constitui dentro dos padrões da normalidade Surda, isto é, a sua identidade se constitui na experiência da surdez como pessoa comum com uma língua própria, que pertence a um determinado grupo social.

IV - Identidade surda DA participante da regra cultural surda do local

O aluno Pedro apresenta boa oralização e bom desempenho na LIBRAS. Chega à escola em 2005, no início, demonstrava dificuldade de adaptação às regras da sala de recurso e, às vezes, entrava em atrito com o aluno Beto (líder esse período do grupo) por não reconhecer os valores estipulados pelo grupo. Um ano depois, em 2006, o aluno participava de encontros juntos aos ex-alunos (ex-líderes) da escola e passeatas organizadas pela Comunidade Surda, como a passeata do *Orgulho Surdo*. É participativo das atividades da sala de recurso e do coral.

Em relação à questão ‘surdo *versus* DA’, quando o perguntamos qual desses termos se identifica, a resposta é ‘DA, porque é oralizado’. Abaixo, selecionou-se parte de seu depoimento gravado em vídeo no qual ele constrói o conceito do surdo oralizado em

relação à escrita, comparando-o ao surdo que se utiliza somente da LIBRAS. Essa conceituação evidencia como projeta a identidade DA:

(...) Algumas pessoas escrevem redação e parece faltar algo, porque o surdo fez na própria LIBRAS; outro surdo escreve como o próprio ouvinte, próprio da leitura labial. Alguns, por motivo da leitura labial, escrevem redação certa. Alguns surdos não sabem leitura labial e somente a LIBRAS, sabe escrever pouco, pouco aqui, pouco ali. Eu sei escrever de acordo com a leitura labial, escrevo porque estou acostumado à leitura labial (...)

O aluno Pedro se alinha como alguém que acredita que a leitura labial/oralização providencia uma equiparação frente ao ouvinte (*outro surdo escreve como o próprio ouvinte, próprio da leitura labial*). Diante dessa crença, o próprio aluno se posiciona como alguém que está em vantagem diante do colega Surdo usuário de LIBRAS. Isso demonstra o enquadre legitimador da visão do grupo surdo DA, que coloca em xeque o desempenho do sujeito que não for treinado à leitura labial/oralização.

V - Identidade Surda assumindo o modelo da política local

O aluno Marcos entra para a escola em 2006, não oraliza bem e ainda não apresenta o domínio da língua de sinais. Observa-se que demonstra interesse nos discursos dos ex-líderes. Durante a narrativa que conta a história do surdo na escola pela ex-líder do grupo Dora e o discurso do ex-aluno Beto ao exigir uma postura seguindo o modelo cultural Surdo para preservar o espaço para o surdo, o aluno Marcos interage nesses momentos questionando, colocando-se diante desses como aprendiz.

As passagens, abaixo, evidenciam com o aluno está vivenciando sua surdez na escola. O aluno Marcos demonstra ter incorporado o discurso político local, uma vez que delega aos surdos a responsabilidade para enfrentar as dificuldades lingüísticas na língua do outro. O discurso justamente muito parecido com os dos ex-líderes Dora e

Beto consolidando a luta do grupo surdo desta escola pela união e interação na superação dos desafios, promovendo o alinhamento de alguém que está criando sentido de ser surdo sob os valores apresentados pelos ex-líderes como modelo do surdo desse espaço:

(a)

Eu quero aprender o português, mas preciso aprender mais, mais, mais. Vocês não podem desistir não, você precisam de força para aprender português. (...) Português próprio do ouvinte, não do surdo.

(b)

O Português e a libras são também importantes, porque desenvolve mais e mais e mais. Se dúvida no que aprende, não tem como, enfrenta o desafio, precisa enfrentar o desafio. Aprender é importante para o surdo. Alguns surdos não aprendem nunca, precisam se desenvolver, precisam enfrentar o desafio. Entre nós surdos, precisa de união e troca.

7. CONCLUSÃO

Este estudo mostrou a (re)construção de identidades surdas numa sala de recursos modificando comportamentos e fortalecendo a auto-estima dos alunos dentro de uma escola regular inclusiva. Verificou-se que os valores adotados nesse espaço são os que perpassam pelo modelo padrão de identidade cultural da Comunidade Surda centrados na língua de sinais. Ao contrário de outras escolas, o grupo de alunos surdos dessa escola manifesta a cultura surda, implicando mudanças significativas na forma em que vivenciam e projetam a surdez na sala de recursos e na escola.

A história dos surdos construída na sala a partir de uma gravação do Hino Nacional pelo INES faz do Hino Nacional em LIBRAS um símbolo da identidade lingüística do grupo. Assim, ao buscar compreender o significado do espaço e do símbolo na mudança do desempenho dos alunos, compreende-se a constituição dos alunos e a reconstrução de suas identidades surdas relacionadas aos fatores sócio-históricos da surdez.

Vimos que a representação sobre o sujeito surdo levou à criação de estereótipos de incapacidade, inclusive de mudez ou “falta da fala”, aparecendo associada ao sentido de sujeito “anormal” nessas relações sócio-históricas. Assim, a história da educação de sujeitos surdos registra filosofias educacionais que buscavam a sua normalização ou uma pseudo cura e sua integração na sociedade. Para isso toda a metodologia empregada voltava-se para o tratamento da fala com o objetivo de torná-los “sujeitos completos”.

Desse modo, durante um século, o séc. XIX e parte do XX, os surdos foram submetidos à “falta” da língua de sinais, pois foi banida da educação dos surdos no Congresso de Milão, em 1880. Diante disso, a maioria dos pais ouvintes passou a negar aos seus filhos surdos o contato com a língua espaço-visual, única língua que lhes

possibilitaria o aprendizado da fala⁵⁴ (em LIBRAS). Assim, a educação surda, sem a presença da língua de sinais, comprometeu o desenvolvimento do surdo lingüística e cognitivamente e, em conseqüência, em relação a conhecimentos de mundo. O mesmo se deu dentro da própria instituição escolar, construindo imagens negativas, de pessoas deficientes, de baixa capacidade intelectual, entre outras.

No entanto, esses estigmas não foram o suficiente para afastar o surdo de sua própria língua, já que as escolas especiais, que eram internatos, acabavam promovendo a formação de comunidades surdas em seus espaços. Desse modo, embora nessas escolas a língua de sinais fosse descartada nas salas de aula, os alunos mantinham contato com ex-alunos da escola (já adultos) que trabalhavam ali ou nos arredores da instituição e, assim, utilizam-se da sinalização para se comunicarem no cotidiano. Esse contato dos alunos com surdos adultos funcionou como modelo, vindo a contribuir para a formação da identidade lingüística e cultural desses surdos filhos de ouvintes. Nas escolas especiais, então, a língua de sinais sempre esteve presente entre os surdos, ainda que durante um período não fosse reconhecida na educação de seus alunos.

