

JANAÍNA LIMA NONATO

**LEITURA, ESCRITA E SURDEZ:
A REPRESENTAÇÃO DO SURDO SOBRE SEU
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Mestrado em Fonoaudiologia

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Introdução

A apropriação e o trabalho com a leitura e escrita pelos indivíduos surdos é uma temática que, em geral, desperta muito interesse. Como fonoaudióloga, seja ainda em formação ou como profissional atuante, sempre me preocupei em estudar e discutir as questões relacionadas ao processo de apropriação da leitura e da escrita pelos surdos. Ainda que eu não atue diretamente com o processo de ensino e alfabetização desses sujeitos, dedico-me a investigar como é possível contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças e adolescentes surdos.

Por uma interessante coincidência, minha primeira experiência de atendimento no curso de Graduação em Fonoaudiologia da PUC-SP foi com uma criança surda de seis anos, em fase inicial de alfabetização. Seu peculiar interesse por materiais escritos, o modo como ela inseria a leitura e a escrita em nossos jogos e brincadeiras chamavam a atenção. Entretanto, em situações de supervisão, momentos em que os alunos discutiam em grupo os casos atendidos com uma profissional ou professora com maior experiência clínica, os relatos dos colegas que também atendiam crianças surdas (a maioria da mesma idade, e inclusive, da mesma classe que minha paciente) apontavam para outra direção: um notável desinteresse e recusa por parte da maioria das crianças em trabalhar com a leitura e escrita. Este modo distinto como as crianças de uma mesma classe, da mesma faixa etária, submetidas às mesmas práticas escolares, representavam as atividades de leitura e escrita tornou-se uma questão que instigou uma trajetória de estudos e vivências com surdos.

O início desta trajetória foi marcado, juntamente com o atendimento a esta criança, por um estágio que iniciei em uma escola especial para surdos da cidade de São Paulo, o IESP-DERDIC. Neste estágio realizava observações em sala de aula, nos diversos estágios da Educação Infantil, tinha aula de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e acompanhava o trabalho fonoaudiológico realizado com crianças. O modo como as crianças eram introduzidas e apresentadas à linguagem chamava-me especial atenção, principalmente o trabalho visando o letramento. Mesmo as crianças da série inicial do ensino infantil eram apresentadas a livros, gibis, receitas que podiam ler, produzir e depois saborear; fábulas eram contadas pelos instrutores surdos, e depois podiam ser “lidas” por meio das figuras que as ilustravam, e recontadas entre seus pares.

Em relação à produção escrita, as crianças trabalhavam com os seus próprios nomes e dos colegas, com a escrita espontânea de frases e textos que muitas vezes registravam experiências de passeios, brincadeiras e acontecimentos cotidianos.

Além de poder contemplar o modo como cada criança surda era recebida no espaço escolar e introduzida à linguagem (por meio da língua de sinais e de trabalhos com a escrita) e ao convívio social com seus pares, tive a oportunidade de ter maior contato com o universo dos sujeitos surdos, permeado de aflições e alegrias, através dos depoimentos que os professores surdos compartilhavam comigo em nossas agradáveis conversas. Muitos dos relatos pareciam evidenciar uma experiência diferente daquela que sabia ser o cotidiano da maioria das crianças surdas de que acompanhava no IESP: uma experiência marcada por dificuldades no processo de apropriação da linguagem, fosse ela oral, gestual ou escrita. Essa experiência, que durou três anos, foi extremamente significativa e estimuladora para que eu continuasse meus estudos e formação voltados às questões da surdez, num enfoque bilíngüe, e para que eu optasse por realizar atendimentos clínicos de surdos, agora em consultório particular.

Com o intuito de dar continuidade em minha formação nessa área, ingressei em um curso de aprimoramento da DERDIC/PUC-SP intitulado “Língua de Sinais, Surdez e Linguagem”. Neste curso pude participar, com profissionais de renome, do trabalho com a surdez, de discussões quanto à importância da aquisição da língua de sinais como primeira língua; do trabalho com a língua portuguesa (principalmente na sua modalidade escrita) como segunda língua; das questões envolvidas no processo de inserção do surdo na sociedade e no ambiente escolar, entre outras temáticas. Igualmente enriquecedora foi a oportunidade que tive neste curso de continuar realizando atendimentos de indivíduos surdos, no entanto, agora com uma particularidade significativa: realizávamos atendimentos de criança, adolescentes e adultos surdos que não freqüentavam a escola. Nesse período, pude perceber a importância do ambiente escolar para o sujeito surdo, no sentido de que ele não só proporciona a apropriação de uma língua e da escrita, mas também favorece enormemente a integração social. Esses sujeitos que pouco (ou nunca) haviam tido experiências escolares (principalmente uma adolescente e uma adulta que atendi) chamavam atenção pela dificuldade de interação, pela falta de uma língua ou algum recurso comunicativo eficaz e pelo desconhecimento da escrita, ou seja, pela falta de linguagem.

Como pude relatar até o presente momento, é digno de nota que em meus estudos, formação e também na rotina clínica, a escrita dos indivíduos surdos sempre tenha merecido interesse. Segundo a literatura produzida sobre o tema, o processo de aquisição/aprendizado da língua é um caminho feito de dificuldades e algumas particularidades. Primeiramente, postula-se que é necessário que o surdo domine uma língua de base (primeira língua), ou como se refere COSTA (1998), “*a modalidade que o surdo usará na comunicação face-a-face*”. Essa língua será a base para o aprendizado da escrita, de forma que é através dela que o surdo poderá fazer as indagações, elaborações e construções necessárias para o processo de aquisição da escrita. As duas possíveis modalidades lingüísticas a serem adquiridas pelo surdo como primeira língua são a língua oral ou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entretanto, ainda segundo COSTA, não importa qual língua seja adquirida pelo surdo como base: para aprender a escrever ele vai se deparar com uma língua que em nada corresponde a sua língua primeira e natural. Na medida em que a LIBRAS é uma língua de natureza visuo-espacial, o seu usuário vai deparar-se com a dificuldade de ter que aprender a escrita como uma segunda língua (língua estrangeira), cuja gramática não se assemelha à da língua de base; além disso, trata-se de uma língua pautada numa natureza diferente, oral-auditiva. Já os surdos oralizados, ainda que compartilhem a mesma língua (língua portuguesa oral e escrita) e de mesma natureza (oral-auditiva), ainda enfrentam dificuldades para escrever, pois o português que eles usam pouco se assemelha ao português dos ouvintes, de forma que a discrepância entre a língua falada e escrita permanece. Ora, talvez esse fato pudesse vir a explicar aquela discrepância entre o que eu observava no cotidiano escolar da educação infantil e o relato dos adultos surdos com os quais eu convivía. Talvez as dificuldades de apropriação da leitura e da escrita pelos surdos começassem a surgir exatamente a partir do início da aprendizagem formal, ou seja, no período da primeira à quarta série.

Se recorrermos novamente à literatura, veremos que muitos autores se preocuparam demasiadamente em caracterizar as particularidades da escrita dos surdos, bem como em apontar as dificuldades enfrentadas por esta população em relação ao ato de ler e escrever. Vemos, por exemplo, que as características particulares da escrita do surdo mais citadas na literatura são: apoio na estrutura gramatical da LIBRAS ou português sinalizado, sendo que a construção frasal geralmente é topicalizada (ou seja, aquilo que se quer destacar é deslocado para o início da sentença – ex: Matar não pode animais) - não obedecendo a ordem padrão do português: sujeito, verbo, objeto,

complemento; ausência de elementos gramaticais (plural, artigo, preposições, conjunções); dificuldade de coesão textual, entre outros (CRUZ, 1992; GESUELI, 1996; COSTA, 1998). Em relação à leitura, BOTELHO (1998) observa que na literatura o que mais se discute são as dificuldades lexicais (relacionadas ao vocabulário) e sintáticas (relacionadas às regras gramaticais). Porém, a autora aponta para uma dificuldade semântica, pois mesmo os surdos com bom nível de conhecimento prévio e vocabulário extenso apresentavam dificuldade com o sentido das palavras. O problema central, diz a autora, é que o surdo não considera o contexto, de forma que pode interpretar inadequadamente determinadas palavras.

Tais considerações despertaram-me outras questões que permaneceram latentes durante toda minha experiência e convivência com o surdo: a que tipo de práticas escolares os indivíduos surdos são submetidos em seu processo de aprendizagem? Que fatores podem determinar o sucesso ou fracasso escolar do surdo, uma vez que as dificuldades existem sempre, antes mesmo de seu ingresso na escola? E, principalmente, qual a opinião que os próprios sujeitos surdos têm do processo de escolarização a que são submetidos e que reflexos isso pode produzir no seu desempenho?

Em minha prática clínica atual, atendo crianças surdas que estão se alfabetizando e freqüentando principalmente as séries correspondentes ao período da 1ª a 4ª séries. É possível, assim, observar as distintas relações que cada criança constrói com a escrita e leitura e o modo como representam as atividades lingüísticas que realizam. A maioria das crianças reage negativamente às propostas, geralmente é necessário negociar a possibilidade de se ler ou escrever. Muitos relatam que “escrever é muito difícil”, outros dizem “que cansa” e alguns ainda são mais taxativos e dizem “eu não quero porque eu não sei escrever”. Novamente ecoa a questão acima colocada: a que práticas escolares estes surdos estão sendo submetidos, a ponto de gerar uma representação tão negativa e desestimuladora da apropriação da língua escrita?

Com todas essas questões em mente é que este trabalho começou a ganhar forma. Aqui pretendo analisar as representações que o indivíduo surdo possui do seu processo de escolarização, por meio da análise da maneira como ele relata sua história escolar, assim como o seu processo de letramento¹. Mais especificamente, pretendemos focalizar as representações construídas pelo indivíduo surdo - no caso específico deste trabalho,

¹ Mais adiante, o processo de letramento será focalizado mais detalhadamente. Entende-se por letramento “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como seqüência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1998)

surdos com uma história de escolarização que pode ser considerada bem sucedida - sobre o aprendizado da linguagem, da leitura e da escrita, questões inerentes ao processo de escolarização que são tão complexas no caso desses sujeitos.

Para tanto, no primeiro capítulo deste trabalho serão abordadas as diferentes abordagens educacionais de trabalho com os sujeitos surdos: oralismo, comunicação total e bilingüismo, bem como as conseqüências inerentes à escolha de cada abordagem.

No segundo capítulo serão expostos e discutidos o trabalho de alguns autores que se propuseram a estudar as práticas escolares voltadas tanto à educação de crianças como de adolescentes e adultos surdos.

Os conceitos de representação e imagem utilizados pela Psicologia serão trazidos e discutidos no terceiro capítulo; traremos ainda estudos que discutem a aplicação destes conceitos no ambiente de sala de aula, seja sob a ótica dos professores, seja sob o olhar dos próprios sujeitos surdos.

No capítulo referente ao método, são expostos os objetivos desta pesquisa e o modo como será feita a análise das entrevistas realizadas.

E, por fim, no quinto capítulo trazemos a análise da representação de cada surdo sujeito desta pesquisa sobre seu processo de escolarização.

Capítulo I:

Educação de Surdos: os diferentes métodos e suas conseqüências.

A educação de surdos se configura como uma questão complexa, pois envolve uma população que, devido ao déficit auditivo, apresenta sérias dificuldades para conhecer e usar naturalmente a língua majoritária – no nosso caso, a modalidade oral da língua portuguesa falada no Brasil. Frente a essa especificidade algumas possibilidades educacionais se abrem; possibilidades essas que discutiremos neste capítulo.

SKLIAR (1997), baseado nas concepções de Vygotsky, observa que a aquisição da linguagem possui importante papel no desenvolvimento humano pois funciona como *“instrumento de regulação cultural e como eixo paradigmático de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”* (p. 127). Ou seja, o domínio de uma linguagem possibilita interação social, regulação cultural, aquisição e propagação de conhecimentos; além disso, tem o importante papel de organizar o pensamento. No caso dos surdos, a aquisição da linguagem passa pela polêmica discussão de qual língua deve ser apresentada primeiramente para essa população como língua materna: a língua oral ou a língua de sinais.

De acordo com o próprio SKLIAR (1997), as línguas orais e a língua de sinais possuem estrutura lingüística, princípios de organização e propriedades formais similares; a diferença principal é pautada na modalidade de expressão e recepção: auditivo-oral ou viso-gestual. *“A língua oral e a língua de sinais constituem dois canais diferentes mas igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade de linguagem; são, de fato, mecanismos semióticos equivalentes.”* (p. 125) No entanto, a opção pela natureza da língua a ser apresentada ao surdo é feita com base nas concepções que cada abordagem educacional ou terapêutica possuem da surdez, do indivíduo surdo e da própria linguagem, como veremos a seguir.

1.1 – Oralismo

O oralismo visa a integração da criança surda à comunidade majoritária, ou seja, à comunidade ouvinte, por meio do desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa. GOLDFELD (2002) coloca que a noção de linguagem que embasa os profissionais seguidores desta abordagem restringe-se à idéia de linguagem como modalidade oral de uma língua que, segundo eles, deve ser a única forma de

comunicação a ser utilizada pelos surdos. Dessa forma, para que a criança surda se comunique bem é imprescindível que ela seja capaz de oralizar.

A prática oralista entende a surdez como uma deficiência e parte do pressuposto de que, sendo a surdez uma doença e da necessidade de inserir o surdo na sociedade ouvinte, o trabalho dos oralistas é pautado pela tentativa de minimizar a surdez por meio, de um lado, da estimulação auditiva com o uso de aparelho de amplificação sonora para melhorar as condições auditivas e, de outro, da aprendizagem da língua portuguesa na sua modalidade oral, primeiramente. O trabalho com a língua oral propriamente dito pode ser feito de diversas maneiras e está necessariamente vinculado à detecção da presença, tipo e grau da perda auditiva o mais precocemente possível, de forma a possibilitar que a criança adapte-se ao aparelho de amplificação sonora rapidamente, garantindo assim as condições necessárias para a exposição à língua oral.

As críticas ao oralismo estão baseadas no fato de que nem todos os surdos trabalhados por meio desta abordagem conseguem atingir um nível satisfatório de domínio da língua oral. Assim, nos casos de “insucesso” do método, há graves conseqüências para os processos de desenvolvimento e aprendizagem em geral. O futuro desses sujeitos, geralmente, é o encaminhamento para uma abordagem que se utilize de sinais, porém, muitas vezes, o déficit lingüístico já é considerável.

Outra crítica bastante freqüente ao oralismo refere-se ao modo como a oralidade é trabalhada. Tendo em vista que, segundo esta abordagem, a língua oral deve ser ensinada e trabalhada com os surdos de forma contínua e sistemática, levanta-se a questão de que, por mais que se tente contextualizar o ensino dessa língua, ela sempre será utilizada de forma artificial, pois os surdos não possuem o principal sensor necessário à aquisição da fala: a audição (GOLDFELD, 2002).

Não se pode ignorar também que a integração do surdo na comunidade ouvinte não é uma questão tão simples como os métodos oralistas fazem crer: o sujeito surdo ainda é encarado como diferente/deficiente pelos ouvintes em diversas situações de comunicação, escolar ou profissional, mesmo que apresente um bom desenvolvimento da língua oral. Para MOURA et al (1997), devemos lembrar que *“a surdez nunca é anulada, não importa os esforços feitos, tanto pelos profissionais como pelos ouvintes e o surdo continua estigmatizado na sociedade ouvinte.”* (pág. 339)

1.2 – As conseqüências educacionais do oralismo

Dentre as possibilidades escolares para as crianças trabalhadas numa abordagem oralista, há duas principais: o encaminhamento para uma escola ou classe especial de abordagem oral ou a inclusão em uma escola comum, ou seja, para ouvintes. Seja qual for a escolha, haverá sempre alguns aspectos a considerar. No caso de uma escola ou classe especial, a criança deve desenvolver a oralidade como forma de comunicação primeira, o processo de aprendizagem pressupõe o acesso à cultura, à língua e às regras sociais da comunidade ouvinte. Todos os conteúdos são veiculados por meio da fala e espera-se que, através a leitura orofacial e aproveitamento auditivo, a criança surda possa compreender para aprender. Atividades de articulação e treinamento auditivo fazem parte do conteúdo das aulas (HARISSON et al, 1997). A introdução à escrita e o processo de alfabetização são feitos através de métodos desenvolvidos para crianças ouvintes e adaptados para o trabalho com o surdo.