O surgimento das comunidades surdas promoveu a articulação entre os sujeitos surdos para lutarem contra as imagens estereotipadas de valores negativos: o estigma da deficiência, da anormalidade, da invalidez, do isolamento, construídas na filosofia oralista e dela decorrentes. A partir da segunda metade do século passado, os surdos passam a lutar para serem reconhecidos como sujeitos constituídos por uma cultura, uma identidade lingüística e políticas próprias. Esse posicionamento das comunidades surdas abre espaço para que sua educação seja repensada em vários lugares do mundo.

No Brasil, a educação surda também passou pelas mesmas etapas históricas, inclusive pela filosofia oralista, presente em certo período no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), centro de referência da história e educação de surdo neste país. Essa

⁵⁴ Usa-se aqui *fala*, em oposição à *língua*.

abordagem educacional visava *normalizar* os surdos brasileiros por meio da aquisição da fala e, assim, inseri-los na sociedade para exercerem profissões que não fossem de cunho intelectual. A preocupação de instalar a fala, então, conduz a educação surda a sérios problemas lingüísticos: além de um grande número de surdos brasileiros pertencer a famílias ouvintes e, por essa razão, só entrarem em contato com a LIBRAS tardiamente, a maioria dos sujeitos surdos não domina o português, sua leitura e sua escrita, dificultando o seu desempenho dentro da própria escola.

Por essa razão, as comunidades surdas brasileiras têm lutado a favor de uma educação bilíngüe, mas encontram vários obstáculos devido aos resquícios da visão oralista que, implicitamente, está em nossa sociedade. Ainda são poucos os pais ouvintes que reconhecem a necessidade da aquisição da língua de sinais para os seus filhos desde a mais tenra idade. Além disso, hoje, as escolas regulares estão passando pelo processo de inclusão desses alunos em seu espaço. No entanto há uma falta de modelo surdo lingüístico e cultural para atuar juntos aos professores na educação desses alunos de famílias ouvintes.

A inclusão social depende da passagem do sujeito pelo sistema educacional, e mais ainda, de sua inclusão no português escrito, código legitimado pela maioria das práticas sociais. Além disso, ter bom desempenho na leitura possibilita ampliar conhecimentos acerca do mundo, contribuindo para o desenvolvimento intelectual.

Essa realidade também é partilhada com os nossos participantes nas entrevistas.

No entanto, o sistema educacional vivenciado por eles não foi eficaz e, diante dessa falha, os sujeitos – alunos e adultos (que responderam ao questionário) – mostram-se insatisfeitos em relação aos seus desempenhos na leitura. Isso demonstra ser o aprendizado do português instrumental um grande problema educacional para os participantes dessa pesquisa.

Sobre a promessa de educação bilíngüe e diante de seus dramas pelos problemas acarretados por uma leitura precária⁵⁵, os dois grupos em que aplicamos o questionário desempenham a identidade Surda política como meio de luta para a realização dessa promessa nas escolas especiais e regulares para os novos alunos e, no caso do grupo de alunos da escola, para si próprios.

Esse ideal de educação bilíngüe também vive na expectativa dos outros alunos surdos da escola regular desta pesquisa. Dentro da sala de recursos, essas identidades políticas também são vivenciadas na defesa deste espaço e da conquista dos interesses dos alunos surdos na escola, assim há na sala uma ideologia própria do grupo.

Vale ressaltar que, no questionário e na pesquisa na sala de recurso, a escola regular⁵⁶ cursada pela maioria deles representou (1) o lugar de ausência da língua de sinais na sala de aula, nem pelo menos a presença do intérprete para facilitar a transmissão dos conteúdos escolares. Diante disso, há uma comunicação truncada, principalmente na relação aluno-professor e conteúdo fragmentado; (2) anulação/desconhecimento da própria identidade surda e ausência de atividades culturais surdas.

Sabe-se, então, que os sujeitos sociais são resultados da complexa relação sócio-histórica. Diante disso, o questionário revelou como a relação oralista tradicional construiu as identidades dos participantes dentro do sistema de educação. As suas experiências escolares, tal como a história da educação surda, foi marcada pela “falta” de uma metodologia específica para o surdo, baseada em suas necessidades, que compreendesse o mundo e “a si mesmos” por uma língua espaço-visual.

⁵⁵ Na verdade, pode-se até questionar um conhecimento básico e sistemático do português por muitos dos surdos que investigamos e não apenas da escrita.

⁵⁶ Os alunos se referem às escolas pelas quais passaram antes de chegar à instituição de ensino onde se realiza esta pesquisa. O intérprete, na escola regular desta pesquisa, é considerado uma conquista dos alunos surdos conforme se apresentou na análise dos dados (capítulo 5).

Sendo assim, a política educacional inclusiva, que diz “olhar para as diferenças”, ainda não consegue enxergar as reais diferenças que constituem a educação e formação do sujeito surdo na escola.

A escola inclusiva não vem conseguindo desempenhar seu papel. O currículo dos surdos não apresenta diferenças metodológicas em relação aos outros alunos, ou seja, ele é o mesmo dos alunos ouvintes, não reconhecendo as diferenças culturais, as diferenças e necessidades lingüísticas e, assim, tornando a sala de aula incapaz na construção dos conhecimentos formais e aquisição da língua portuguesa escrita. Essa impotência representa o fracasso da política inclusiva que vigora na escola regular, pelo menos no que tange os Surdos.

Essa realidade da escola regular promoveu a mobilização por um espaço para vivenciar a surdez por um grupo de alunos da escola focada neste trabalho. Observou-se que o grupo se forma numa comunidade surda dentro do espaço da comunidade escolar, sendo a Sala de Recursos legitimada, pelo mesmo, como o *lócus* da manifestação cultural e lingüística do surdo da escola. É também onde muitos dos surdos, filhos de famílias ouvintes, aprendem sua língua materna.

As aulas da educação especial na sala de recursos com o Hino Nacional em LIBRAS mostraram-se importantes para os alunos surdos, uma vez que reconhecem e buscam trabalhar suas especificidades lingüísticas e culturais. No entanto, esse conhecimento das especificidades dos surdos não constitui a prática das aulas de língua portuguesa em sala de aula regular.