Um dos poucos autores que se propôs analisar o desenvolvimento do surdo numa escola especial oralista foi BUENO (1982) que verificou como se dava a alfabetização destas crianças. A escola trabalhava com o método analítico de alfabetização (desenvolvido, *a priori*, para trabalho somente com crianças ouvintes) adaptado ao deficiente auditivo. Esse método segue os pressupostos de ensino da escrita a partir da língua oral, portanto era imprescindível que as crianças apresentassem bom desenvolvimento de compreensão e emissão oral. Em linhas gerais, trabalhava-se com análise silábica, seguindo a hierarquia oral: primeiro com a “família silábica” do /p/, com ponto de articulação mais anterior e sem sonorização, depois o /t/ e o /k/, que são mais posteriores, ainda sem sonorização e assim por diante. Depois eram introduzidas as consoantes sonoras, seguindo ainda a lógica do ponto de articulação.

A segunda possibilidade refere-se ao encaminhamento do surdo a uma escola comum para ouvintes, buscando-se a chamada inclusão. No Brasil, atualmente, há uma política educacional de inclusão², pela qual alunos com ou sem necessidades especiais estudam na mesma escola, que deve estar curricular e didaticamente preparada para recebê-los. É importante mencionar que essa política é a mais adotada pelos oralistas brasileiros, respaldados pela idéia de inserção dos surdos na comunidade ouvinte e pelo

² Para maiores informações, consultar a Declaração de Salamanca, 1994, no endereço eletrônico <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>

fato de que são raras as escolas especiais que mantêm uma tradição oralista pura já que a maioria opta pela utilização da Língua de Sinais.

VIEIRA (2004) realizou uma pesquisa para estudar a formação dos profissionais responsáveis pela educação nas escolas inclusivas, mais precisamente, professores que trabalham com surdos. Ela parte do pressuposto de que para recebê-los, o professor deveria ter uma formação que contemplasse conhecimentos específicos sobre surdez, a saber: *“o canal comunicativo, as técnicas de aprendizado, a organização de pensamento, o modo de comunicação, etc.”* (pág. 24). Ela realizou entrevistas com alguns professores formados por uma instituição específica de ensino de São Paulo que atuam em salas inclusivas e constatou que eles se mostravam despreparados para a função, uma vez que a sua formação não contemplava tópicos específicos referentes à educação especial ou ao modo de atuar com alunos especiais.

Constatam-se, assim, sérios problemas referentes à educação dos surdos pelo viés da proposta oralista: ao chegarem nas escolas, os alunos ou se deparam com métodos educacionais inadequados para suas necessidades lingüísticas ou com profissionais despreparados que desconhecem as especificidades e implicações de ser surdo. Em resumo, não há nenhuma solução miraculosa ou imediatista. Na medida em que aumentam as políticas de inclusão de alunos surdos em escolas comuns, os profissionais deveriam ser preparados para trabalhar com as necessidades especiais destes indivíduos, responsabilidade que deve ser atribuída aos cursos de formação e, principalmente, às políticas educacionais do governo federal brasileiro que recomendam a política de inclusão dos surdos.

1.3 – Comunicação Total / Bimodalismo

A proposta da Comunicação Total, como o próprio nome indica, pressupõe que os surdos sejam expostos simultaneamente a diversas modalidades lingüísticas e não lingüísticas: oralidade, sinais, alfabeto digital, pistas táteis-cinestésicas, expressões corporais e faciais, sempre com o objetivo de propiciar uma comunicação efetiva para o indivíduo surdo de acordo com suas necessidades.

Em comparação aos oralistas, os seguidores da Comunicação Total possuem um modo diferente de olhar o sujeito surdo: ele não é visto como um portador de uma doença que deve ser minimizada/eliminada, mas sim como uma pessoa com uma marca (a surdez) que repercute nas relações sociais e no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (CICCONE, 1990).

O grande trunfo da Comunicação Total era que ela permitia o retorno da Língua de Sinais na educação dos surdos, propiciando novamente um ambiente de aceitação às particularidades destes indivíduos. Como aponta LOTUFO (2005), a vantagem era de que, se o surdo não dominasse a oralidade, não seria discriminado por isso. No entanto, com a utilização desta filosofia (tanto nas escolas como nos atendimentos especializados) houve uma descaracterização e uma perda dos objetivos iniciais e um retorno da supremacia da língua oral. Os sinais passaram a ser utilizados desconsiderando-se suas configurações e *status* de língua, apenas como mero recurso para acompanhar a fala: para marcar elementos estruturais e gramaticais do português e expostos segundo a estrutura sintática do português. Essas mudanças acabaram caracterizando o que se passou a designar de Comunicação Bimodal, Bimodalismo ou Português Sinalizado, que não é um método, nem uma filosofia, mas sim uma técnica que, ao combinar sinais e oralidade, faz com que a criança surda desenvolva ambas modalidades lingüísticas, com ênfase, como já foi colocado, nas habilidades lingüísticas orais.

Várias críticas foram feitas a essa prática. A primeira se refere ao fato de não se considerar a Língua de Sinais uma língua plena, completa e autônoma, sendo necessário subordiná-la ao português e até mesmo inventar sinais quando não ocorria uma correspondência direta entre as duas línguas. A segunda diz respeito ao modo como se trabalha com as duas línguas por meio do *pidgin* lingüístico, ou seja, através da simplificação de duas línguas em contato. Ora, frente às características divergentes entre Língua de Sinais e Português, foi inevitável que ocorresse uma simplificação de ambas para que a prática comunicativa se tornasse viável. Por fim, coloca-se que a filosofia da Comunicação Total cometeu um grande pecado ao trabalhar a língua de sinais de forma simplificada e desvinculada das questões sociais implícitas. Como observam MOURA et al (1997), se essa prática pretendia respeitar os surdos, isso não ocorreu, tanto no que diz respeito à postura dos profissionais (que deveriam valorizar os sinais e trabalhar a representação do surdo como diferente e não como deficiente), como à identidade surda (a aceitação do surdo como tal e não como um ouvinte deficitário), à cultura e comunidade surda.

1.4 – As conseqüências educacionais da Comunicação Total

Vejam como a Comunicação Total e as práticas bimodais foram introduzidas e as conseqüências para o processo educacional dos alunos surdos.

Em 1987, na escola especial para surdos de São Paulo IESP-DERDIC, teve início a implantação da filosofia da Comunicação Total como alternativa de atendimento escolar para um grupo de alunos portadores de surdez severa retardatários no aprendizado. A escola, anteriormente, seguia uma abordagem oralista e, de início, realizou a experiência com este grupo piloto e mais um da pré-escola. No ano seguinte, em 1988, essa abordagem praticamente se estendeu à toda escola (CRUZ et al, 1993). Optou-se pelo português sinalizado como modo de comunicação (ou seja, uso de sinais da Língua de Sinais obedecendo à estrutura sintática do Português oral), pois o objetivo era propiciar um maior acesso dos alunos à sintaxe do português.

Para a autora, a implantação desta filosofia trouxe melhoras para os alunos, tanto para as crianças da pré-escola como para as do 1º. grau. As crianças da pré-escola mostraram melhora na comunicação que tornou-se mais espontânea e prazerosa; melhoraram na compreensão e aquisição de estruturas frasais; mostraram adquirir conceitos mais rapidamente; enriqueceu-se o trabalho com a leitura e escrita e houve melhora no raciocínio lógico-matemático. Já para os alunos do 1º. grau, observou-se melhora na atitude comunicativa; acréscimo de vocabulário, informações e conhecimentos; melhora na atenção aos acontecimentos cotidianos e do mundo e um favorecimento amplo no desenvolvimento cognitivo e lingüístico nos diferentes contextos do processo educacional.

Resultados positivos foram observados – como pudemos contemplar – mas, na prática, o uso combinado de duas línguas que diferem na gramática, sintaxe e princípios, culminou no uso simplificado das duas línguas, ou seja, no *pidgin* lingüístico. Dessa forma, o ganho prometido com a inserção dos sinais e a implementação da Comunicação Total não foi tão eficaz quanto aparentava, afinal, as crianças e adolescentes educados por esse método não tiveram acesso a importantes informações que tanto a LIBRAS como o Português propiciariam, comprometendo, assim, a possibilidade de aquisição de uma língua plena e o contato com a escrita.

Outra autora que se propôs a relatar as conseqüências do uso da comunicação bimodal no ambiente escolar foi GÓES (1996), que além de analisar o impacto desta filosofia em alunos do ensino fundamental (obtendo resultados similares aos expostos acima), expôs também a visão e opinião da professora que atuava numa das salas de aula analisada quanto à mudança de uma abordagem oralista para a Comunicação Total. Mesmo optando por uma nova abordagem com maior possibilidade de atuação, ainda assim relata ter tido bastantes dificuldades em trabalhar com a língua (oral, de sinais e

escrita) com os surdos, devido a falta recursos, apoio da família e a própria motivação de alunos. Para ela o principal ganho do surdo ao freqüentar a escola é a integração social que o ambiente favorece e não propriamente o aprendizado. Quanto ao trabalho pedagógico especificamente, ela percebe que os alunos surdos expressavam dificuldades quanto a conhecimentos e possibilidades de uso da língua, principalmente quanto a questões sintáticas e morfológicas (de conhecimento de vocabulário, ou seja, domínio lexical, de coesão e coerência textual); e funcionamento semântico (relacionado à incorporação, atribuição e negociação de sentido).

1.5 – Bilingüismo

O Bilingüismo tem como premissa básica a exposição do indivíduo a duas línguas; no caso dos surdos, ele deve adquirir como primeira língua (língua materna) a língua de sinais, por ser considerada a modalidade comunicativa natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial de seu país.

Os profissionais seguidores desta abordagem possuem um olhar peculiar e único em relação aos surdos: ele não precisa almejar uma vida semelhante à do ouvinte, ele pode e deve assumir sua surdez, buscar semelhantes na sociedade (ou seja, participar da comunidade surda) e cultivar aspectos sociais e culturais próprios de sua comunidade.

Existem duas maneiras distintas de se trabalhar, na prática, a abordagem bilíngüe. A primeira trabalha a aquisição da língua de sinais como língua materna para a criança surda e a modalidade oral da língua de sua comunidade falante. A alfabetização é enfocada num momento posterior. Já a segunda vertente de trabalho, mais difundida e utilizada, acredita que a língua oficial deva ser trabalhada apenas na modalidade escrita.

As críticas à abordagem bilíngüe estão pautadas no fato de que há um grande abismo entre a teorização sobre esse método e o que se vê na prática: muito se estuda e se idealiza sobre essa possibilidade educacional, mas no dia-a-dia das salas de aula ainda não se vê uma implantação efetiva (pelo menos no Brasil) do Bilingüismo.

Acresce a isso o fato de que a língua de sinais não era reconhecida como língua minoritária no Brasil, nem o seu uso era difundido nos espaços escolares. Porém, a partir do início do ano 2000, começou-se a observar um movimento de fortalecimento da comunidade surda e de suas reivindicações que, apoiados por profissionais engajados nos estudos bilíngües e na importância e eficácia da língua de sinais, conseguiram o

reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial no Brasil³ e sua obrigatoriedade em instituições de ensino que atendam pessoas surdas.

1.6 – As conseqüências educacionais do Bilingüismo

A proposta bilíngüe de educação para os surdos está sendo introduzida aos poucos no ambiente escolar. Desde o início do presente século e a partir da conquista dos surdos brasileiros no ano de 2002, por meio da citada lei, tem-se a expectativa de que a proposta bilíngüe ganhe mais espaço na educação especial atual. Ainda é muito cedo para se analisar as conseqüências que a implementação da lei da LIBRAS terá no processo educacional dos surdos, portanto para discutir essa questão, trarei alguns autores que se dispuseram a fazê-lo em momentos anteriores a essa conquista política, mas que refletem a possibilidades de atuação nas salas de aula para surdos.

HARISSON et al (1997) descrevem como seria o trabalho numa escola bilíngüe para surdos. A atuação teria início antes da escolarização, com a compreensão da família sobre a importância do papel da linguagem para o desenvolvimento de seu filho e sobre o fato de que a surdez não impede a capacidade lingüística, desde que se trabalhe numa modalidade em que a criança não tenha nenhuma restrição em percebê-la e incorporá-la. A educação bilíngüe é iniciada, portanto, a partir da compreensão desta concepção social da surdez e do convívio da criança e da família com a comunidade de surdos que garante a imersão do surdo na Língua de Sinais.

Já no ambiente escolar, caberá ao professor, seja surdo ou ouvinte proficiente em LIBRAS, desenvolver suas atividades através dos sinais; a escrita será apresentada do mesmo modo como se faz com as crianças ouvintes: através de histórias infantis contadas em língua de sinais e escritas em Português, de forma aguçar a curiosidade das crianças para estabelecer relações entre as duas línguas.

À medida que a criança for crescendo e se desenvolvendo, estas relações serão cada vez mais trabalhadas com o intuito de mostrar a diferença entre as duas línguas às quais a criança está sendo exposta. Aliado a isso, diferem também os conteúdos escritos trabalhados com a criança: insere-se histórias reais sobre a cultura do país e de surdos importantes com o objetivo de fornecer uma representação possível de um surdo adulto,

³ Lei sancionada pelo Chefe da Casa Civil da Presidência da República no dia 28 de março de 2002. Para consultá-la na íntegra, acessar o site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Consulta/consulta_libras.htm

e o professor atua pontuando e questionando sobre os aspectos observados, sempre enfatizando a diferença entre língua de sinais e língua oficial escrita.

Esta é, em linhas muito gerais, a concepção de escola ideal para a população surda. No entanto, o que se vê no Brasil atualmente é que as escolas com propostas bilíngües são muito poucas quando se compara ao que ocorre em países mais desenvolvidos; ainda estamos muito aquém do que deveria ser considerado como educação bilíngüe (LOTUFO, 2005). LODI (2004) descreve a realidade brasileira sobre esta questão: *“Infelizmente, as colocações realizadas sobre a educação bilíngüe não se configuram como realidade da educação de surdos no Brasil. O desenvolvimento da língua de Sinais como L1 é ainda restrita aos filhos de surdos usuários desta língua e às poucas experiências educacionais que possuem, em seu quadro de profissionais, professores surdos.”* (p. 32). Tendo em vista que em nosso país a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes que se vêm obrigados a lidar com diversas questões inerentes à aceitação da surdez, realmente é tardio (isso quando ocorre) a exposição da criança surda à língua de sinais. Portanto, ainda que o Bilingüismo seja uma proposta ideal para a educação de surdos, atualmente ela ainda se configura como irreal e inatingível para a realidade brasileira.

Capítulo II:

As práticas escolares na educação do indivíduo surdo

O presente capítulo se propõe a discutir a questão das práticas escolares relativas ao ensino da linguagem, da leitura e da escrita inerentes ao ensino formal dos indivíduos surdos. Por práticas escolares entendem-se as atividades e interações propostas pelos professores em sala de aula que, na verdade, sempre revelam uma certa concepção de linguagem. Para discuti-las, serão focalizados autores brasileiros que analisaram tais práticas com crianças surdas principalmente na década de 90. O objetivo é o de focalizar as práticas escolares vivenciadas pelos indivíduos sujeitos dessa pesquisa que, na década de 80 e 90, ainda que em etapas diferentes, estavam inseridos no processo de escolarização.

Segundo TRENCHÉ (1995), uma das autoras cujo trabalho será focalizado mais adiante, o ambiente de sala de aula é um espaço potencialmente privilegiado de produção da linguagem, no qual os professores desempenham um importante papel na formação e no desenvolvimento das crianças surdas (e também ouvintes). Isso porque é na escola (especial ou comum) que a grande maioria das crianças surdas vai não só iniciar-se na modalidade escrita, mas também compreender o funcionamento da língua. Portanto, presume-se que há um estreito vínculo entre linguagem e escola. Daí a importância de analisar as práticas escolares que permeiam as salas de aula com sujeitos surdos, tentando perceber, principalmente, as concepções de linguagem e surdez imbricadas nessas práticas.

2.1 – As práticas escolares utilizadas com crianças surdas

Na grande maioria dos trabalhos consultados sobre práticas escolares utilizadas com crianças surdas parece haver um consenso referente a alguns aspectos. Todos os trabalhos apontam para uma grande dificuldade e insegurança dos professores em trabalhar com alunos surdos: os profissionais sempre relatam terem dúvidas se realmente estão conseguindo ensinar e se o surdo realmente está aprendendo. Além disso, parece também haver uma tendência dos professores em trabalharem centrados no que eles julgam ser as principais dificuldades do indivíduo surdo: compreensão e produção de sentidos (seja na linguagem oral, na de sinais, seja na escrita), aquisição de

vocabulário e aquisição da gramática do Português na modalidade escrita. Veremos essas questões a seguir.

Com o objetivo de conhecer melhor as condições em que as crianças surdas são inseridas na linguagem, TRENCHÉ (1995) observou algumas salas de aula de 1^a. a 4^a. séries e entrevistou professores de escolas especiais da cidade de São Paulo. Todas as escolas observadas (4 no total) seguiam uma abordagem bimodal, nos princípios da Comunicação Total, sendo que 3 delas haviam seguido por muitos anos uma abordagem oralista. A autora realiza a discussão em duas etapas: primeiro analisa o relato dos professores e algumas atividades propostas aos alunos e depois observa as diversas funções do diálogo em sala de aula, focalizando os procedimentos de linguagem utilizados pelos professores.

Um aspecto recorrente nas entrevistas foi o de que todos os professores afirmaram ser de grande importância a possibilidade de interagir com seus alunos numa modalidade ao mesmo tempo oral e gestual, já que, segundo eles, a imposição de um padrão exclusivamente oral é muito restritivo para a comunicação e expressão da e com a criança surda. Uma das professoras entrevistada, por exemplo, afirmou que, na experiência que teve com alunos de uma classe especial oralista do Estado, observou que os alunos aprenderam a falar e escrever memorizando palavras e que, depois de passarem 11 anos aprendendo a construir frases e fazendo exercícios de gramática do tipo “passe para o plural”, demonstravam não entender a maioria das coisas que lhes eram perguntadas. Por isso, quando começou a vivenciar a filosofia da Comunicação Total, percebeu que esta oferecia melhores condições de comunicação, conhecimento de mundo e aprendizagem.

Centrando o foco nas práticas escolares voltadas principalmente para o trabalho com a escrita, TRENCHÉ relata que as professoras costumavam exercitar diariamente a escrita em exercícios do tipo separar sílabas, escrever frases e nomes a partir de figuras, desenhar conteúdos de frases ou palavras, copiar textos ou fazer ditados de palavras como “galo”, “gola”, “rato”, “gato”. A preocupação relacionada ao aspecto da discriminação auditiva fica evidente neste último exercício em que a escolha dos vocábulos é realizada com o objetivo de fazer com que os alunos percebam as unidades que compõem os vocábulos - como se nota nos pares *rato/gato*, *galo/gola*. Por outro lado, tanto este tipo de exercício quanto as demais atividades acabam por revelar uma concepção em que a língua escrita é entendida como um código de transcrição fiel da linguagem oral ou dos sinais. Segundo TRENCHÉ (1995), tal concepção compromete a

aprendizagem, uma vez que não propicia à criança condições para compreender as diferenças que existem entre as modalidades oral e escrita.

Outros relatos de professoras revelaram ser comum supor que, no processo inicial da aquisição da língua, o ideal seria usar apenas palavras e estruturas que pertencessem ao universo vocabular dos alunos, para que este pudesse decodificar a mensagem transmitida. Assim, para trabalhar, realiza-se uma espécie de triagem do material lingüístico, escolhendo-se apenas vocábulos e enunciados simples e fáceis. Tal prática revela uma concepção de língua como um sistema hierarquizado constituído por fonemas, grafemas e estruturas frasais. Em decorrência disso, o trabalho limitava-se a diálogos restritos, impedindo que os alunos aproveitassem situações autênticas de uso da linguagem e não favorecendo formas diferenciadas de registro dessas experiências.

Considerando que na escola trabalha-se não só o ensino da escrita, mas também o desenvolvimento da linguagem oral em geral é que TRENCHÉ (1995) também analisou os diálogos que aconteciam nas salas de aula com o intuito de discutir suas funções e os procedimentos de linguagem utilizados pelos professores. Uma das funções do diálogo evidenciadas pelas professoras estaria vinculada à preocupação em ensinar a linguagem oral, assim, a linguagem foi usada para ressaltar diferentes aspectos lingüísticos, tais como pronúncia e grafia das palavras, forma como se estruturam frases e textos. Esse tipo de trabalho tinha como objetivo conscientizar a criança das regras, fonemas, grafemas e léxico da língua portuguesa. A noção de que o reconhecimento das formas lingüísticas é a necessidade principal de ensino da criança surda parece ser um pressuposto. Portanto, a função do diálogo predominante nas salas de aula estava vinculada às tarefas metalingüísticas, nas quais fala-se sobre a língua, observam-se seus aspectos estruturais e não em atividades ligadas ao uso efetivo da linguagem.

Os relatos apresentados por TRENCHÉ (1995) apontam para aspectos sobre os quais vale a pena nos determos, uma vez que aparecem como recorrentes nas práticas escolares com indivíduos surdos, ou pelo menos o eram quando os sujeitos dessa pesquisa freqüentavam a escola. Em primeiro lugar, no que diz respeito ao último aspecto analisado – a função do diálogo - cabe fazer uma observação importante: uma coisa é dominar uma língua, ou seja, usá-la em situações concretas de interação, entender e produzir enunciados, percebendo a diferença entre modos de expressão; outra é analisá-la, por meio de conceitos metalingüísticos, articulando um saber sobre a língua. Pergunta-se: no caso dos alunos surdos, como é possível que eles analisem aquilo que não conhecem bem por meio do uso? A crítica que se coloca aqui refere-se à

forma artificial como os alunos surdos (e também ouvintes) são levados a interagir com a língua, que não é apresentada como um fenômeno em construção, um processo, mas como um produto acabado. Ora, se as crianças não vivenciam a construção desse processo, apenas são induzidas a memorizar aspectos pontuais da língua, a linguagem trabalhada em sala de aula torna-se restrita, descontextualizada e pobre.

Outra prática recorrente que aparece nos relatos e merece ser criticada é a de solicitar que os alunos escrevessem frases e nomes a partir de figuras, assim como desenhassem os conteúdos de frases ou palavras. Tal atividade pode ser bastante problemática, uma vez que estabelece uma relação unívoca entre palavra e significado. A palavra ou frase escrita é associada apenas a um desenho e vice-versa, ignorando-se a polissemia típica da linguagem, pela qual mais de um significado está associado a determinada palavra em função do contexto onde ela é ou será usada. Esse tipo de prática escolar pode gerar um problema, referente à possibilidade de construção de sentidos e apropriação de conceitos pelo aluno surdo. LACERDA (1997), em seu texto sobre o processo de construção de conhecimento em sala de aula com professor ouvinte e aluno surdo, observa que indivíduos de uma mesma cultura partilham um certo sistema de signos, uma língua, que permite a interação entre eles. Tais signos – palavras – têm um sentido partilhado pelos membros da comunidade que é de certa forma mais ou menos comum; porém, eles podem adquirir sentidos bastante diversos de uma pessoa para outra, ou de um contexto comunicativo para outro. A autora coloca como exemplo a palavra *aniversário*, que dependendo da experiência partilhada pelos sujeitos, pode ser associada à festa, à briga ou à solidão. Somente pela e na linguagem é que se pode chegar aos diversos sentidos de um conceito. *“É aquilo que é dito, comentado, passa pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, sejam relacionados, gerando um processo de construção de conceitos que interferirão de maneira contundente nas novas experiências que esse indivíduo venha a ter. Ele se transforma por meio desses conhecimentos construídos, transforma o seu modo de lidar com o mundo e com a cultura...”* (p.123) É exatamente por isso que, no caso dos surdos especialmente, devem ser privilegiadas interações que levem em conta as experiências vividas e as múltiplas possibilidades de sentidos, evitando-se práticas escolares que pressupõem uma relação unívoca entre palavra e sentido.

Um outro aspecto que me parece também problemático - e que está implícito nos relatos de TRENCHÉ (1995) – é a idéia pré-concebida de que com os surdos temos que

trabalhar sempre da forma mais simples para a mais complexa. Note-se que as professoras não produzem textos com seus alunos, só trabalham com palavras e frases, os textos são usados apenas em atividades de cópia. Ora, por que não se trabalhar a construção de um texto escrito com os alunos surdos desde o início? Por que não inserir as crianças no funcionamento da linguagem escrita desde o início, abolindo atividades descontextualizadas e, muitas vezes, sem sentido, como a realização de cópias. A meu ver, só assim é que será possível não restringir o aprendizado das crianças surdas e inseri-las efetivamente na linguagem.

Em resumo, o trabalho de TRENCHÉ (1995) evidencia que a visão predominante no ensino da linguagem para indivíduos surdos está fortemente calcada no modo como tradicionalmente a linguagem tem sido concebida na escola em geral: como um sistema abstrato, neutro, um código, com função puramente informativa. Ao se assumir a concepção de linguagem centrada na noção de código, privilegiam-se as práticas escolares voltadas para o estudo dos vocábulos e das estruturas frasais, excluindo-se aquelas relativas ao texto e, principalmente, ao discurso.

De fato, segundo uma concepção enunciativa-discursiva, (BAKHTIN, *apud* GARCIA, 2004) a linguagem deve ser entendida como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais pelo qual aqueles que falam ou escrevem se tornam sujeitos. As práticas escolares relatadas acima, ao não privilegiarem atividades de elaboração ou reelaboração do próprio diálogo travado em sala de aula e as negociações de sentido inerentes ao próprio ato lingüístico, limitam-se a trabalhar com a aquisição, fixação e/ou correção das estruturas lingüísticas, descontextualizando e fragmentando a prática lingüística. O que se privilegia não é o sujeito, mas sim a língua e a tentativa de superação de déficits que se supõem presentes.

GÓES (1996) parece corroborar tal idéia ao afirmar que os problemas da educação de surdos são inerentes às mediações sociais de aprendizagem e das práticas pedagógicas que fracassam (também na educação de ouvintes). Além disso, o aluno surdo faz um uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escrita, ou seja, da língua portuguesa. Assim, para a autora, *“Análises de práticas correntes no trabalho pedagógico dessa área (surdez) indicam que a história escolar do aluno tende a ser construída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita,*

sobretudo nas séries iniciais. Mesmo posteriormente, as atividades de escritura e leitura são limitadas a textos simples e curtos.” (pág.2)

Outro trabalho que também enfoca as práticas escolares com crianças surdas, mas de uma perspectiva mais produtiva, é o de CRUZ (1992), que analisou o processo de alfabetização num programa escolar adepto da Comunicação Total. Ela acompanhou 10 crianças surdas que freqüentavam, nos anos de 1989 e 1990, os dois últimos níveis das classes do Programa de Ensino Pré-Escolar da escola especial em questão. A proposta de trabalho da escola estava baseada no sócio-interacionismo, para o qual a alfabetização não implica somente na aprendizagem de letras, sílabas, palavras e orações, mas também “*envolve um nível de relação individual da criança com a escrita, e implica (...) na busca de sentido social dessa linguagem*” (pág. 76), envolvendo aí uma forma de interação com o outro, de endereçamento ao outro.

A prática pedagógica e as situações de alfabetização foram analisados por meio do planejamento semestral da classe, do registro diário de aula, das anotações feitas em observações da sala, dos materiais escritos pelos alunos – textos individuais e coletivos, escrita espontânea, e de gravações em vídeo de algumas situações desenvolvidas na classe.

Assim, a escrita era trabalhada por meio do próprio ato de escrever, garantindo-se o acesso da criança à língua escrita. Para alfabetizar, a professora partia do conhecimento prévio das crianças sobre a escrita e trabalhava com materiais escritos variados, que recobriam os diversos usos da escrita em diferentes contextos sociais – revistas infantis e de adultos, gibis, jornais, cartas, bilhetes, postais, propagandas, rótulos de produtos, livros, entre outros. Com isso, as crianças puderam se colocar como participantes ativas do processo, puderam estabelecer relações e interagir por meio da escrita, cometer erros e realizar hipóteses sobre suas produções. Tiveram também a possibilidade de compreender e vivenciar as diferentes funções da escrita; puderam recorrer ao outro e ao próprio material escrito para desenvolver uma postura de leitores e escritores.

Assim, “*as situações de alfabetização revelaram que as crianças aprenderam escrevendo e, para isso, lançaram mão de vários esquemas: perguntaram, procuraram, imitaram, copiaram, inventaram. Aprenderam o papel de leitoras escritoras porque experimentaram a escrita em seus vários contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escreviam para a professora corrigir. Elas usavam e praticavam a leitura*

e escrita para se comunicar. E é neste sentido que, principalmente com a criança surda, se trabalha a escrita como forma de linguagem.” (pág. 176)

2.2 – As práticas escolares utilizadas com adultos surdos

De certa forma, os mesmos problemas apontados anteriormente parecem estar presentes nas práticas escolares utilizadas em salas de aula de cursos supletivos que alfabetizam adultos surdos. Segundo SOUZA (2000), os professores de adultos surdos parecem atribuir valor excessivo às técnicas e estratégias de ensino, como se esta fosse a saída para a superação dos problemas de aprendizagem. Para a autora, talvez os esforços pudessem ser deslocados para a análise dos efeitos que o processo de ensino escolar da escrita pode ter sobre o sujeito.

Na educação de surdos adultos o ensino parece ter um efeito constritor, já que o que está em questão não é mais o uso da linguagem oral ou dos sinais, mas sim a aquisição da linguagem escrita: há uma urgência em inserir esses indivíduos nessa modalidade lingüística. Assim, sob a justificativa de lhes ensinar a escrita com base em referentes e conceitos próximos e familiares, os surdos são submetidos a um treinamento intenso para aprender a escrever nomes de animais, dos meses e dias da semana, cabeçalhos etc., num ritual que consome dias e se arrasta ao longo do tempo. Outras atividades, igualmente descontextualizadas, são propostas: leitura de letras que, combinadas entre si, formam palavras (que não são entendidas pelos surdos); cópias de “textos” com sentenças estereis e sem sentido; recortes de palavras conhecidas cuja ortografia deve ser fixada etc. São homens e mulheres com diferentes histórias e interesses que se vêem *“desenhando letras, fazendo corresponder palavras com desenhos infantis, presos por uma escrita muda que, na escola, deve agora se fazer falar”*. (pág. 88).

O que podemos notar é que esses aprendizes estão submetidos a um tipo de ensino em que o conhecimento é apresentado de forma fragmentada (por exemplo, na ênfase dada ao ensino da gramática em detrimento de atividades autênticas de leitura e escrita) e o saber se limita à capacidade de decifração gráfica. Não é à toa que os programas de educação de adultos tendem a fracassar (sejam eles de surdos ou não), pois, além das questões apontadas, parte-se ainda do princípio que o conteúdo curricular deve ser igual para todos, não se considerando os interesses dos alunos, seus desejos, histórias e conhecimentos prévios.