Embora o Decreto nº. 5.626 garanta a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua do indivíduo e como língua instrumental, ainda há pontos que precisam ser revistos, pois os alunos continuam incluídos em salas de aulas de português L1 junto com os ouvintes. Isso dificulta, ou até impossibilita, a atuação do professor, ainda que

tenha algum conhecimento a respeito da surdez, pois se torna inviável aplicar dois métodos de ensino de língua, como língua materna e L2, simultaneamente. Além disso, muitos alunos surdos não adquiriram sequer sua língua materna, como então falar de uma L2? Acresce que os valores e manifestações culturais surdos ainda não são comuns nas escolas regulares, criando um clima de exclusão lingüística e cultural.

Por essa razão, a sala de recursos se constitui no principal espaço para a formação educacional dos alunos surdos na escola regular focada neste trabalho. Suas atividades operam não só para o desenvolvimento pedagógico do aluno, mas também para o amadurecimento, o desenvolvimento natural da língua de sinais (LIBRAS) e, conseqüentemente, a construção de identidades culturais surdas.

Isso porque a ideologia construída pelo grupo na sala de recursos age sobre os alunos contestando os estigmas da surdez. A libertação dos estigmas está representada no Hino Nacional, uma vez que é compreendido como a descoberta de si e a construção do conhecimento de mundo. Esse símbolo, então, representa não só a identidade lingüística e cultural do grupo, mas também o rompimento com um passado passivo, marcando o novo aluno surdo como sujeito produtor e ativo em seu ideal.

A pesquisa constatou que isso promove a auto-estima do aluno, refletindo no seu desempenho em sala de aula. Os alunos que participaram das atividades da sala de recursos freqüentemente se mostraram mais independentes, empenhados nas tarefas tanto da sala de recursos quanto da sala de aula, buscando superar os desafios nesses espaços, ao passo que dois alunos que somente recorriam à sala de recursos em busca de ajuda para estudar para prova, por exemplo, mostraram-se inseguros na sala de aula, apresentando alterações emocionais e pouco desenvolvimento em LIBRAS.

Diante dessa re-significação da sala de recursos como a responsável pela educação dos surdos, evidencia-se que a educação inclusiva não pode ser entendida somente

como um trabalho de educação especial realizada à parte de uma sala de aula. Pensar assim é continuar a considerar a educação de surdos sob a perspectiva do “paternalismo”, na qual esses sujeitos concluem o ensino básico sem estarem preparados para ingressarem no ensino superior e, conseqüentemente, dificultando seu desempenho no mercado de trabalho que exigem o desenvolvimento intelectual especializado.

A história do fracasso educacional dos surdos e os resultados desse trabalho apontam a necessidade de repensar uma escola inclusiva. O bilingüismo é o caminho para uma educação eficaz desses alunos, no entanto o intérprete não é o suficiente para garanti-lo. Assim, a escola regular inclusiva deve oferecer aos alunos surdos uma classe específica que trabalhe a LIBRAS e a língua portuguesa como L2 em sala de aula, podendo a sala de recurso cumprir o papel de trabalhar as manifestações culturais surdas para seu desenvolvimento na língua de sinais. Além disso, a inclusão calcada no bilingüismo implica também promover ensino da LIBRAS para ouvintes e, assim, não restringir a interação do surdo nesse espaço.

A re-significação da identidade surda pela interação na sala de recursos, com sua língua e com outros surdos, é um fenômeno já registrado no passado, segundo Sacks, em relação às interações nos dormitórios de Hartford e outros asilos de surdos. Porém há muito que a escola regular ou inclusiva pode e deve fazer para desenvolver seus alunos surdos. É seu dever promover uma educação que reconheça as diferenças lingüísticas e culturais para o desenvolvimento intelectual e para a formação desses jovens. Na falta da escola, é este o papel relevante que desempenha a sala de recursos, numa inversão de tarefas em que a escola não é capaz de cumprir suas funções.

Referências

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Editora UFMG, Belo Horizonte/MG, 2005 (3ª reimpressão).

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Integração Social & Educação de Surdos*. Babel Editora. Rio de Janeiro, 1993.

_____. *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. Editora Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1995.

GESUELI, Zilda Maria. Língua de Sinais e Aquisição da Escrita. In.: SILVA, Ivani Rodrigues.; KAUCHAKJE, Samira & GESUELI, Zilda Maria(orgs.). *Cidadania, Surdez e Linguagem. Desafios e realidades*. Editora Plexus. São Paulo, p.147-159, 2003.

GESUELI, Zilda Maria. *Língua(gem) e Identidade: A Surdez em Questão*. Unicamp. Cad. Cedes. Educ. Soc.Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-92, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>.

LOPES, Maura Corcini. A Natureza Educável do Surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini. *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Editora Edunisc. RS, 2004, p. 33-55.

LOPES, Maura Corcini & VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: *Dossiê - Língua de Sinais e Educação de Surdos*. Perspectiva – Revista do Centro de Ciência da Educação. Volume 24, n. Especial- jul./dez.2006 – Florianópolis. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, p. 81-100.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez*. Editora Martins Fontes. São Paulo, 1998.

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M.P. & CAMPOS, Sandra R. L.de.(orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Editora Mediação. Porto Alegre, p.19-26, 2004.

PERLIN, Gládis. *Identidade Surda e Currículo*. In.: LACERDA, C.B.F.de & GÓES, M.C.R.de. *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. Editora Lovise. São Paulo, p.23-8, 2000.

_____. *As Diferentes Identidades Surdas*. Revista Feneis, ano IV, número 14 – abril/junho 2002, p.15 -16.

_____. & QUADROS, Ronice M.de. O Ouvinte: o Outro do Outro Surdo. In: QUADROS, Ronice M. de. *Estudo Surdos I. Série pesquisas*, Editora Arara Azul, em 2006, p. 166-185.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Editora Companhia das Letras. 5ª edição, São Paulo, 2005.

PADDEN, Carol & HUMPHRIES, Tom. *Deaf in American. Voices from a Culture*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England. 2001.

LANE, Harlan. *The Mask of Benevolence. Disabling the Deaf Community*. Vintage Books ed. NY, 1992.

GOFFMAN, Erving. *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4ª edição, LTC, 1988.

_____. *Footing*. In. TELLES, Branca Ribeiro & GARCEZ, Pedro M.(orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Editora Loyola, 2002, p.107-148.

_____. *A situação negligenciada*. In. TELLES, Branca Ribeiro & GARCEZ, Pedro M.(orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Editora Loyola, 2002, p.13-20.

ERICKSON, Frederick. *Ethnographic description*. In.: *Sociolinguistics*, 1998. Berlin e New York: Walter de Gruyter, 1081-1095.

_____. *What Makes School Ethnography “Ethnographic”?*. In.: *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 15, 51-66, 1984.

KLEIN, Madalena & LUNARDI, Márcia Lise. *SURDEZ: Um Território de Fronteiras*. Revista Educação Temática Digital (ETD), Campinas, v.7, nº2, p. 14-23, jun.2006. Retirado do site: <http://143.106.58.55/revistaviewissue.php?id=8>.

MARTINS, André L.Batista. *Identidades Surdas no Processo de Identificação Lingüística: O Entremeio de Duas Línguas*. Uberlândia, MG – Universidade Federal de Uberlândia, 2004 (dissertação de mestrado).

WILCOX, Sherman & WILCOX, Phillis P. *Aprender a ver*. Editora Arara Azul, coleção cultura e diversidade. 2004.

FAVORITO, Wilma. *“O Difícil são as palavras”: Representações de/sobre Estabelecidos e Outsiders na Escolarização de Jovens e Adultos Surdos*. Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, Campinas, 2006 (tese de doutorado).

NETTO, Maria Cristina S.M.. *IEPIC, Vida Norma: A Inclusão e a Formação da Primeira Professora Surda em 2004*. Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005 (dissertação de mestrado em Educação).

MOURA, Maria Cecília de. *O Surdo - Caminhos para uma Nova Identidade*. Livraria e Editora Revinter Ltda., Rio de Janeiro, 2000.

LEITE, Tobias. Compêndio para o ensino dos surdos-mudos. Tipografia Universal de H. Laemmert & C., 3ª edição, 1881(material digitalizado cedido pela biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos).

ROCHA, Solange. Histórico do INES. Informativo Técnico Científico do INES comemorativa – 140 anos. Revista Espaço. INES, 2006.

KAUCHAKJE, Samira. “Comunidade Surda”: As demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In.: SILVA, Ivani Rodrigues.; KAUCHAKJE, Samira & GESUELI, Zilda Maria(orgs.). *Cidadania, Surdez e Linguagem. Desafios e realidades*. Editora Plexus. São Paulo, p. 57-76, 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cad. CEDES. Campinas, v.26, n. 69, 2006. em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=t&nrm-iso>. 14 maio 2007. Pré-publicação.doi:10.1590/S0101 – 32622006000200004.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *Images of Deafness in Sign Language Poetry*. In.: Theoretical Issues in Sign Language Research 9 (TISLR9), 9º Congresso Internacional de Aspectos Teóricos das Pesquisas nas Línguas de Sinais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, em Dezembro de 2006, p.200-1.

GARVIN, Paul e MATHIOT, Madeleine (1956). *The Urbanization of the Guarani Language*. In Wallace, A.F.C. (Org.) *Men and Cultures: Selected Papers from the Fifth International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences*, 365-74. Philadelphia: U. of Pennsylvania Press.

BLOM, Jan-Petter & GUMPERZ, John J.. *O significado Social na Estrutura Lingüística. Alternância de Códigos na Noruega*. In.: TELLES, Branca Ribeiro & GARCEZ, Pedro M.(orgs.). *Sociolingüística Interacional*. Editora Loyola, 2002, p. 45-84.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart e WOODWARD, Hathryn. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Editora Vozes, 2000, p. 103-133.

FABRÍCIO, Branca Falabella & LOPES, Luiz Paulo Moita. *Discurso e Vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas*. Veredas – Revista Est. Ling. Juiz de Fora, v. 6, n.2, p. 11-29, jul./dez. 2002.

HYMES, Dell. Towards Ethnographies of Communication: The Analysis of Communicative Events. In.: GIGLIOLI, Pier Paolo (Ed.). *Language and Social Context*. NY: Penguin, 6ª ed., 1979.

RIBEIRO, Branca Telles. Footing, positioning, voice. Are we talking about the same things? In.: FINNA, Anna; SCHIFFRIN, Deborah e BAMBERG, Michael. *Discourse and Identity*. Estudios in interactional sociolinguistics 23. Cambridge University, 2006, p. 48-82.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small and large identities in narrative (inter)action. In.: FINNA, Anna; SCHIFFRIN, Deborah e BAMBERG, Michael. *Discourse and Identity*. Studies in interactional sociolinguistics 23. Cambridge University, 2006, p. 83-102.

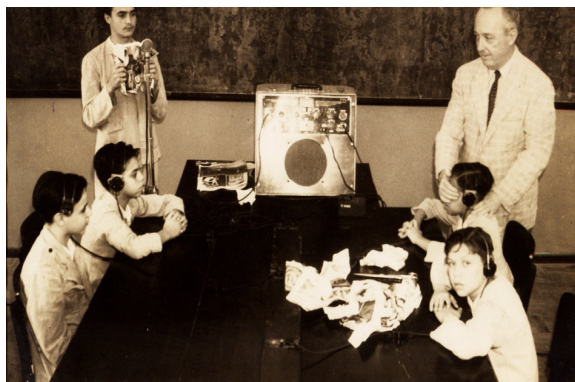
QUENTAL, Lucia. 1991. Estruturas de Participação em Entrevistas Terapêuticas, 91-114. In *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: Unicamp.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In.: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002 (2ª reimpressão), p. 21-45.

VIANA, Regina Lúcia. *A integração do surdo. Uma abordagem multissensorial*. Rio de Janeiro: CELD, 1996.

ANEXOS

Anexo 1:
FOTOGRAFIAS – HISTÓRIA DA SURDEZ NO INES
(fotografias cedidas pela biblioteca do INES)



Fotografia 1
Década de 30



Fotografia 2
Década de 50



Fotografia 3
Década de 60

Anexo 2**A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS**

**DOCUMENTO ELABORADO PELA COMUNIDADE SURDA A PARTIR DO PRÉ-
CONGRESSO AO V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILINGUE PARA
SURDOS, REALIZADO EM PORTO ALEGRE/RS, NO SALÃO DE ATOS DA REITORIA DA
UFRGS NOS DIAS 20 A 24 DE ABRIL DE 1999**

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS

1. Políticas e práticas educacionais para surdos

Direitos Humanos.....	03
A escola de Surdos.....	06
As classes especiais para surdos.....	07
As relações entre o professor surdo e o professor ouvinte.....	09

2. Comunidade, cultura e identidade

A identidade surda.....	10
As Línguas de Sinais.....	10
currículo da Escola de Surdos.....	12
A relação entre a escola de surdos e a comunidade surda.....	13
As relações com a família.....	14
As Surdas.....	15
As culturas Surdas.....	17

Artes

3. Formação do profissional surdo

Geral.....	
. 17	
Os educadores	
surdos.....	18
instrutor de língua de	
Sinais.....	19
monitor surdo.....	
20	
pesquisador	
surdo.....	20
Os surdos universitários.....	
21	

1. POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

DIREITOS HUMANOS

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.
3. Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.

4. Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a conscientização sobre questões referentes aos surdos.
5. Recomendar que programas televisivos não veiculem posturas que gerem atitudes discriminatórias contra o uso da língua de sinais e direitos dos surdos.
6. Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos. Entende-se como prova de conhecimento em língua de sinais: certificado específico de curso reconhecido pelas Associações e Federações de Surdos, com aprovação em banca constituída pela comunidade surda.
7. Propor iniciativas visando impedir preconceitos contra surdos.
8. Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino fundamental, médio, superior, supletivos, cursos profissionalizantes, em que os professores usem língua de sinais ou em que haja intérpretes da mesma.
9. Regularizar ou implementar o ensino para os surdos onde quer que eles estejam presentes.
10. Usar da tecnologia na comunicação com surdos em escolas e locais públicos, uma vez que se tem constatado que a tecnologia ajuda na aquisição do português escrito.
11. Buscar recursos para a manutenção de uma Central de Intérpretes para atender aos surdos de Classe Especial, de Integração e Faculdades.
12. Formular políticas públicas para levantamento e atendimento educacional de crianças de rua surdas.
13. Propor uso de legenda na mídia televisiva, particularmente nos momentos de noticiário regular extraordinário, o que favorece a compreensão pelos surdos.
14. Realizar estudos a fim de levantar a real situação educacional dos surdos: escolaridade, número de surdos não atendidos, evadidos, analfabetos, etc.
15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à leitura e escrita.
16. Respeitar a decisão do surdo em usar ou não aparelho de audição. Não impor o uso do mesmo. Nenhum surdo pode ser obrigado a usar aparelho auditivo, já que esta decisão deve ser consciente.
17. Nos concursos vestibulares, os surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação.
18. Em concursos públicos, a prova de português precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.

19. Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos.
20. Promover a recuperação daqueles indivíduos surdos que por muitos anos foram mantidos no "cativeiro" dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.
21. Repensar o destino do patrimônio dos surdos, assim como o patrimônio das escolas de surdos quando deixam de existir.
22. Considerar que a integração/inclusão escolar é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surdas.
23. Propor o fim da política de inclusão/integração escolar, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.
24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado.

A ESCOLA DE SURDOS

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.
27. Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios pólo.
28. Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.
29. Os surdos que precisam de Língua de Sinais para se comunicar não constar nas listas de inclusão/integração escolar na educação infantil, ensino fundamental, e ou ensino médio. Eles precisam do suporte da língua de sinais que somente a escola de surdos pode dar.
30. Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos com oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino aos surdos adultos, visto que há uma população surda analfabeta, com baixo nível escolar ou que abandonou a escola por não conseguir acompanhar conteúdos ou, ainda, por necessitar de uma educação de melhor qualidade.

31. Solicitar informação visual e/ou legendada nas escolas de surdos, como também a instalação de sistema luminoso na campainha.
32. Propor o fim da divisão por etapas nas séries iniciais para surdos: 1ª série 1ª etapa, 1ª série 2ª etapa, etc.
33. Revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja clínica.
34. Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.

AS CLASSES ESPECIAIS PARA SURDOS

35. Se não houver escolas de surdos no local ou em municípios pólo ou municípios vizinhos e for necessário programa de surdos à distância com classes especiais para surdos, a comunidade surda recomenda que:
36. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente.
37. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso da línguas de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.
38. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.
39. Sejam introduzidas palestras sobre cultura surda nas escolas com classe especial para surdos.
40. Garanta-se atendimento adequado nas escolas onde há classe especial de surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os surdos recebam ensino adequado.
41. Implantem-se sistemas de alarme luminoso, cabinas de telefone tdd ou fax em escolas com classe especial de surdos.
42. Promova-se a criação um banco de dados sobre a situação dos direitos dos surdos, bem como sobre sua cultura e história, visando a promoção da identidade surda na escola com classe especial.
43. Apoie-se a definição de ações de valorização da comunidade e cultura surda na escola com classe especial.

44. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais.
45. Seja implantado um Programa de Pais garantindo o acesso a informação e assessoramento adequados.

AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR OUVINTE E O PROFESSOR SURDO

46. Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.
47. Promover a capacitação dos professores de surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em línguas de sinais para atender aos educandos surdos.
48. Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos.
49. Garantir que as relações entre professores surdos e professores ouvintes sejam igualitárias
50. Assegurar que nas reuniões de escolas de surdos, os professores surdos tenham direito a intérpretes e a entender o que está sendo falado, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes.
51. Assegurar que o professor surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de surdos.
52. Considerar os professores surdos como educadores.
53. Garantir a equiparação salarial entre professores surdos e ouvintes, respeitando o plano de carreira em vigor.

2.COMUNIDADE, CULTURA E IDENTIDADE

A IDENTIDADE SURDA

54. Fazer a distinção entre os termos *deficiente auditivo* e *surdo*, considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva.
55. Incentivar o contato do surdo com a comunidade surda, pois a construção das identidades surdas se dá prioritariamente no contato com outros surdos.

56. Reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de mudar o surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão.
57. Evitar que o surdo seja obrigado a aceitar a representação da identidade ouvinte.

AS LÍNGUAS DE SINAIS

58. Oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e a nível federal.
59. Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.
60. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.
61. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.
62. Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais.
63. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.
64. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.
65. Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).
66. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja feita por instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.
67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.
68. Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.

CURRÍCULO DA ESCOLA DE SURDOS

69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes do ingresso da criança surda no ensino fundamental visando à fluência em língua de sinais.
70. Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.
71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo escolar, envolvendo o ensino de sua gramática.
72. Elaborar para as escolas de surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo.
73. Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.
74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações das cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.
75. Contar com a ajuda de professores e pesquisadores surdos na mudança do currículo, para o qual devem ser consideradas as especificidades da comunidade surda e os mesmos conteúdos que para as escolas ouvintes.
76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos, tais como: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.
77. Informar os surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso a cursos profissionalizantes e concursos.
78. Contra-indicar o uso de livros e materiais didáticos que ofereçam imagens estereotipadas, responsáveis por manter discriminações em relação aos surdos.
79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.
80. Oferecer aos educandos surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: aparelhos especiais para uso de surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito.
81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.

A RELAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE SURDA E A ESCOLA DE SURDOS

82. Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos.
83. Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda.

AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

84. Fornecer através da escola, Secretarias de Saúde, S.U.S. e Associações, um suporte com informações qualificadas às famílias a fim de auxiliá-las a enfrentar as vivências relativas a surdez.
85. Formar equipes com presença de surdos, instrutores surdos, professores, agentes comunitários e membros da comunidade para trabalhar em conjunto com famílias de surdos.
86. Prestar assistência aos pais surdos com filhos ouvintes propiciando a presença de um intérprete em reuniões na escola em que este estuda, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional.
87. Liberar nos horários do trabalho os pais que têm filhos surdos, para realizarem cursos de língua de sinais conforme suas necessidades.
88. Promover esclarecimentos a pais com filhos surdos para que estes possam viver e desfrutar de uma vida normal como surdos.
89. Transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada língua de sinais na comunicação com a criança surda.

ARTES SURDAS

90. Considerar que em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação a arte surda. Nota-se que muitas escolas ainda primam pelo uso de coral de surdos, que não condiz com a expressão da arte surda. O coral pode se tornar uma arte surda, desde que visualmente expressivo e dirigido por um surdo.
91. Observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda, tal como é mostrada na história, no dia-a-dia do surdo com sua produção de significados.
92. Levar os surdos ao contato com artistas surdos e com a arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro.
93. Considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial são referenciais para os surdos.
94. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma.

95. Ver a arte surda como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais.
96. Colocar a pergunta: por que vivemos num complexo tão desumano em relação à arte surda?
97. Considerar que há artistas surdos em diferentes contextos como atores, poetas em língua de sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como os cineastas.
98. Adotar como estratégia relevante para a arte nas escolas, a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda.
99. Incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros. Artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos "desgastados" pela exclusão da arte nas escolas de surdos.
100. Observar que o uso das imagens sobre o surdo na sala de aula precisa conter algo dos surdos. Um bom ponto de pesquisa está na Internet, onde há sites de surdos que trazem imagens de surdos.
101. Considerar necessário o conhecimento da arte e expressão surda por parte dos professores, que precisam conhecer a arte surda para que o aluno surdo possa desenvolver sua criatividade e não se envergonhe ou esconda a sua arte.
102. Reconhecer que alguns surdos têm dons muito próprios para a arte de expressão corporal e ela deve ser incentivada pela família, escola ou associação de surdos.
103. Assegurar que a arte a ser usada na escola não se resume a pintar desenhos "*pré-feitos por professores*", ou "*cantar*" músicas que são destituídas de significado para a cultura surda.
104. Repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas implicações políticas.
105. Encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s.

AS CULTURAS SURDAS

106. Promover a/s cultura/s surda/s através de história, arte, direitos dos surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais em sua produção, veiculação e acesso.
107. Promover a criação de bibliotecas visuais nas escolas e o acesso a esse acervo pela comunidade surda.

108. Encaminhar solicitação de espaço especial na TV para programas sócio-culturais artísticos e educacionais de surdos.
109. Estimular entre as crianças surdas a criação de significados e a vivência da/s cultura/s surda/s.
110. Estimular as crianças a produzirem histórias clássicas em língua de sinais, registrando-as na escrita de sinais, em vídeo, desenhos ou pintura.

3. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL SURDO

GERAL

111. Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas surdas.
112. Criar cursos profissionalizantes para surdos nas escolas de surdos de 2º Grau.
113. Criar cursos específicos para surdos como instrutores de língua de sinais, solicitando junto às Associações e Federações de Surdos, que devem ser o centro de apoio das pessoas que as procuram.

OS EDUCADORES SURDOS

114. Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos têm em serem educados na sua própria Língua.
115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda.
116. Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade.
117. Assegurar que em cursos de formação para professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre a gramática da língua de sinais.
118. Considerar que a formação específica e o trabalho do professor surdo, enquanto profissional, são necessários. É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda..
119. Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura.

OS INSTRUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

120. Encaminhar o Instrutor surdo com conhecimento no campo da educação de surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc.
121. Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação.
122. Buscar a regulamentação da profissão de Instrutor de Língua de Sinais, em parceria com Associações e Federações de Surdos, para obter o reconhecimento legal da profissão.
123. Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos.
124. Assegurar que os surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores surdos.
125. Exigir que a formação mínima do instrutor surdo seja de nível médio.
126. Implementar cursos de formação de Instrutor na escola de ensino médio de surdos como habilitação específica. Ex.: contabilidade, instrutor surdo, secretário, etc.
127. Implementar os agentes multiplicadores para formação de instrutores surdos.

MONITOR SURDO

128. Considerar que o monitor é um auxiliar/estagiário, portanto sua permanência em sala de aula não pode ser definitiva.
129. Considerar que o monitor surdo é um recurso humano provisório, um assessor do professor ouvinte, que não pode se servir dele permanentemente.
130. Favorecer a formação do monitor surdo e sua passagem para outras etapas como instrutor e/ou professor.

PESQUISADOR SURDO

131. Incentivar a pesquisa dos surdos, considerando que faltam pesquisadores surdos.
132. Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com o pesquisador ouvinte.
133. Considerar que os surdos pesquisadores necessitam de apoio financeiro.

134. Incentivar a que o pesquisador surdo desenvolva sua própria pesquisa.
135. Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador surdo.

OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

136. Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.
137. Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes de seus colegas ouvintes.
138. Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a Língua, a cultura e a comunidade surda.
139. Implementar o ensino médio para surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades;
140. Caso seja aceito pela comissão organizadora, discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade surda.
141. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos, possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.
142. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo.
143. Propor que as universidades abram cursos para formação de intérprete de LIBRAS, em parceria com Associações e Federações de Surdos.
144. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais.
145. Nas universidades que acolhem surdos, lutar para que seja organizado um centro de apoio onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez, para a comunidade universitária.
146. Dentro das universidades e cursos de graduação, assegurar a criação de uma disciplina que informe aspectos gerais que fazem parte da comunidade surda.
147. Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.

Anexo 3:**DECRETO No- 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**

(Diário Oficial da União- Seção 1 - nº. 246, sexta-feira, 23 de dezembro de 2005, p. 28-30)

Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

D E C R E T A:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

(...)