Em relação ao material escrito oferecido para os surdos, a autora nota que há uma tendência dos professores em escolher textos e livros simples para o aluno surdo, muitas vezes infantis, com palavras que lhes sejam familiares, com gramática e estilo de escrita considerados fáceis. Acerca dessa questão, cabe perguntar: por que escolher apenas textos simples, com o objetivo implícito de amenizar as dificuldades? As dificuldades são, na verdade, de quem? Do aluno ou do professor? Os textos são mais simples para quem, em que sentido e sob que ponto de vista? Que fatores impossibilitariam os alunos de compreenderem um texto “mais adulto”? Na verdade, do ponto de vista lingüístico, é bom lembrar que *“para o sujeito inscrito na linguagem nada é simples, a opacidade é reinante, todo texto se põe como um mistério a ser interpretado.”* (SOUZA, 2000: 91)

No entanto, o que chama atenção no texto de SOUZA (2000) é o modo como ela toca na questão da relação entre escrita e poder. Ela relembra que a escrita possui um papel social transformador em nossa sociedade, podendo vir a ganhar até um *status* revolucionário. Considerando esse poder da escrita, e considerando que os indivíduos surdos têm contato apenas com materiais escritos escassos e simples, cabe questionar que tipo de cidadãos surdos estamos formando ou até que ponto estamos preparando-o para exercer o papel social que lhe cabe na sociedade? Para a autora, *“Nossa pressa em alfabetizar, que atende, é bem verdade, às demandas éticas e justas, talvez nos dificulte avaliarmos permanentemente a favor de quem estamos trabalhando [...] No caso dos surdos, faz-se necessário franquear-lhes a palavra, quer dizer, antes de escreverem nosso idioma, deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam ser acolhidas por uma escuta também em sinais. Mas nosso sistema educacional parece estar ensurdecido a essa urgência.”* (pág. 92)

Concordando com SOUZA, cabe lembrar que, segundo SOARES (1998), a possibilidade de poder participar de práticas letradas, em menor ou maior grau, *“tem conseqüências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos”* (SOARES, 1998:18). O termo *letramento* refere-se exatamente a esse impacto da escrita sobre os sujeitos. Dito de outra forma, *“letramento é o resultado da ação de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como conseqüência de ter-se apropriado da escrita”* (SOARES, 1998:20). Um grave problema ocorre, entretanto, quando a escola limita-se a alfabetizar os indivíduos, a ensinar o sistema de escrita e suas regras ortográficas aplicados a textos

escolares - muitas vezes “pseudo” textos - que não circulam de fato na sociedade. Ora, a alfabetização, entendida como a simples aq

uisição do código escrito, não dá conta de explicar todos os aspectos que envolvem o uso da escrita, pois não supõe o que os sujeitos conseguem *fazer* com a escrita Para SOARES, “*por meio da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com os usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não-escolares*” (SOARES, 1998:100). O conceito de letramento nos obriga, então, a repensar o papel da escola, pois mostra porque não basta somente ensinar a decifrar o código da escrita: é preciso ensinar a fazer uso da leitura e da escrita, ou seja, é preciso fazer com que os sujeitos incorporem novas práticas letradas às suas vidas. Parece que, no caso dos indivíduos surdos, não temos tido sucesso nem mesmo em levá-los a construir acerca de si mesmos uma imagem de leitores e produtores de texto.

Ainda sob a perspectiva do letramento e considerando o modo como se têm trabalhado a leitura e escrita com os surdos adultos, cabe mencionar o trabalho de LODI (2004), que ao trabalhar com a leitura *“como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são construídos a partir de uma relação dialógica entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto”* (pág. 231), parece trazer um panorama diferente para a questão.

Seu trabalho se constituiu na realização de oficinas de leitura com 7 surdos adultos, com idades variadas entre 21 e 32 anos; dentre eles, 4 possuíam bom conhecimento da LIBRAS e os outros 3 possuíam uma compreensão limitada da LIBRAS e restrições ainda mais severas quando à compreensão do Português. Nessas oficinas a autora trabalhou com a leitura e construção de sentido de 5 textos (escolhidos pelos participantes), de gêneros discursivos variados, a saber: 1 receita, 3 reportagens de revista e 1 artigo assinado sobre a importância da Língua de Sinais para o sujeito surdo.

Nas oficinas, observou-se que o grupo de surdos, para realizar a leitura, fez uso basicamente de dois tipos práticas letradas: *“uma voltada aos aspectos verbais-textuais, que enfatizou os itens lexicais; e outra que tomou como base os conhecimentos construídos pelos sujeitos no decorrer de suas práticas sociais cotidianas.”* (pág. 231)

O primeiro tipo de prática foi considerado como decorrente do que se denominou *letramento escolar*, por ser reflexo das tradicionais práticas de alfabetização a que esses surdos foram submetidos; nesse caso, predominaram as habilidades individuais de decodificação de palavras e de orações, desvinculadas da significação contextual. O grupo de surdos focava-se no reconhecimento de palavras, muitas vezes desconsiderando os aspectos extra-verbais e não-verbais constitutivos do texto, deixando de usar esses conhecimentos para construir os sentidos. Segundo a autora, existe um processo mais complexo implícito a esse tipo de prática letrada – a presença de duas línguas com materialidades e características distintas: a LIBRAS e o Português escrito. Durante as oficinas, parecia que os surdos não conseguiam estabelecer um diálogo entre as duas línguas, respeitando os processos enunciativos particulares de cada uma. Eles acabavam por tratar as palavras escritas como detentoras de um único e imutável sentido, de forma que estas eram traduzidas para sinais, sem considerar o contexto discursivo que se encontravam. O predomínio dessa prática letrada acabou gerando desentendimentos e dificuldades na busca de sentidos.

O segundo tipo de prática desenvolvida pelo grupo foi construída principalmente a partir dos aspectos não-verbais e extra-verbais do texto (figuras, gráficos) e teve como base os conhecimentos cotidianos dos sujeitos. Frente a algum elemento que despertava interesse no texto, *“os sujeitos surdos puderam trazer suas histórias para dialogar com os textos e com o grupo e foi, sobre elas, que diferentes sentidos puderam ser construídos durante as leituras”* (pág. 236). Contudo, essa prática pouco valorizada socialmente, constantemente perdia lugar para a prática escolar, de forma que tinha de ser continuamente resgatada pela pesquisadora.

De certa forma, o que a autora pôde observar nas oficinas é um reflexo do que acontece nas salas de aula de alunos surdos e que chegamos a pontuar ao longo desse capítulo: a predominância de um trabalho voltado para as habilidades de decodificação e reconhecimento de palavras em detrimento de uma prática na qual os conhecimentos prévios e habilidades dos alunos possam ser utilizados na construção de sentidos, seja no trabalho com a linguagem, seja no ensino da leitura e da escrita.

Capítulo III:

A Psicologia Social e o conceito de representação: um olhar possível para a realidade

O ambiente escolar pode ser visto como o espaço onde os indivíduos são iniciados e vivenciam o processo de aprendizagem e que engloba, além da produção de linguagem, o ensino formal da leitura e da escrita. Porém, a escola exerce outra função na vida dos sujeitos: a socialização. É na escola que relações com os outros (professores, colegas, funcionários) são formadas: há troca não só de informações, mas

de sentimentos, relacionamentos e vivências que fortalecem e ampliam a integração de cada indivíduo. REGO (2002), ao pesquisar o impacto da escolarização na constituição psicológica de sujeitos altamente letrados, observou que *“a aprendizagem não mobiliza apenas a dimensão cognitiva mas também afetos, emoções e relações interpessoais. E que, embora as ações da escola se dirijam na maior parte das vezes, ao desenvolvimento do aspecto cognitivo, as dimensões cognitivas, emocionais e sociais não se separam na prática escolar. Pelo contrário, para o aluno esses diferentes âmbitos se interpenetram e se contaminam, já que estão intimamente relacionados.”* (pág. 71)

Tendo em vista o caráter social da escola, parece-nos pertinente para este estudo convocar a Psicologia Social e seu conceito de representação, para embasar as nossas discussões. A opção por esta área se justifica pelo fato de seu objeto de estudo ser inerente ao processo educacional e ao ambiente escolar – fenômenos que este trabalho focaliza a respeito do indivíduo surdo.

A Psicologia Social estuda a maneira como nos relacionamos em geral, as nossas percepções dos outros, nossas motivações relacionadas aos outros e ainda nossas atitudes, comportamentos pró-sociais (altruísmo, amor) e anti-sociais (violência, agressão), estereótipos e preconceitos, comportamentos grupais e fenômenos que emergem no grupo. Além disso, a Psicologia Social tem dedicado atenção especial ao modo como costumamos atribuir nossas ações e as dos outros a fatores internos (nossas próprias intenções) e a fatores externos (pressão social, características da situação). A tendência, geralmente, é fazermos atribuições a fatores internos quando julgamos as ações dos outros e a fatores externos quando julgamos nossas próprias ações. Assim, quando temos êxito, atribuímos a razão do sucesso às nossas qualidades, enquanto que, quando fracassamos, tendemos a culpar algo ou alguém, ou seja, a fatores externos a nós. (RODRIGUES, 1992).

Em relação ao conceito de representação propriamente dito, no presente estudo utilizaremos o conceito vinculado ao viés sociológico, baseado nas idéias e definições de dois autores da Psicologia Social: Serge Moscovisci e Roger Chartier.

Na concepção de MOSCOVISCI (1978), toda representação social é composta de figuras e expressões socializadas e pode ser entendida como a organização de imagens e linguagem, no sentido em que ela realça e simboliza atos e situações que nos tornam indivíduos comuns. A representação pode ser encarada de duas maneiras: de forma passiva ou de forma ativa. Se encarada de modo passivo, ela é apreendida de forma

reflexa, na consciência individual ou coletiva, seja de um objeto ou de um feixe de idéias que lhes são exteriores. No entanto, o autor pontua que devemos encará-la de um modo ativo, pois um de seus papéis é o de modelar o que é dado do exterior, na medida em que os sujeitos (ou grupos) se relacionam com objetos, atos e situações constituídas nas interações sociais. Essa remodelação acontece com base nos valores, noções e regras inerentes a cada indivíduo.

De acordo com MOSCOVISCI (1978), o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele sempre deixa muita liberdade à atividade mental que se empenha em apreendê-lo. Com isso, a linguagem aproveita-se dessa liberdade “*para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é simbólico*” (pág. 26). Neste sentido, as representações acabam por produzir e determinar os comportamentos humanos. “*Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.*” (pág. 26)

Já segundo CHARTIER (1991), as representações são “*estratégias simbólicas que determinam posições e relações, e que constroem para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade.*” (pág. 184) Nesta perspectiva as representações são esquemas intelectuais profundamente incorporados pelos sujeitos nos usos sociais e em suas práticas; práticas essas que “*visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe.*” (pág. 183)

Desta maneira, as representações são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, tendo como propósito organizar a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreensão do real. E por fim, “*as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, (...) a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.*” (CHARTIER, 1990, p.17)

Com base nas idéias de MOSCOVISCI e CHARTIER, faremos uso, neste trabalho, do conceito de *representação* entendendo por ele o modo como cada indivíduo

percebe e organiza um objeto, situação ou idéia externa, de acordo com seus valores, crenças e juízos pessoais. Tal percepção produz estratégias e práticas que justificam os atos, condutas e escolhas, além de determinar posições e relações capazes de construir em cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade.

Tendo este conceito e pressupostos em mente, focalizaremos agora alguns trabalhos que, assim como a presente pesquisa, fizeram uso de conceitos da Psicologia Social (dentre eles o de *imagem e representação*) para discutir questões inerentes à educação e a relação de ensino e aprendizagem com indivíduos surdos.

3.1 – A imagem e ação do professor em relação ao aluno surdo

Tal como foi apontado anteriormente, as percepções do social não são neutras e as práticas escolares, enquanto práticas sociais, não fogem à regra. É assim que, na relação ensino-aprendizagem ocorre também um jogo de construção e de atribuição de imagens entre alunos e professores. Entende-se por imagem o resultado das representações sociais que os sujeitos constroem no contato com objetos, com as pessoas e com as situações vivenciadas. Ela tem um caráter passivo e é apreendida de forma reflexa na consciência individual ou coletiva (MOSCOVISCI, 1978). Essas imagens podem ser pré-concebidas (como acontece no caso de alguns professores que possuem idéias pré-concebidas do aprendiz surdo) ou concebidas durante a relação.

PAIVA E SILVA (2002) propõe-se a discutir a imagem que os professores da escola regular revelam em relação aos seus alunos surdos, à surdez e ao processo ensino-aprendizagem, por meio da análise de depoimentos de professoras do Ensino Fundamental que possuem surdos em suas salas de aula e da observação de algumas atividades. A autora trabalha com 4 categorias: aspecto intelectual, comportamental, de aprendizagem e de linguagem.

Os resultados do estudo revelam que quanto ao aspecto intelectual, todas as professoras consideram os surdos como inteligentes. Entretanto, apesar de afirmarem que a surdez não compromete o desenvolvimento intelectual dos alunos, todas relatam dificuldades na realização de tarefas, principalmente as referentes à linguagem; ou seja, os surdos seriam inteligentes apenas nas tarefas que não envolvem linguagem. Vê-se, portanto, que embora não as verbalizem, as professoras revelam dúvidas em relação ao potencial intelectual do aluno surdo, demonstrando, na postura, uma incoerência entre relato e prática: elas ajudam os surdos a realizar suas atividades, deixam que eles copiem a resposta dos exercícios, deixam que façam o que querem, facilitam atividades,

respondem por eles e aceitam qualquer resposta dada pelo aluno surdo. Tais fatos revelam que as professoras constróem uma imagem idealizada do aluno surdo como inteligente, imagem essa que não reflete suas reais dificuldades. Isso acaba por impedir que se encare a questão que é fundamental – a de que esses alunos, na verdade, necessitam de atenção e olhar especiais.

No que diz respeito ao aspecto comportamental, em primeiro lugar, cabe notar que todas as professoras atribuíram ao termo *comportamento* o sentido de *disciplina*. Os relatos e as observações mostraram imagens paradoxais no que se refere à relação comportamento/surdez: a primeira, de que a surdez não interfere nem influencia no comportamento das crianças e outra, inversa, mostra que algumas professoras acreditam que a surdez interfere no comportamento em sala de aula. As que acham que a surdez não interfere no comportamento relataram tratar os surdos do mesmo modo como tratam as demais crianças, porém, nas observações, constatou-se que elas são mais tolerantes com os surdos, deixando-os levantar, andar pela sala e importunar os colegas. As demais relatam observar comportamentos de nervosismo, irritação, agitação, “mexer em tudo” e importunar colegas. Acreditam que isso ocorre pelo fato de eles não compreenderem o que ocorre em sala de aula.

Na categoria aspecto da aprendizagem, de um modo geral, todas acreditam que seus alunos surdos têm plenas condições para uma aprendizagem normal. Algumas relatam que a aprendizagem é normal, porque existem alunos ouvintes com mais dificuldades do que eles; outras afirmam que é normal, ilimitada, mas acontece de forma diferente da dos ouvintes. Quando as professoras mencionam que a aprendizagem é diferente, parecem se referir ao fato desta acontecer de forma mais lenta e, quando relatam que possuem alunos ouvintes com mais dificuldades, comparam os surdos aos alunos com dificuldade de aprendizagem. De qualquer forma, apesar de revelarem a imagem de que a aprendizagem do aluno surdo é normal, muitas acabam admitindo que o seu aluno surdo não está aprendendo. Para justificar as dificuldades de aprendizagem, algumas mencionam o despreparo que sentem para trabalhar com surdos, a quantidade de alunos na sala de aula, a falta de assessoria, a necessidade de o aluno surdo ter um acompanhamento à parte, os problemas do sistema educacional, inclusive a maneira como está acontecendo o processo de inclusão do surdo na escola regular, os problemas de comportamento do aluno e o fato de o aluno surdo não ouvir e não falar. A maioria das professoras relacionou as dificuldades de aprendizagem à falta de linguagem.

Este tema foi, precisamente, o último aspecto analisado pelas autoras: a linguagem. Observou-se que, ainda que se declarassem pouco conhecedoras da surdez, todas revelaram sensibilidade ao notar que a grande dificuldade do aluno surdo está relacionada à linguagem. Algumas professoras enfatizaram a necessidade de o surdo se comunicar oralmente, revelando uma imagem de que cabe ao aluno surdo se aproximar do ouvinte, inclusive fazendo uso da mesma língua. Por outro lado, outras professoras fizeram referência à importância da língua de sinais, porém revelaram pouco conhecimento sobre a mesma, chegando mesmo a equipará-la a uma língua universal, a um código, como o Braille, ou até mesmo à mímica. O que se vê, portanto, na prática, são professores tentando se comunicar com os alunos surdos de qualquer jeito, sem mesmo acreditarem que tal procedimento ou modalidade escolhida (no caso, a oral) seja realmente efetiva.

A imagem que o professor tem de seu aluno surdo muitas vezes não é mostrada de forma explícita como em alguns dos relatos analisados pela autora acima. Na maioria das vezes, mesmo não verbalizadas, essa imagem revela-se de maneira sutil, nas ações do dia-a-dia ou em propostas de atividades rotineiras. SOUZA (1998), ao visitar salas de classes especiais e regulares voltadas à educação de surdos, em Campinas, Piauí, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, como parte da coleta de dados para sua pesquisa sobre *Linguística, Educação e Surdez*, revelou informações importantes sobre a imagem do professor em relação aos seus alunos surdos.

Apesar de haver inúmeras diferenças entre as escolas, um aspecto semelhante entre elas chamou atenção: todas as salas visitadas (salas de alfabetização, tanto infantil como de adultos) possuíam paredes forradas por materiais escritos (textos produzidos pelos alunos, textos da professora, materiais informativos) e murais, sempre um destinado ao vocabulário, outro ao calendário e/ou tempo. O mural de vocabulário era o local destinado à fixação de novas palavras, aprendidas em atividades rotineiras: as palavras eram sempre escritas e traduzidas graficamente por desenhos (cada palavra é associada a um desenho, como se todas as palavras possuíssem um único significado ou pudessem ser desenhadas). O mural do calendário era o espaço onde estavam escritos os dias de semana, meses do ano (geralmente associados a desenhos, como por exemplo, dezembro e figura de um Papai Noel) e, representados em numerais, os dias do mês. O objetivo desse mural era auxiliar o início da atividade escrita, que sempre começava pelo cabeçalho. E, por fim, o mural do tempo, que continham palavras do tipo

“nublado”, “sol”, “chuva”, “frio”, todas devidamente desenhadas e com os mesmos objetivos do mural anterior.

Como muito bem coloca a autora, a presença destes textos, murais, e algumas vezes, jornais, revistas e gibis na sala de aula davam a impressão de se tratar de um lugar “*sagrado, destinado ao culto da palavra*” (SOUZA, 1998: 21) E essa “decoração” refletia, na verdade, a imagem que os professores tinham de seus alunos surdos. Eles os viam como aprendizes portadores de uma dificuldade significativa no Português, associada principalmente à compreensão do significado e memorização/retenção do léxico escrito (daí a necessidade de tantas palavras escritas ao alcance das crianças, para serem usadas sempre que preciso). Além disso, a associação da escrita das palavras com desenhos gráficos transmite a imagem que os surdos possuem dificuldades na capacidade de abstração, tendo sempre a necessidade de se ter a representação concreta do significado daquilo que é dito ou, no caso, escrito.

Portanto, seja na escola comum, seja na escola especial, é possível notar que a imagem que o professor tem do aluno surdo é construída com base nas concepções que o profissional possui da surdez e do sujeito surdo, e interfere diretamente na relação e no processo de ensino-aprendizagem que marcam o ambiente escolar. Aqui, nos trabalhos selecionados, fica a impressão de que os professores possuem uma imagem de seus alunos surdos como aprendizes deficitários que, por possuírem prejuízos na aquisição de linguagem, apresentam dificuldades significativas na aprendizagem, principalmente referente ao aspecto intelectual – tendência ao pensamento concreto, com problemas na abstração – e à língua portuguesa escrita – aquisição de vocabulário, construção de sentidos, aspectos gramaticais. E ainda, a meu ver, os relatos dos professores evidenciam uma representação negativa do ato de ensinar: eles representam o ensino dos surdos como uma tarefa árdua e lenta, que despende muito esforço e expectativas, e que acaba por alcançar poucos e baixos resultados.

3.2 – O olhar do aluno surdo sobre as práticas escolares

Depois de focalizarmos o modo como alguns professores representam seus aprendizes surdos, parece pertinente observarmos também o inverso, ou seja, dar a palavra para o sujeito que vivencia o processo de escolarização. Apesar de alguns desses trabalhos não utilizarem especificamente com o conceito de representação em suas análises, acabam por fazê-lo de uma forma ou de outra; além disso, nos interessam de

perto pois, assim como o presente trabalho, também abrem espaço para que os surdos possam relatar suas experiências do processo educacional.

GÓES (1996) entrevistou 9 alunos surdos, com idades variadas entre 14 e 26 anos, de 2 classes de supletivo de Ensino Fundamental que seguiam uma abordagem bimodal. As seguintes questões, surgidas no decorrer da pesquisa, foram focalizadas nas entrevistas: na produção escrita dos surdos, qual seria a língua base e a segunda língua, aquela que perpassa e interfere sobre a outra? Como os alunos caracterizam suas formas de interlocução? A que eles atribuem suas dificuldades na leitura e escrita? Que efeitos têm seu envolvimento com práticas bimodais sobre o uso da língua portuguesa? Portanto, as entrevistas foram realizadas buscando compreender os modos pelos quais os alunos estabeleciam relações com a língua escrita e reconheciam sua condição bilíngüe/bimodal.

Um dado muito interessante que surgiu como resultado da pesquisa foi o de que alguns surdos revelavam não conhecer o significado da palavra *português*, mesmo quando a pesquisadora sinalizava essa palavra; só a reconheciam designando a idéia de *fala* ou de *fala e escrita*, parecendo não se darem conta de que estavam lidando com outra língua. Quanto às dificuldades em leitura e escrita, eles se referiam quase que exclusivamente ao domínio insuficiente de vocabulário: o problema parecia ser “não conhecer palavra”. Segundo Góes, “... a maioria do grupo concebia *fala, escrita e sinais* enquanto modalidades (*oral, gráfica, gestual*) de uma mesma categoria. Ou seja, os entrevistados indicavam que as possibilidades lingüísticas formam, por assim dizer, um conjunto, cujos itens lexicais são realizados pela utilização da gestualidade, da voz e do registro gráfico, além das composições combinadas. Esse modo de conceber suas experiências explicaria por que a dificuldade com a linguagem é circunscrita à amplitude de vocabulário. É como se o sinal fosse o gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros.” (págs. 16 e 17)

Em resumo, observou-se que a designação *língua portuguesa* era desconhecida por alguns, enquanto outros a interpretavam de modo não convencional, estabelecendo uma vinculação só à escrita, ou só à fala, ou estabelecendo sua abrangência para a mímica (sinais). Porém, se olharmos a situação de entrevista – e mesmo a de sala de aula – a fala, a escrita e os sinais são usados de forma concomitante, sem a explicação de que são línguas diferentes (*português e sinais*) e de diferentes modalidades de uma mesma língua (*oral e escrita*), o que pode explicar o desconhecimento e a confusão feita por parte dos alunos. Esse equívoco está vinculado ao uso das práticas bimodais que,

por utilizar duas línguas com diferentes modalidades simultaneamente, transmitem a impressão de que tudo o que é enunciado corresponde a “uma só língua composta”.

Já no trabalho de MOURA (2000), temos o relato de um surdo sobre suas experiências de vida, sobre dificuldades de aquisição de uma língua, escolarização e socialização, sobre seus anseios e perspectivas. Apesar de a autora ter outro foco de análise – o processo de construção da identidade surda – existem alguns trechos na história do sujeito pesquisado que vão ao encontro do que mencionamos anteriormente. O sujeito, no seu breve relato sobre o processo de aprendizado da escrita, contou que, no início de sua escolarização, “sentia-se perdido”, pois não entendia o que se passava no ambiente de sala de aula e não conseguia escrever nada. Segundo ele, escrevia “a”, “o”, mais ou menos; escrevia letras, abecedário. Aprendia mais ou menos a escrever. Com 12 anos lembra que a professora ensinava sempre frases curtas, não ensinava frases compridas. Só ensinava frases pequenas, do tipo: “A bola bonita”. *“Nunca ensinava frases grandes. Eu aprendi frases pequenas. Sempre igual, não avançava.”* (pág. 100). Em relação ao Português lembra que aprendia muito pouco, só conhecendo algumas palavras. Recorda-se de só ter aprendido de fato aos 19 anos, com outro surdo. Relatou ter apresentado sempre dificuldades quanto à língua portuguesa, tendo que pedir auxílio para outras pessoas para que pudesse aprender. O relato desse sujeito corrobora os achados de autoras já citadas, tais como TRENCHÉ (1995) e SOUZA (2000): a maneira extremamente descontextualizada e simplificada com que as práticas lingüísticas são propostas, a predominância do ensino formal da língua portuguesa e a importância que as dificuldades dos surdos ganham em detrimento de suas reais capacidades e possibilidades.

Na mesma direção, vai o trabalho de SOUZA (1998) sobre as dificuldades relatadas por uma surda na escola de ouvintes. Por exemplo, ela contou que não conseguia realizar a leitura labial, pois seus professores andavam muito pela sala; acabava copiando toda a matéria, nem “ligando” para a aula, deixando para estudar em casa. Chegava até mesmo a achar que não precisaria ir para escola, bastaria estudar em casa; só ia mesmo pela questão burocrática, para conseguir o diploma. Percebia, também, que apesar de ser oralizada e ter vocabulário, não conseguia conversar, se comunicar. Às vezes parecia repetir palavras *“igual um papagaio”*, tendo dificuldades em discutir assuntos variados como futebol ou política. Relatou não se sentir participante nem de uma roda de amigos surdos, nem de amigos ouvintes. Afirmou que só melhorou sua comunicação e expressão quando aprendeu a língua de sinais: passou a

se sentir mais segura para responder, debater, discutir e dar sua opinião. Em função dessa descoberta, resolveu seguir a carreira de magistério para poder ensinar as crianças surdas a se comunicarem.

O depoimento aponta para os mesmos problemas: a falta de uma abordagem especializada por parte dos professores da escola comum para as necessidades de compreensão e comunicação do surdo, que resultam num desinteresse e descaso do surdo com os conteúdos e conhecimentos escolares; excessiva valorização do ensino do vocabulário, como se a aprendizagem se resumisse a acumular palavras. O resultado é a impossibilidade de discutir assuntos, debater questões e formar uma opinião própria.

3.3 – A sala de aula e a construção de representação

Exposta a imagem que o professor (ainda que implicitamente) possui de seu aprendiz surdo e o depoimento de alguns surdos sobre suas experiências escolares, é pertinente encerrar esta discussão convocando a contribuição da Psicologia Social, por meio do conceito de representação.

Ao longo da discussão pudemos perceber que, apesar de algumas vezes verbalizarem o contrário, os professores possuem uma imagem de seus alunos surdos como aprendizes deficitários que, pelo fato de não dominarem a linguagem, apresentam dificuldades significativas na aprendizagem, principalmente referente ao aspecto intelectual – tendência ao pensamento concreto, com problemas na abstração – e à língua portuguesa escrita – aquisição de vocabulário, construção de sentidos, aspectos gramaticais. Além disso, a meu ver, os relatos dos professores evidenciam uma representação negativa do ato de ensinar: eles representam o ensino dos surdos como uma tarefa árdua e lenta, para a qual se despende muito esforço e expectativas, mas que acaba por alcançar poucos e baixos resultados.

Parece evidente concluir que tal representação negativa dos professores tem, inevitavelmente, um impacto sobre a representação que o surdo constrói de si mesmo e de seu processo de escolarização. Os depoimentos dos surdos que aparecem nos relatos anteriores, ainda que colhidos com outras finalidades, apontam para isso. Da mesma forma, as práticas escolares com indivíduos surdos inadequadas ou pouco eficazes que analisamos também devem contribuir, ou talvez determinar, que a imagem que o surdo constrói de si mesmo como aprendiz não seja positiva.

São essas questões que a presente pesquisa se propõe a investigar pela análise dos depoimentos de indivíduos surdos que obtiveram relativo sucesso em seu processo de escolarização.

Capítulo IV:

Método

Essa pesquisa tem como objetivo analisar as representações que o indivíduo surdo possui do seu processo de escolarização, por meio da análise da maneira como ele relata sua história escolar, assim como o seu processo de letramento. Mais especificamente, focalizaremos as representações construídas pelo indivíduo surdo sobre o aprendizado

da linguagem, da leitura e da escrita – questões inerentes ao processo de escolarização que se mostram tão complexas no caso dos sujeitos surdos.

Para refletir sobre esses aspectos, foram realizadas entrevistas com 3 indivíduos surdos adultos com escolarização completa, ou seja, que já tinham completado o curso superior e que, além disso, já se encontravam inseridos no mercado de trabalho, exercendo uma profissão.

O número restrito de sujeitos selecionados para essa pesquisa justifica-se pelo fato de que se pretende realizar uma análise mais detalhada de cada história de escolarização, enfocando as particularidades, sucessos e dificuldades encontradas.

4.1 – A entrevista como método

Segundo LUDKE & ANDRÉ (1986), a entrevista se configura como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. É um importante instrumento, pois “*na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde*” (pág. 33), permitindo, dessa forma, uma troca de informações que flui de maneira considerável. Os autores classificam as entrevistas em três tipos distintos, a saber:

- Entrevista estruturada: é feita com base em um roteiro de perguntas fixas, feitas aos entrevistados de maneira e ordem idênticas; tem como objetivo obter resultados uniformes, que permitem uma comparação imediata.
- Entrevista não-estruturada: não possui um roteiro rígido ou ordem de perguntas, a característica primordial é a liberdade de percurso; permite-se correções, esclarecimentos e adaptações que tornem eficaz a obtenção de uma riqueza de informações sobre o tema. A partir de uma pergunta ou introdução do assunto, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém, o papel do entrevistador é ir guiando o depoimento de acordo com o objetivo de sua pesquisa.
- Entrevista semi-estruturada: desenrola-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias.

No presente estudo, foi utilizada a entrevista do tipo não-estruturada, já que acredita-se que essa escolha metodológica dará ao estudo mais informações e dados para a discussão.

As entrevistas tiveram início com uma pergunta disparadora, de modo que a trajetória de cada sujeito em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita e suas representações sobre tal processo pudessem ser enfocadas. Conforme o relato foi ocorrendo, outras perguntas foram acrescentadas, a fim de melhor esclarecer o depoimento do indivíduo. Todas as entrevistas aconteceram em um único encontro e duraram aproximadamente uma hora.

Cabe mencionar que em toda a situação de entrevista a pesquisadora utilizou a fala como forma de comunicação com os surdos, com o apoio de sinais (com exceção de uma das entrevistas, com o sujeito 3, que ocorreu com a presença de um intérprete). Apesar de toda as implicações que essa forma de comunicação acarreta, ela se mostrou eficaz para a compreensão das perguntas pelos surdos, deixou-os mais confortáveis e proporcionou a aproximação da pesquisadora com os sujeitos, afinal, a maioria deles cresceu em contato com práticas bimodais, seja na escola, no contato com a família, amigos ouvintes e com os próprios surdos, seja no trabalho com as fonoaudiólogas.

As entrevistas foram gravadas em fitas de áudio e/ou vídeo, de forma que o material de análise ficasse registrado da forma mais completa possível. As gravações foram posteriormente transcritas e analisadas. Além das transcrições foram utilizadas também anotações feitas ao final de cada entrevista, com as impressões e informações mais relevantes. Esse material complementou as transcrições e foi também analisado.