CAPÍTULO IV
DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA
PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS
À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Anexo 4:
Narrativa que conta a História do Surdo na Sala de Recurso

- (00:01-00:11) Eu já conhecia Keli, há muito tempo amiga
- (00:12- 00:14) Depois, chegou uma fita do INES, fiquei animada
“eu quero experimentar”
- (00:13-00:16) Assistia à fita do Hino Nacional.
- (00:17-00:21) “eu não consigo decorar, não consigo”
- (00:22-00:23) Keli: “sim, precisa, vai consegue”
- (00:24-00:25) “não consigo”
- (00:26-00:28) aprendia aprendia aprendia durante três semanas
- (00:29-00:32) ia percebendo, quase guardando, não conseguia
- (00:33- 00:36) outra vez ficava percebendo consegui guardar, decorei
- (00:37-00:39) depois comecei aqui no [sinal da escola] é...
- (00:40-00:41) começou a educação especial aqui
- (00:42-00:45) Eu vim e fiquei nervosa
- (00:46-00:48) A primeira vez, muito nervosa
- (00:49-00:50) diminuiu me acostumei
- (00:51- 00:52) importante (?) é normal
- (00:53- 00:55) primeira segunda terceira acostumei e pronto decorei (?)
- (00:56- 01:01) Em 2001, 2002, começaram a nos levar aos vários lugares
- (01:02- 01:07) Depois, em 2002, fui ensinando o Beto
- (01:08- 01:09) depois, ele aprendeu, o Beto
- (01:10- 01:14) Depois, em 2003, eu me formei e fui embora e Beto me substituiu
- (01:15- 01:18) depois Beto se formou em 2005 e a substituta é Verônica entenderam?
- (01:19- 01:20) antes Verônica vai ensinar
- (01:21- 01:22) vocês vão aprender também
- (01:23- 01:29) Eu me formei, Beto se formou. Se Verônica, no terceiro ano, se formar, então quem de vocês será o líder? De vocês, quem?
- (01:30- 01:31) João? Ele? Angela? Não sei
- (01:32- 01:33) Parabéns para vocês

- (01:34-01:35) vocês todos precisam decorar
- (01:36- 01:41) “Os que se formaram... primeiro Dora salvou, segundo Beto salvou e terceiro Verônica salvou...
eu farei o mesmo, ajudar todos surdos”
- (01:42-01:45) Se vocês todos ficam indiferentes, o ouvinte sempre superior
- (01:46-01:47) O surdo a mesma coisa
- (01:48- 01:49) precisa se unir interagir
- (01:50-01:51) eu sou ex-aluna, me (?) e freqüento a sala de recursos
- (01:52- 01:54) Eu em 2000 cheguei aqui, até hoje ajudo os surdos
- (01:55-01:59) Também uma união e troca com Keli, Karina ajuda etc..Entenderam?
- (01:60-02:07) Vou pegar o filme, colocar e vocês sentirão. Perguntarei a cada um “o que entendeu?”
- (02:08-02:11) Vou explicando a História do Brasil, 22 de abril
- (02:12-02:13) lembram? Vocês sabem?
- (02:14-02:17) 22 de abril... sabem a história? Não conhecem? Não?
- (02:18-02:19) Então vou colocar o vídeo...
[um aluno interrompe]
- (02:20-02:24) 22 de abril... é...
- (02:25-02:27) vou explicando o Hino Nacional. Vocês não sabem?
- (02:28-02:33) Depois de assistirem e entenderem, perguntarei a vocês, ok? OK?
- (02:34-02:50) [a ex-aluna Dora pára e presta atenção na pergunta de um dos alunos,
ainda em relação ao que aconteceu em 22 de abril]⁵⁷
- (02:51-02:58) Pergunta para mim? Dúvida? Você tem dúvida?
Vai aprender. Pergunta para mim, dúvida, nada...
[pára e fica olhando os alunos]
- (02:59-03:11) Em 22 de abril, há muitos anos, chegaram e pegaram o Brasil os portugueses em 1500. Você lembra? (...)... mais ou menos.
Então aprenderemos com o vídeo.
Entenderemos, ok?
- (03:12) Encerrou... Vamos esperar um pouquinho chegar Keli.
- (03:13-03:24) *Aluno João:* você se formou primeiro que Beto, que já se formou

⁵⁷ O aluno se encontra fora do ângulo da câmera.

- primeiro que Verônica e ano que vem?
- (03:25-03:56) Ex-aluna Dora: Ano que vem quem? Terceiro ano quem? Você?
[oraliza “mais”] você? Levanta a mão. Terceiro ano?
Terceiro ano? Você, você, você.
- (03:57-04:03) Oito alunos vão embora, abandonar [sinal da escola]
- (04:04- 04:07) Mas sentirão saudades de vocês e voltarão para ajudá-los
- (04:08- 04:12) Igual a mim, voluntária aqui, freqüentei 2005, 2006
Então...
- (04:13-04:17) dinheiro no bolso, salário, não... Eu gosto de vocês surdo.
- (04:18-04:28) na sala de apoio fazer o que? Precisa freqüentar, primeiro, para inventar teatro; segundo, o coral com o Hino Nacional ensinar vocês; terceiro, várias coisas entenderam?
- (...)
- (04:31-04:40) Surdo e ouvinte são iguais, trabalham por dinheiro para no futuro ir para faculdade, assim pra mim o dinheiro é legal.
- (...)
- (04:52-05:01) Eu salvar... Já INES, mas lá no INES isso foi há anos.
Aqui surgiu em 2000... [sinal da escola] surgiu intérprete... 6?
Sim 6,
Vocês têm intérpretes... Surgiram...
- (05:02-07:10) [uma aluna inicia uma conversa sobre as intérpretes atuais. A ex-aluna interage. Permanecem falando dos intérpretes, tanto da manhã quanto da noite.]
- (07:11) [a ex-aluna Dora pede a atenção dos alunos]
- (07:12-07:17) vocês principalmente primeiro ano, bom aqui no [sinal da escola]? O que sentem? Vocês do primeiro ano o quê sentem?
- (07:18-07:45) Aluna Regina: [aluna parece conhecer pouco de sinais] lá Professor oralizar só
- (...)
- (10:15-10:42) Aluno Marcos: (...) a escola que estudava ano passado não tinha intérprete. Eu não sabia nada, por que o professor... era difícil para mim.
Eu agora acho bom intérprete aqui no AS. Bom, ótimo.

(...)

(11:20-11:25) *Ex-aluna Dora:* eu me emocionei com a vida de cada um. Parabéns
Por estarem aqui. (...)

(...)

(11: 57-11:59) Ficava aqui sem entender nada. Ter intérprete... não tinha.
(12:00-12:06) No turno da manhã, ficava junto do ouvinte, somente o professor
me ensinando, falava e escrevia
(12:07-12:08) Foi preciso paciência
(12:09- 12:11) Depois na sala de apoio. Aqui (sala de recurso) e lá (sala de
aula) me acostumei.
(12:12-12:15) Surgiu... Foi em 2003 o intérprete? 2... 2003 intérprete
(12:16-12:17) Os intérpretes eram três ex-alunos,
(12:18-12:20) porque, em 2001, eu ensinei o ouvinte, fui ensinando até que
aconteceu uma troca com o ouvinte na LIBRAS

(...)