4.2 - Seleção e apresentação dos sujeitos.

Como já se observou nos capítulos anteriores, a questão da educação dos surdos é bastante complexa: comumente, muitos indivíduos surdos não têm acesso à escola, outros relatam sentir muita dificuldade no processo de aprendizagem, ou não conseguem concluir a escolarização e mesmo quando a concluem, são vários os que não atingem um nível de uso da língua, de leitura e escrita satisfatórios. Uma questão que se colocou, portanto, para a presente pesquisa, no momento de realizar a seleção dos sujeitos a serem entrevistados, foi a seguinte: frente a todas essas dificuldades, o que faz com que alguns surdos (e não outros) cheguem a concluir o processo de escolarização com relativo sucesso, tornem-se leitores e escritores razoavelmente proficientes, sejam capazes de cursar uma universidade, sejam inseridos no mercado de trabalho e desenvolvam uma profissão? A que práticas escolares foram submetidos tais sujeitos? E quais representações foram construídas sobre si mesmos, como aprendizes surdos, e sobre essas práticas?

Assim, nessa pesquisa optou-se por trabalhar com o que chamaremos de histórias de escolarização de sucesso, entendendo-se pelo termo uma trajetória escolar que culmine na opção e conclusão por um curso de nível superior. De fato, considerando-se a realidade educacional dos dias de hoje, tanto no que diz respeito aos surdos como aos ouvintes, na qual há muitos que não tem acesso à escola, existe muita evasão escolar e o ensino público é de qualidade questionável, acredita-se que o fato de se ter a capacidade de cursar uma Universidade é, em geral, sinal de vitória no processo de escolarização. Com o mesmo objetivo de ouvir sujeitos que tenham se saído relativamente bem no processo de escolarização, outro aspecto que determinou a escolha de sujeitos foi o de optar por pessoas que, de antemão, já se soubesse terem um certo domínio da linguagem, da leitura e da escrita suficientes para dar conta das exigências da profissão que desempenham, assim como participar de algumas práticas letradas do dia-a-dia.

O primeiro passo após escolher o perfil dos sujeitos foi o de realizar uma entrevista piloto, na qual a postura da pesquisadora e as perguntas a serem feitas pudessem ser avaliadas. O propósito, na verdade, era de verificar se a entrevista e o modo como ela seria conduzida se mostravam adequadas para abranger os objetivos deste estudo. O sujeito para a entrevista piloto foi indicado por um professor da PUC que conhecia um pouco de sua história educacional e sabia de sua disponibilidade para participar de pesquisas.

4.2.1 - Primeiro Sujeito: A.L.

A entrevista piloto, então, foi realizada com A. L., uma surda formada em Pedagogia e professora de uma faculdade na cidade de São Paulo. Em seu processo de escolarização, inicialmente frequentou uma escola especial para surdos; depois foi transferida para uma escola comum. A entrevista aconteceu na própria faculdade onde ela trabalha, em sua sala, e durou aproximadamente uma hora. Foi gravada somente em áudio, devido à excelente qualidade de voz e capacidade de oralização de A.L., que se comunica perfeitamente através da fala com ouvintes e com surdos, usando o apoio de sinais. Não foi realizada uma gravação em vídeo pela impossibilidade de organização no espaço onde aconteceu a entrevista. Mesmo conseguindo obter as informações da entrevista na íntegra, achou-se que a inclusão da gravação em vídeo nas outras entrevistas a serem realizadas proporcionariam um registro mais fidedigno das situações a serem analisadas.

O encontro com A.L. se configurou como um momento de intensa troca que permitiu observar a pertinência das perguntas e a postura da pesquisadora e proporcionou um relato bastante detalhado de informações. Durante o processo de análise dessa entrevista observou-se que a qualidade do depoimento estava pautada nas “falas” que surgiram relativas não só ao objetivo do trabalho, mas também a outros aspectos de importante relevância para a educação dos surdos. Como atendeu e superou as expectativas da pesquisa, essa entrevista acabou sendo incorporada ao material final de análise.

4.2.2 - Segundo Sujeito: F.

O segundo sujeito, F., foi indicado pela pedagoga clínica que realizou atendimento particular a F. Ela foi procurada pelo sujeito com o objetivo de melhorar questões referentes à leitura e escrita. O contato inicial com F. (para agendamento da entrevista) foi realizado via e-mail e a entrevista aconteceu em um único dia, em consultório particular e durou aproximadamente uma hora. O registro aconteceu em fitas de áudio e vídeo.

F. também possui boa capacidade de oralização, com característica vocal própria dos surdos (voz anasalada, com intermitência sonora e imprecisão articulatória). Durante a entrevista utilizou-se mais do recurso oral, sinalizando apenas nos momentos em que a entrevistadora mostrava não ter compreendido o que ele havia falado.

F. formou-se em Ciências da Computação e atualmente trabalha em um laboratório na cidade de São Paulo na área de Recursos Humanos. Tem 29 anos e, durante seu processo de escolarização, frequentou preferencialmente escola regular, com exceção da 3^a. e 4^a. séries, em que frequentou escola especial para surdos. É importante trazer a informação (que será retomada na análise) de que, apesar de F. ter cursado apenas duas séries na escola especial para surdos, permaneceu nela por 4 anos. Isso porque cada série teve de ser frequentada em dois anos, ou seja, primeiro cursou a 3^a. série A, depois a 3^a. série B; sendo que o mesmo aconteceu na 4^a. série. Essa era uma prática comum nas escolas especiais (que ainda perdura em algumas instituições atualmente), pautada na concepção de que o surdo aprendia mais lentamente, necessitando permanecer em cada série por dois anos para que assimilasse e fixasse todo o conteúdo.

4.2.3 - Terceiro Sujeito: C.

O terceiro sujeito foi indicado também por uma pedagoga que exerce a função de coordenadora pedagógica da educação infantil em uma escola especial de surdos. C. é um surdo que frequentou escola especial durante a educação infantil e, por uma orientação da direção desta escola especial, a partir da 1^a. série, passou a frequentar escola comum. Atualmente exerce a função de instrutor de LIBRAS em duas instituições de ensino para surdos, uma em São Paulo e a outra em Guarulhos.

Ele tem 27 anos e é formado em desenho industrial por uma Faculdade da cidade de São Paulo, e atualmente está cursando o terceiro ano do curso de Pedagogia, em outra Universidade de São Paulo.

C. se comunica exclusivamente através da Língua Brasileira de Sinais, raramente produzindo alguma emissão oral e apresenta uma capacidade razoável de leitura orofacial, utilizada quando seu interlocutor não possui conhecimento da LIBRAS.

O contato para o agendamento da entrevista com C. aconteceu pessoalmente, na instituição de ensino que ele trabalha em São Paulo, sendo que a confirmação da data e horário aconteceu via e-mail. A entrevista aconteceu em um único encontro, em consultório particular. Durou aproximadamente 80 minutos e foi registrada em áudio e vídeo.

Mesmo a pesquisadora possuindo algum conhecimento da língua de sinais, essa entrevista foi realizada com a presença de um intérprete, pelos motivos que se seguem. Primeiramente, porque dentre todos os entrevistados, C. era o único que usa exclusivamente a língua de sinais para comunicação; e embora o intérprete tenha sido oferecido a todos os sujeitos, C. foi o único que solicitou sua presença. Em segundo lugar, para garantir que o jogo de perguntas e respostas inerente à situação de entrevista fosse realizado da maneira mais fidedigna possível, evitando qualquer mal entendido ou falta de compreensão por parte da entrevistadora e entrevistado. E em terceiro lugar, a presença do intérprete foi uma opção da pesquisadora para garantir o direito que o surdo usuário de língua de sinais possui, que é ter toda interação de caráter formal ou opinativo mediada por um intérprete.

Como se pode observar, a presente pesquisa trabalha com histórias diferentes de escolarização, com sujeitos transitando por escolas especiais para surdos e escolas comuns, fato que gerou experiências únicas que poderão ser contempladas ao longo do estudo. Como o objetivo é o de focar a história particular de cada surdo em seu processo de escolarização, estaremos desta forma contemplando também a singularidade de cada um dos sujeitos em seu processo de aquisição tanto da linguagem,

quanto da leitura e escrita. Portanto, o fato de trabalhar com histórias diferentes (quanto à abordagem educacional escolhida, quanto à primeira língua adquirida – oralidade ou sinais –, quanto ao apoio familiar, entre outros) permitirá um olhar mais diversificado sobre a questão da interface entre linguagem, leitura, escrita e surdez.

4.3 - Procedimento de Análise do Material

Cada entrevista será analisada separadamente, levando-se em conta a particularidade de cada sujeito, respeitando o modo como cada um, após ter concluído o processo de escolarização, recorda e relata subjetivamente os episódios que marcaram seu percurso escolar.

A análise das entrevistas buscará captar as representações que os sujeitos construíram e possuem de si mesmos enquanto leitores e escritores, da sua história de escolarização e das práticas escolares. Como dito anteriormente, entende-se por representação o modo como cada indivíduo percebe e organiza um objeto, situação ou idéia externa, de acordo com seus valores, crenças e juízos pessoais; tal percepção produz estratégias e práticas que justificam os seus atos, condutas e escolhas, e determina as posições e relações que são capazes de construir em cada classe, grupo ou meio.

A análise também levou em conta informações sobre o tipo de abordagem ou filosofia educacional utilizada com cada sujeito (oralismo, bimodalismo ou uma concepção bilíngüe). Em cada relato, serão discutidas as implicações que cada abordagem educacional escolhida teve na vida dos sujeitos, com o objetivo de perceber o quanto determinada abordagem auxiliou ou dificultou o processo educacional.

Serão analisadas, ainda, a eficácia e adequação de algumas das práticas escolares relatadas pelos surdos, assim como o modo como cada um deles as relatam e as representam.

Capítulo V:

Análise e Discussão das Entrevistas – Em questão, a palavra e a representação do surdo sobre seu processo de escolarização

Neste capítulo a questão da representação dos surdos sobre seu processo de escolarização será trabalhada por meio da análise da história do percurso escolar de

surdos universitários. Analisaremos as histórias de três sujeitos focalizando as particularidades do processo de escolarização, as lembranças sobre as práticas escolares a que os sujeitos eram submetidos, a representação das situações e atividades vivenciadas na escola, as estratégias de superação dos desafios, as representações e imagens inerentes a esse percurso e a relação atual de cada indivíduo com a leitura e a escrita.

5.1 – A. L. – Desafios, superação e sucesso

A primeira história que trago para análise é a de A.L., uma surda oralizada de 48 anos, formada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional e Especialização na área de Deficientes da Áudio-Comunicação. Ela trabalha como coordenadora da área de surdez numa instituição composta por colégio e faculdade na cidade de São Paulo e como professora de uma escola de surdos de uma prefeitura municipal da Grande São Paulo. A. L. nasceu ouvinte. Até os 3 anos escutou normalmente e aprendeu a falar naturalmente. Conta que falava algumas palavras e gostava de cantar. Porém, aos 3 anos e meio, contraiu uma pneumonia e fez um tratamento com remédios ototóxicos que lesaram a cóclea, ficando surda desde então.

“...na verdade, nasci ouvinte. Com três e meio, quatro anos, eu tive pneumonia, e por medicação de antibióticos foi então que eu tive a perda auditiva... Lesando o nervo auditivo. No lado esquerdo, a perda foi total e no lado direito ficou resíduo auditivo, que é o que eu aproveito até hoje. Então, na verdade, eu acho que pelo fato de eu ter nascido ouvinte, eu já falava, eu já cantava, eu já tinha uma linguagem... Então na verdade, pelo que se costumam falar eu sou surda pós-lingüista, né?”

Na verdade, o modo como A.L. relata a perda auditiva deixa algumas incertezas: seria uma perda progressiva? Ou ela teria perdido a audição abruptamente? Entretanto, se em um outro tipo de pesquisa essa informação seria fundamental, no presente trabalho basta-nos saber que ela teve contato com a linguagem oral num momento crucial, na fase inicial de aquisição. Esse contato contribuiu para que ela adquirisse uma língua, no caso o Português, na modalidade oral, o que a auxiliou em todo o processo de escolarização.

Como a perda auditiva coincidiu com o período de entrada na escola, a família buscou uma escola que suprisse as novas necessidades de A.L. Seus pais preferiam uma escola que não trabalhasse com sinais, mas que privilegiasse unicamente a oralidade,

para que ela não perdesse a linguagem que já havia adquirido e para que a atividade lingüística fosse estimulada, aproveitando assim os resíduos auditivos. Na verdade, o grau da perda auditiva de A.L. no lado esquerdo é profunda e no lado direito é de severa a profunda, sendo neste lado que ela usa o aparelho de amplificação sonora para aproveitar os resíduos auditivos.

Com 4 anos de idade, A.L. iniciou sua escolarização numa escola especial para surdos de São Paulo, onde realizava-se um trabalho educacional ancorado em uma prática oralista: além de todo o conteúdo escolar, havia um trabalho sistemático de treino e estímulo de oralidade, principalmente da leitura orofacial. Ela recorda que se destacava perante os colegas de classe, pois assimilava o conteúdo muito rapidamente, conseguia responder bem graças ao resíduo auditivo e à sua experiência anterior com a linguagem oral, mas não podia avançar muito devido às dificuldades dos demais colegas de classe. Lembra que o conteúdo era dado de forma bem lenta e de maneira sistemática:

“o conteúdo era dado bem devagar, num método assim bem sistemático sabe? Bem parte por parte, porque a minha sala era uma sala assim que tinha muita dificuldade para entendimento”.

A.L. conta que, paralelamente à escola, fazia terapia fonoaudiológica para aprimorar a linguagem oral. Iniciou o atendimento aos 4 anos de idade, logo que entrou na escola especial. Lembra que no atendimento eram trabalhados aspectos referentes à manutenção da oralidade e à aquisição de linguagem em geral. As atividades mais comuns eram exercícios de colocação de fonemas, treino de entonação de voz, e estimulação da leitura e articulação de palavras, depois de frases e por fim de textos, numa espécie de gradação, que partia do trabalho com os aspectos mais simples da língua para os mais complexos:

“eu tinha aula de manhã e a tarde na... de fonoaudiologia mesmo, na parte clínica. Eu tinha uma fono que ela fazia todo o trabalho terapêutico mesmo, de colocação de fonemas, colocação de voz, leitura de textos para trabalhar fonemas né? A gente trabalhava primeiro com palavras, depois frases e aí ia se expandindo para os textos.”

O trabalho fonoaudiológico, ancorado no oralismo, vinha complementar a opção escolar feita pelos pais. Os exercícios de colocação de fonemas, entonação de voz e articulação de palavras e sentenças davam subsídios para que ela mantivesse e

aprimorasse um elemento chave para sua manutenção em escolas oralistas – a apropriação da linguagem oral.

Porém, um aspecto chama a atenção: o trabalho fonoaudiológico se propunha apenas a complementar o trabalho escolar, pouco se diferenciando deste. De fato, seus relatos levam a crer que, tanto na escola como no atendimento fonoaudiológico, a concepção de linguagem que parecia sustentar os trabalhos era bastante estruturalista: primeiro trabalhava-se com as estruturas hierarquicamente menores (fonemas, palavras e sentenças) para depois se chegar ao todo (textos). A própria A.L. coloca que em sua escola o *“conteúdo era dado parte por parte de forma bem sistemática”*.

TRENCHÉ (1995), ao discutir essa questão, observa que uma das funções do diálogo e das práticas escolares em sala de aula deveria ser a de se ensinar a linguagem por meio de situações autênticas de uso da língua e, a partir daí, chamar a atenção para alguns aspectos lingüísticos, tais como pronúncia e grafia das palavras, a forma como se estruturam frases e textos etc. Percebe-se que não é o que ocorria com A. L. pois, seja na escola, seja no atendimento fonoaudiológico, focalizava-se apenas o trabalho de sistematizar as formas lingüísticas. De fato, tal prática é característica da abordagem oralista, como mostra também o trabalho de BUENO (1982).

Para A. L., o ensino da linguagem escrita ocorreu na escola especial e, como vemos no relato abaixo, aparece fortemente vinculado à punição, ao castigo e à realização de exercícios de memorização de palavras e de correção de erros:

“a parte escrita eu me lembro vagamente assim... de um erro que você fazia, você copiava vinte vezes, cinquenta vezes, cem vezes a mesma palavra no caderno; que era considerado como um castigo, né? Então eu acabei memorizando muitas vezes a palavra que me era solicitada para escrever no caderno. Tipo um castigo; você num pode errar isso, você num pode errar aquilo. Ou você falou mal de determinado colega, tal... Você vai escrever essa frase ‘Eu não posso bater nos meus amigos’, essas coisas. E eu tinha que copiar várias vezes. Então isso eu me lembro.”

O fato de as primeiras lembranças de aprendizagem da linguagem escrita de A.L. estarem associadas a aspectos negativos como castigo e punição é digno de nota. Segundo as mais recentes orientações sobre ensino da escrita, é fundamental que, nesse contato inicial, a escrita seja apresentada de forma a despertar o interesse das crianças: a atribuição de sentido e função para a escrita são primordiais nesse início de aprendizagem. Ela não deveria ser trabalhada em atividades mecânicas, apenas como

um recurso de memorização, seja de palavra ou sentenças, seja de comportamentos que devam ser evitados. Entretanto, tal prática inadequada relatada pelo sujeito, reflete, na verdade, as práticas educacionais e o perfil pedagógico vigentes na época. REGO (2002), ao analisar depoimentos sobre o impacto da escolarização na constituição psicológica de pessoas altamente letradas na faixa dos 40 aos 50 anos de idade, observou que na pré-escola e nas séries iniciais do primário os sujeitos, apesar de freqüentarem instituições de ensino diferentes, relatavam um perfil pedagógico muito semelhante: repressor e bastante centrado na figura do professor. *“Quando narram as experiências vividas nessa etapa de escolarização os sujeitos estudados deixam transparecer que os conhecimentos e práticas escolares do período baseavam-se, de um lado, na supervalorização da transmissão e memorização de um extenso volume de dados e informações e, de outro, no rígido controle comportamental (expresso, muitas vezes, na adoção de práticas discriminadoras e coercitivas).”* (pág. 65) O relato de A.L. reforça essa afirmação, mostrando o uso da linguagem escrita como recurso de memorização de conteúdo, associada a uma prática coercitiva, de controle comportamental.

A.L. relata que seus pais sempre expressaram o desejo de mudá-la para uma escola regular, pois acreditavam que ela teria melhores condições de desenvolver-se no contato com ouvintes e também por acharem que o trabalho realizado na classe de sua filha era muito limitado, estando aquém do que ela realmente necessitava. Porém, todas as vezes que levavam a questão para a direção da escola, eles alegavam que A.L. ainda não estava preparada e que, se porventura, eles assumissem a transferência e ela não se adaptasse à nova escola, A.L. perderia a vaga e dificilmente seria aceita de volta. Assim, ela permaneceu nessa escola dos 4 aos 9 anos de idade, sem muitas recordações adicionais, que mereçam destaque.

Em torno dos 8 - 9 anos de idade, houve mudanças na direção na escola e todas as crianças passaram por uma avaliação. Como resultado, o diretor propôs aos pais de A.L. seu encaminhamento para uma escola regular, pois acreditava que a permanência na escola seria insuficiente para seu desenvolvimento, tendo em vista a capacidade de aprendizagem que ela apresentava.

Nesta passagem fica evidente que algumas imagens que A.L. construiu de si mesma como aprendiz surda foram determinadas pelos professores, pela direção da escola e por familiares. Segundo PAIVA & SILVA (2002), que estudou a imagem que

os professores da escola regular revelam em relação aos seus alunos surdos, à surdez e ao processo ensino-aprendizagem, “*imagem é o resultado das representações sociais que os sujeitos constroem no contato com objetos, com as pessoas e com as situações vivenciadas*” (pág.11). No caso das experiências escolares, pode-se dizer que ela é delineada na interação dos professores com seus alunos; nesse sentido, a construção de imagens mantém uma estreita relação com a prática pedagógica. É importante observar que, apesar de a autora estudar a imagem do professor ouvinte da escola regular em relação ao seu aluno surdo, suas conclusões valem para as mais diferentes relações que se constroem no ambiente escolar.

Primeiramente temos as imagens determinadas pela professora de A.L. e pela antiga direção da escola especial. Apesar de a professora tecer diversos elogios sobre sua capacidade, por se destacar dentre os colegas e por acompanhar bem as atividades, não se considerou que A.L. poderia ser transferida para uma escola regular por não “*estar preparada*”. Ou seja, A.L. era uma aprendiz surda muito inteligente, porém despreparada para acompanhar um ensino regular.

Em contraponto, tínhamos a imagem veiculada pelo discurso dos pais de A.L.: a de que ela era uma aprendiz capaz e sem as dificuldades apresentadas pelos demais alunos surdos. Afinal, apesar de ter ficado surda, os pais de A.L. apostavam na sua capacidade de desenvolver a oralidade, a leitura orofacial; tinham a expectativa de que suas habilidades a aproximassem ao máximo da maioria ouvinte e, conseqüentemente, de que ela pudesse vir a se integrar plenamente na sociedade ouvinte.

Um outro elemento determinante das imagens construídas por A. L. foi a posição assumida pela nova direção da escola especial que, nesse caso, veio ao encontro da imagem veiculada pelos pais de A.L. – a de que ela era uma aprendiz muito inteligente, de destaque perante a classe e com plenas capacidades de ser inserida numa escola regular e conviver com alunos ouvintes. A partir dessa imagem é que a decisão de transferir A.L. para escola de ouvintes foi proposta pela direção e aceita por seus pais.

A mudança para uma escola regular, como será discutido a seguir, gerou algumas dificuldades e percalços na trajetória escolar de A.L. Porém, no seu relato, A.L. demonstra representar essa transição como uma mudança positiva, que lhe proporcionou uma possibilidade nova de aprendizagem e contribuiu para demonstrar sua capacidade de superação de desafios. Nessa passagem, a figura do diretor da escola, por quem ela expressa, até hoje, o seu imenso apreço, assume centralidade. “*E aí o (nome do diretor),*

meu amor, adoro você, foi ele realmente quem me incentivou a sair dessa escola e ir pra outra. (...) Então estava começando aí uma vida nova, um desafio novo, obstáculos novos que eu ia encontrar, né?” Esta mesma passagem permite perceber como, para A. L., a idéia de “vida nova” significava deparar-se com desafios e obstáculos novos.

Com o apoio e confiança necessários para a mudança, aos 9 anos de idade, então, A.L. ingressa na escola regular. O impacto da mudança é sentido nos primeiros momentos, já que passa a existir a exigência de domínio da escrita e da leitura do Português que, até então, não havia ocorrido. É nesse momento que as dificuldades e o sofrimento de se deparar com o aprendizado de algo inédito, num ambiente desconhecido, começam a aparecer, como se vê nesse trecho de sua entrevista.

“Na escola regular é que começa realmente a pergunta que você me faz com relação à escrita. Porque até então na escola especial não era assim muito solicitado pra gente apresentar uma escrita, pra gente apresentar exatamente o que a gente entendia sobre as palavras. Mas na escola regular, onde eu fui, pra colégio de freiras, que era super exigente, eles acabaram é... me fazendo sofrer, entre aspas, né? Com essa cobrança no português, na escrita do português, no significado das palavras... Então, eu tive uma professora de português, freira, que foi a que realmente me incentivou mais, a puxar pelo português, né?”

Apesar de se referir a esse período como sofrido, é nesse momento que aparecem, a nosso ver, dois aspectos cruciais para o processo de letramento de A.L. – é a partir de agora que a língua escrita parece ganhar importância e sentido em sua vida; e também é nesse momento que ela se depara com uma professora que a vê como uma aprendiz capaz, como alguém de quem se pode exigir mais, que apresenta plenas condições de aprender a ler e escrever e de se apropriar da língua portuguesa. Isso fica evidente quando diz que *“na escola regular é que começa realmente a pergunta que você me faz com relação à escrita.”*

Aprender o Português, para A.L., foi um processo difícil e sofrido – *“eles acabaram é... me fazendo sofrer, entre aspas, né? Com essa cobrança no português”* -, mas um sofrimento que ela parece não querer admitir. A análise do discurso de A. L. nesta passagem aponta o aparecimento de pausas e hesitações na fala e para uma certa tentativa de amenizar o que diz. A.L. só admite o sofrimento de forma velada, reticente, entre aspas. Provavelmente, admiti-lo claramente feriria a imagem que construiu de si

mesma como aprendiz capaz, que assimilava o conhecimento facilmente, sem maiores problemas.

Instaurado o momento de aprendizagem sistemática da leitura e escrita do português, A.L. relata algumas atividades que realizava, assim como os percalços enfrentados para realizá-las.

“Então era assim – ela dava a matéria, e eu copiava a matéria da lousa, prestava atenção na aula, e tal, depois ela dava um texto. Esse texto que a gente trabalhava na sala, ela mandava a gente estudar em casa. No meu caso particularmente, como ela sabia que eu tinha problema de audição, que eu tinha problema com o significado das palavras em português, ela pedia pra eu é... grifar todas as palavras que eu não conhecia e procurar no dicionário. Então pra mim era uma coisa nova, e uma coisa assim que foi muito estressante, porque eu tinha que realmente mostrar quais são as palavras que eu um sabia e procurar no dicionário. Isso eu fazia, eu procurava todas as palavras no dicionário, marcava no caderno, a palavra desconhecida e o sinônimo no lado. Só que assim, quando você abre o dicionário, existem vários tipos de palavras e você num sabe qual é aquela palavra que se adequa naquela. Então eu tinha que ficar perguntando pra minha mãe ou pro meu pai qual era a palavra em combinação com aquela outra. E minha mãe falava ‘não sei, você vai procurar e tentar ver qual é, e você coloca a que você acha que é compatível.’ Então mais ou menos eu punha a que eu achava que era. Só que assim, a palavra que eu punha no lado, que eu achava que era, eu punha em cima no texto à lápis, pra eu ler de novo, e ver se eu entendia alguma coisa. Se eu não entendia, eu apagava aquela palavra e procurava outra no dicionário que eu achava que talvez seria aquela. E assim eu fazia. Eu chegava depois na aula seguinte e ela me cobrava esse caderno, me cobrava esses vocabulários, e aí ela falava assim pra mim ‘olha, todas essas palavras que você não sabe, que você procurou no dicionário, você vai me formar uma frase com todas elas.’ E assim a gente ia trabalhando... Cada vez ela me dava mais texto, texto, texto...”

O trecho acima revela um problema crucial na educação de surdos, já mencionado na revisão bibliográfica – a suposição dos educadores de que a grande dificuldade do surdo na aprendizagem do português está vinculada ao domínio lexical, tanto na aquisição de vocabulário, como na incorporação, atribuição e negociação de sentido (GÓES, 1996). O relato de A.L. revela tal pressuposto da professora de Português, que parece associar o problema de audição à dificuldade em atribuir e incorporar sentido às

palavras escritas: *“No meu caso particularmente, como ela sabia que eu tinha problema de audição, que eu tinha problema com o significado das palavras em português, ela pedia pra eu é... grifar todas as palavras que eu não conhecia e procurar no dicionário.”*

A prática adotada pela professora, com o intuito de diminuir o problema, foi o de solicitar que A.L., na leitura dos textos, identificasse as palavras desconhecidas, procurasse sozinho seus significados no dicionário, montasse uma espécie de glossário que deveria ser entregue para a professora, e finalizasse criando frases com as novas palavras aprendidas. Novamente aparecem aqui alguns pontos que merecem ser discutidos.

Primeiramente, a professora delega para a aluna uma atividade que, supostamente, deveria ser trabalhada em conjunto – a construção de sentido de um texto. E, ignorando a polissemia da língua, orienta que a aluna, durante a leitura do texto, ao se deparar com uma palavra desconhecida, procurasse no dicionário (que oferece diversas definições para uma mesma palavra) seu significado. Ora, se a professora parte do princípio que A.L. possui dificuldade com a significação, como esperar que ela conseguisse atribuir um sentido, dentre os diversos que lhe são oferecidos pelo dicionário, para compreender o que lê? A atitude de A.L. frente esse impasse não pode ser outra a não ser trabalhar com a experimentação, por tentativa e erro, escolhendo os possíveis significados de cada palavra e, através da releitura e interação com o próprio texto, eleger o mais cabível dentro daquele contexto.

Em segundo lugar, a prática parece contrariar as orientações sobre como trabalhar o vocabulário durante a leitura de textos. Para KLEIMAN (1992) a aprendizagem do vocabulário pode ocorrer por meio da inferência lexical, definida como o processo de adivinhação do significado de uma palavra desconhecida. O trabalho com a inferência lexical se mostra adequado na aprendizagem de vocabulário quando o significado aproximado da palavra se mostra como suficiente para a compreensão da leitura; os conjuntos de estratégias de inferência lexical *“ênfaticam o refinamento gradual que o significado de uma palavra vai adquirindo, à medida que novos encontros, em novos contextos, acontecem.”* (pág. 69)

A opção de trabalho com leitura feita pela professora aponta para a preocupação com a decodificação das palavras e com o reconhecimento das palavras desconhecidas, para que seja feita uma busca extra-texto (no dicionário). Isso acaba por impedir que o

leitor interaja com o texto, inferindo o significado das palavras desconhecidas na própria leitura. Esse tipo de prática de leitura em sala de aula aponta para o que LODI (2004), embasada nas concepções de SOARES (1998), chama de práticas baseadas em uma concepção de letramento meramente escolar que entendem a leitura a partir das habilidades individuais de decodificação de palavras e de orações, desvinculadas da significação contextual. Tal concepção tende a focalizar o reconhecimento de palavras, muitas vezes desconsiderando os aspectos extra-verbais e não-verbais constitutivos do texto. Deixa-se, assim, de se considerar o papel desses conhecimentos para a construção do sentido do texto, perspectiva essa que está na base de uma concepção social de letramento que trabalha e estimula os múltiplos usos e aplicações sociais da leitura e da escrita.

Entretanto, apesar de a professora revelar, como apontamos, uma concepção de leitura e de letramento hoje considerados inadequados, o curioso é que A. L. parece partilhar do pressuposto de sua professora; ela não a censura ou critica por isso, ao contrário, parece corroborar o pressuposto, ainda que relate a extrema dificuldade (imaginamos, inclusive que, muitas vezes, a impossibilidade) para realizar a tarefa. Entretanto, não deixa de expressar pelo seu discurso, ainda que muito sutilmente, o seu cansaço, enfado e a natureza mecânica da atividade ao dizer que: *“Cada vez ela me dava mais texto, texto, texto...”*

Em relação às atividades que exigiam a produção escrita, A.L. se recorda que era solicitada pela sua professora de Português a fazer bastante redações e ditados.

“a minha aprendizagem na escrita foi assim ... na parte da redação, ela me dava muita redação pra fazer. Às vezes ela dava temas e falava ‘desenvolve.’ Ou às vezes ela falava ‘você escolhe tema e você desenvolve.’ Ou às vezes era sem tema, ‘você desenvolve a redação e você dá o tema.’ Então ela fazia vários tipos de testes comigo pra ver como é que tava meu português.”

“E uma coisa que eu lembro muito também que ela mandava a gente estudar textos, texto, porque na aula seguinte ela faria ditado na lousa. E mesmo eu sendo na sala a aluna com problema de audição, ela me chamava na frente pra fazer ditado. Então eu, pra num passar a vergonha na sala, eu estudava o texto em casa antes, prestava atenção em como se escrevia a palavra, pra quando ela me chamasse eu escrever de forma certa sem errar o português. E muitas vezes pra num passar vergonha também, e pedir pra repetir a frase, eu acabava decorando, quando ela

ditava, eu já sabia a seqüência. (...) Foi aí que ela percebeu, numa dessas né? Que é até engraçado, isso que aconteceu na sala. Ela foi ditar e eu continuei escrevendo, escrevendo, escrevendo a frase. Mas aí ela falou ‘A.L., pára. Eu comecei a continuar a frase e você já está no fim.’ Foi aí que ela percebeu que eu decorava o texto inteiro pra quando ela me chamasse eu num passar... vergonha e num fazer feio perante a classe.”