(12:40-13:00) Ela [Keli] fez um projeto mandou para o governo do estado e
chamou os três ex-alunos para trabalhar aqui, oficializou,
daí começou
(13:01-13:04) Lembro que o grupo era pequenininho
(13:05-13:08) foi crescendo, crescendo, crescendo, estou admirada vendo
Vocês, parabéns
(13:09-13:11) surdo precisa divulgar para todos
(13:12-13:13) eu gosto muito daqui entenderam? É especial, legal...
(13:14-13:35) [percebe que está sendo filmada e começa a brincar, simulando
vergonha]
(13:36-13:37) [A professora Karina pergunta como a ex-aluna aprendeu o Hino
Nacional]
(13:38-13:41) *Ex-aluna D:* Eu?
[pede a atenção dos alunos]
(13:42-13:48) a professora quer que fale como aprendi o Hino Nacional, ela
me manda, eu obedeco [rir diante da câmera]
(13:50-55) em 2001 eu era igual a vocês, eu aprendi por que via via via
(13:56-14:01) Muito muito antes, não sabia nada nada nada, na minha cabeça
não tinha nada do hino, não sabia juntar as palavras do hino

- que o ouvinte cantava...
- (14:02-14:21) pensava pensava pensava no grupo do surdos, chegou a fita do INES, vi Hino Nacional, coloquei o vídeo e fiquei assistindo.
(...)
Eu consegui porquê? Assistia ao vídeo e pegava os sinais da LIBRAS, então ia entendendo,
“ah... entendi o que aconteceu na História” pela LIBRAS
- (14:22-14:28) O principal para o surdo é a LIBRAS. Entendem quando alguém canta⁵⁸? Eu não pego nada. Com a LIBRAS, entendo tudo
prefeito
- (14:29-14:43) O INES foi o primeiro a inventar o Hino Nacional.
Foi um trabalho de pesquisa pesado na busca de palavras (...)
(...)
- (16:00-16:12) Eu peguei e fiz igual não, parte pequeniniinha, eu fiz diferente
Pouquinho pouquinho diferente, precisava ir mudando
- (16:13-16:17) lá [no INES] a libras é forte. Lá é a Cultura.
- (16:18-16:25) eu não copieei igual (?), fiz pequenas mudanças
Minha libras, depois o que Dora sentiu? Você sente o quê?
(16:26-16:29) [vai demonstrando as mudanças que fez]
- (16:30-16:33) vocês também vão mudar de acordo como sentir o hino. É seu sentimento, entendeu?
(...)
- (16:42-16:50) Diferente porque estudar pesquisar , mas foi a minha própria forma de usar a LIBRAS. Igual também para vocês, entenderam?
- (16:51-7:05) Vejam [vira-se para a professora de educação especial e pergunta:]
Como os ouvintes aprendem o hino? Palavras por palavras?
[continua olhando para a professora]
Viram? Igual ao surdo.
(...)
- (18:42-18:59) Eu fiquei emocionada com ele [aluno L], boquiaberta, todos ficaram maravilhados.

⁵⁸ Refere-se ao Hino Nacional cantado e não sinalizado.

Parabéns... segurava a bandeira⁵⁹. Queria ensiná-lo, ele: “não”.

Agora, no coral sinalizando.

Se sensibilizou e por sua vontade própria aprendeu.

Estou boquiaberta. Você se lembra? Não foi? [dirigindo-se
ao aluno Leo]

- (19:00-19:10) Todos os ouvintes deram parabéns. Pensam que
“surdo é coitadinho, deficiente”,
deixa isso pra lá
- (19:11-19:17) Vocês sabem com a libras, especial, então...
- (19:18-19:32) Especial como? Dando na boca, toma, toma, toma, toma
Entenderam?
Certo? [dirige-se ao aluno Leo]
- Leo: certo
- (19:33-19:38) você vai lembrar do hino e vai voltar, certo?
[dirige-se ao aluno Leo, que responde:]
- (19:39-19:41) *Aluno Leo:* “certo, volto para ajudar o surdo”
- (...)
- (21:21-21:42) [inicia o ensaio. A ex-aluna pede para que os alunos prestem
atenção nela e espera dar-lhe atenção]
- (21:43-21:50) [a ex-aluna acende e apaga a luz, chamando a atenção dos
alunos mais uma vez . os alunos lhe dão atenção, então ela retorna ao seu lugar]
- (21:51-22:08) chega mais pra lá... vamos começar ensinando, mas faça a
LIBRAS
Certa, para não sair com defeito, copiem de mim. Ok?
Copiem de mim igual, certo?
- (...)
- (22:58-23:02) olhem para mim, por favor, ok?
- (...)

⁵⁹ O aluno mencionado apresenta limitações físicas, que chegam até dificultar a sinalização quando usa libras.

- (23:19) [os alunos começam o ensaio, copiando a ex-aluna]
- (26:50) [o aluno Rubens reclama que não consegue sinalizar com a mão direita, pois é canhoto]
- (27:00-27:xx) ex-aluna Dora: faça o sinal de “bandeira”
- Com a mão direita [conserta a posição da mão de VA]
- Isso, consegue sim
- Agora sinalize “amor”
- [o aluno produz igual ao que faz a ex-aluna]
- (...)
- Então, é fácil
- [a ex-aluna ri da falta de jeito do aluno Rubens com a língua de sinais]
- (27:50-27:57) vocês vão se apresentar e se posicionam assim:
- [faz uma postura relaxando o corpo, jogando a barriga para frente, coloca a mão na boca]
- Não, não, não
- (27:58-28:01) no início, o certo é assim [de pé, coluna ereta, braços esticados nas laterais do corpo]
- (28:02-28:03) Com o ouvinte é igual
- (28:04-28:07) “ah , isso é besteira”
- (28:08-28:11) não... é respeito, muito importante, é o Hino Nacional
- (...)
- (28:20-28:34) [coca a virilha, coça debaixo do braço, a barriga, a cabeça, as nádegas – chama a atenção dos alunos – finge colocar o dedo no nariz]
- (28:35-28:40) que feio a cultura do surdo do [sinal da escola] [a aluna faz cara de reprovação]
- (...)
- (29:05-29:08) eu já avisei a vocês, já aconselhei, ok?

[o ensaio prossegue]