No seu discurso podemos identificar o modo descontextualizado que duas práticas comuns em sala de aula - a redação e o ditado – eram propostas. Iniciemos nossa discussão pela redação: *“ela dava temas e falava ‘desenvolve.’ Ou às vezes ela falava ‘você escolhe tema e você desenvolve.’ Ou às vezes era sem tema, ‘você desenvolve a redação e você dá o tema’”*. Como podemos ver, não havia um propósito definido para as produções escritas solicitadas – não se definia previamente um endereçamento, um objetivo, um interlocutor, um sentido, enfim, para a proposta de redação, apenas solicitava-se o desenvolvimento de um tema. Fazendo das palavras de GARCIA (2004) as minhas, *“segundo uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, esta deve ser entendida como o lugar da interação humana, o lugar de constituição de relações sociais, onde aqueles que falam ou escrevem se tornam sujeitos...”* (pág. 23) Analisando a atividade proposta pela professora, algumas perguntas emergem: que interação com o outro esta atividade propicia? Que tipo de relação com o outro estabelece-se fazendo uma redação de tema livre? Que possibilidade de se colocar como sujeito do seu discurso tinha A.L.? Com que objetivos ou intenção de comunicação deveria escrever? A impossibilidade de ter respostas para tais perguntas explica por que a representação construída por A.L. da atividade é que tratava-se simplesmente de um teste: *“ela fazia vários tipos de testes comigo pra ver como é que tava meu português.”* Ou seja, o que parecia entrar em jogo nesta atividade era simplesmente a avaliação do conhecimento lingüístico – o quanto ela demonstra conhecer de vocabulário, estruturação frasal –, e não a interação com o outro, via texto escrito. Estas colocações confirmam a afirmação de que o que se privilegia na educação de surdos não é o sujeito, mas sim a língua e a tentativa de superação de déficits que se supõem presentes (TRENCHÉ, 1995; GÓES, 1996; SOUZA, 2000).

Em relação ao ditado, podemos observar uma situação que, para A.L., parece ter sido bastante complicada. O objetivo de um ditado é o de trabalhar com a capacidade do aluno em discriminar auditivamente palavras ou frases e transpô-las para a modalidade escrita. Tendo em vista este objetivo, e considerando o fato de que o ditado é um

exercício vinculado a uma abordagem oralista de educação, ele é uma atividade inapropriada para sujeitos surdos. Afinal, o que se privilegia neste exercício é justamente o sentido sensorial na qual o surdo possui uma limitação – a audição. Talvez exatamente por isso, o ditado apareça como um problema no discurso de A.L. Ao falar sobre esta atividade, ela repete três vezes a sua preocupação em não “*passar vergonha*” (ou “*fazer feio*”) perante à classe na execução deste exercício. Aqui fica evidente que, muito mais do que preocupada em aprender o português, A.L. estava a todo momento procurando preservar-se, temerosa de expor-se perante seus colegas e professora. Fica claro que A.L. ficava angustiada com sua performance no ditado e se punha a ler o texto previamente, por diversas vezes, decorando os trechos que poderiam ser ditados. Afinal, o que contava realmente nestes momentos era “*...num passar... vergonha e num fazer feio perante a classe...*”

Vemos ainda que, ao saber que o ditado seria feito com a professora virada para a lousa, o que a impediria de realizar a leitura orofacial, A.L. estudou e decorou o texto. Dessa forma, assim que o ditado fosse iniciado, ela escreveria as frases que decorou, evitando assim “*passar vergonha*”. Podemos recorrer à SOUZA (2000) para pensar essa questão. Para a autora, algumas iniciativas poderiam ser feitas para diminuir o processo de exclusão de pessoas surdas no processo educacional, dentre elas a mudança do paradigma de que o conteúdo curricular deve ser igual para todos; ao invés disso, poderia se pensar na possibilidade de trabalhar segundo os interesses, desejos, histórias, possibilidades e conhecimentos prévios dos alunos. Ora, se nessa situação esses fatores tivessem sido levados em conta, A.L. talvez não precisasse participar dessa atividade e evitar passar o medo da vergonha que relatou.

Na continuidade de seu relato, A.L. coloca que a leitura e escrita não se restringiam apenas ao ambiente escolar; ela conta que tinha o hábito de ler gibis e algumas fábulas em casa e lia também propagandas nos comerciais de TV e *outdoors*, mostrando interesse em materiais escritos. Podemos notar aqui uma preferência por materiais que além de apresentarem escrita, apresentam também muitas ilustrações. Essa preferência indica que A.L. ainda não era uma leitora proficiente, mas assumia uma posição de leitora quando, por interesse próprio, tinha contato com materiais escritos fora do ambiente escolar. Essa atitude, sem dúvida, muito contribuiu para seu processo de letramento; afinal, mesmo não sendo alfabetizada totalmente, “lia” materiais de seu interesse.

Até aqui, o relato de A. L. recobre o período da 1ª. à 4ª. série. Quando chegou na quinta série, A.L. teve que cursar o admissão⁴. Nesse período de transição, A.L. deparou-se, talvez, com o desafio mais marcante de sua história.

“Porque assim, (...) no admissão, eu repeti. E aí eu fiz de novo o admissão. Só que eu nunca tinha repetido até então. Quando eu repeti no admissão eu falei pra mim mesma “eu não vou repetir mais”. Então essa é uma promessa que eu cumpri pra mim mesma. Eu falei “não, eu vou mostrar que eu sou capaz.” Eu lembro disso até hoje. Eu falei pra minha mãe “eu vou mostrar pra todo mundo que eu sou capaz e eu não vou repetir mais. E nunca mais eu repeti. Eu fui embora sempre. Eu fui, fui, (...) eu num repeti nunca mais.”

A reprovação foi representada por A.L. como sinal de incapacidade, de uma falha no seu desempenho escolar, tanto que ela afirma, com significativa imposição, o fato de que jamais admitiria uma re-incidência de reprovação - *“Eu falei pra minha mãe ‘eu vou mostrar pra todo mundo que eu sou capaz e eu não vou repetir mais’. E nunca mais eu repeti. Eu fui embora sempre. Eu fui, fui, (...) eu num repeti nunca mais.”* Como vemos, ao invés de gerar desânimo ou desistência, a reprovação serviu para A.L. como impulso para maior dedicação à escola, para um esforço significativo e extremo, no intuito de conseguir apropriar-se da leitura e da escrita para concluir sua história de escolarização.

Portanto, parece que a partir desse marco em sua história, o ato de ler e escrever passou a ser encarado com um pouco mais de naturalidade e sentido no decorrer dos anos. Ela relata que conseguiu se adaptar bem na aula de Português e também nas outras disciplinas, para as quais lia materiais mais específicos, de conteúdos dados em sala de aula e mostrava boa compreensão e realizava provas específicas de cada disciplina, conseguindo notas boas ou suficientes para a aprovação. A dificuldade que perdurava, porém, era referente à ortografia e às palavras homônimas (de pronúncia igual, mas significado e escrita diferentes).

“O que eu lembro assim é que às vezes eu perguntava pra minha mãe algumas palavras que eram escritas com “s”, porque eu tinha é..., o som, o som das palavras confundem muito. O “s” com o “z”. Eu me lembro disso assim. Às vezes eu conversava

⁴ O admissão era uma série que deveria ser cursada entre a quarta e quinta série, por alunos que ou não tinham idade suficiente ou não estavam totalmente preparados para o “ginásio”. Era como se alguns alunos tivessem que se preparar para serem admitidos na quinta série, daí o nome *admissão*.

com ela perguntando “essa palavra de escreve com s ou com z?” Então nessa hora minha mãe acabava me apoiando, pela falta de audição mesmo, pelo som, de você num saber se escreve assim ou assado, ela acabava me falando. (...) tinham palavras assim... homônimas, eu me lembro, aí eu perguntava pra minha mãe, “mas elas são escritas iguais?” Né? Minha mãe falava “Pois é, são escritas iguais, mas cada uma tem um significado diferente.” E às vezes eu conversava com ela pedindo “Ah, me dá um exemplo então, pra eu entender melhor.” E ela me dava um exemplo pra eu entender melhor. E eu entendia.”

A dificuldade referente à palavras homônimas é comum entre os aprendizes surdos pois entra em jogo a polissemia da língua, a atribuição de sentido em função do contexto, aspectos já discutidos no presente trabalho. Porém o que chama atenção é a dificuldade de ortografia apresentada por A.L. Dificilmente os surdos apresentam problemas na grafia das palavras, pois, devido à falta de audição, eles utilizam-se grandemente do aspecto visual para aprender palavras, como se memorizassem a grafia de cada uma delas. No caso de A.L. - assim como no de aprendizes ouvintes - parece que ela utilizou-se do recurso auditivo para auxiliá-la na escrita. Daí a dificuldade de saber se determinadas palavras eram grafadas com “s”, “ss” ou “c” e a justificativa de que no português os sons confundem muito.

Essas dificuldades relatadas não a impediram de avançar na leitura e na escrita. Em torno do que equivale à 7^a. série, era capaz de ler livros clássicos, com linguagem, vocabulário e estruturas gramaticais mais complexos, como “O Guarani”, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, entre outros. Além disso, realizava provas de compreensão da leitura do livro e fazia resumos, mostrando um aprimoramento do seu grau de letramento.

Na continuidade de seu relato, A.L. afirma que conseguiu concluir o ensino fundamental com sucesso, porém outro desafio aparecia em sua trajetória: agora que a primeira etapa da educação estava concluída, que caminho seguir? Nesse momento de dúvida, ela recorreu à sua professora de Português, elemento de referência para A.L. no ambiente escolar.

“Quando eu acabei a oitava série, eu num sabia que curso seguir. Foi aí que ela falou pra mim ‘você vai fazer o Magistério. Porque dá pra você ser uma boa professora pra quem tem o mesmo problema de audição e você ensinar pra essas pessoas o português. E você pode estar ensinando também da mesma forma que eu te ensinei, ou

procurar também uma outra maneira, talvez, que você acha melhor que eles vão entender, né?’ E aí eu comecei a fazer o Magistério, com ela sempre do meu lado.”

Neste trecho do depoimento chama a atenção o modo impositivo como a professora determina a escolha possível de A.L. – “*você vai fazer o Magistério*”. Pelo que transparece no relato, A.L. estava enfrentado um período de dúvida e, ao pedir conselho para sua professora, não foi lhe dada outra opção a não ser carreira de professora. A.L. não cogitou a possibilidade de adiar essa decisão e cursar um colegial regular, deixando para o final do 2º grau a decisão sobre sua carreira profissional. No entanto, o que parece determinante aqui é o modo como AL. parece enxergar a realidade: ela representa a imposição da professora como uma aposta na sua capacidade de se tornar uma professora de surdos e exercer uma posição social que permitisse auxiliar as pessoas, que assim como ela, enfrentavam dificuldades na aprendizagem. Tanto que, quando ela relata suas atividades nos colégios e faculdade que trabalha, ressalta a preocupação em ajudar seus alunos surdos nas atividades, trabalhos e na inclusão em classes de ouvintes.

O período do Magistério foi, como ela própria define, mais fácil que o ensino fundamental, pois ela já possuía conhecimento significativo do Português, havia adquirido o hábito da leitura, dominava a escrita, era capaz de organizar suas idéias em estruturas gramaticais adequadas ao texto escrito e já estava mais madura para enfrentar os problemas que naturalmente surgiam. Tanto que, quando estava indo para o último ano do curso, quis provar para si mesmo, para os colegas e para a família que era capaz de muito mais em relação a sua capacidade de aprendizado, o que a fez tomar uma decisão desafiadora: prestar vestibular para Pedagogia.

“...uma coisa que eu acho assim muito boa de eu ter feito pra mostrar pra família, pra mostrar pros outros, ouvintes, que estudavam na época comigo no normal foi ter feito isso, eu estava no último ano do normal, eu quis prestar vestibular. Só que eu num tinha terminado o normal ainda. Aí eu prestei vestibular, entrei na (fala o nome da Faculdade que cursou). Se eu num me engano acho que entrei em terceiro lugar ou primeiro lugar, eu num me lembro bem, tô com o jornal em casa. E daí eu falei ‘e agora?’ Eu tinha feito a opção pra noite. Eu falei ‘tudo bem, eu vou fazer’. E eu fiz de manhã o último ano do normal e à noite eu fazia o primeiro ano da faculdade na (nome da faculdade). Então quer dizer, na verdade, eu ganhei um ano, porque no ano seguinte eu já tava no segundo. Enquanto as outras colegas ainda estavam prestando vestibular

pra entrar no primeiro. E daí já é uma coisa que os professores do normal, eles falavam ‘gente, eu num me conformo, vocês são ouvintes, vocês são perfeitos, vocês num tem dificuldade, e a A.L. com todo esse problema de audição, essa dificuldade de ter que ficar olhando direto pra gente que tá falando, que ela faz a leitura labial, ela tá estudando o último ano do normal e fazendo faculdade à noite, no primeiro ano.’ Então era muito comentado isso no colégio. Então era uma coisa que pra mim me satisfez...”

Apesar de não ser uma prática comum, mas possível⁵, A.L. optou por adiantar em um ano seu ingresso na faculdade e prestou vestibular quando ainda freqüentava o 3º. ano do magistério. Foi aprovada no vestibular e, com o aval do colégio que freqüentava, por um ano A.L. dividiu-se entre os estudos do 1º. ano do curso de Pedagogia e o último ano do Magistério. Em seu discurso, esta opção é representada com extremo orgulho e só fortaleceu a imagem de aprendiz capaz e inteligente construída ao longo de sua trajetória escolar. Apesar desta decisão, aparentemente, ter sido tomada com o intuito de provar aos outros sua capacidade - *“...uma coisa que eu acho assim muito boa de eu ter feito pra mostrar pra família, pra mostrar pros outros, ouvintes, que estudavam na época comigo no normal foi ter feito isso...”* – o orgulho por ter conseguido dar conta da difícil demanda é visível e transparece em seu discurso. Tanto que a repercussão que essa atitude teve em seu colégio, tanto para seus professores quanto colegas, parece ter sido sua maior recompensa: *“...os professores do normal, eles falavam ‘gente, eu num me conformo, vocês são ouvintes, vocês são perfeitos, vocês num tem dificuldade, e a A.L. com todo esse problema de audição, essa dificuldade de ter que ficar olhando direto pra gente que tá falando, que ela faz a leitura labial, ela tá estudando o último ano do normal e fazendo faculdade à noite, no primeiro ano.’ Então era muito comentado isso no colégio. Então era uma coisa que pra mim me satisfez...”*

O período equivalente à faculdade foi relatado como um período tranquilo, sem nenhum episódio de destaque. Ela apenas afirma que, em algumas situações, perdia informações, pois os professores não permaneciam o tempo todo virados para ela, de tal forma que ela conseguisse realizar a leitura orofacial. Mas o que era perdido, ela conseguia com os colegas ou estudava nos livros indicados pelos professores. Agindo

⁵ Essa informação foi confirmada com a Secretaria da Faculdade de Pedagogia de duas Universidades de São Paulo: a PUC e a Universidade freqüentada por A.L. Ambas informaram que se o colégio que oferece o magistério der uma declaração de que o aluno pode iniciar a faculdade, e que se o aluno passar no vestibular, ele pode cursar concomitantemente o último ano do magistério e o primeiro ano do curso de Pedagogia.

dessa maneira, sem maiores problemas, ela concluiu o curso de Pedagogia e iniciou sua carreira de educadora de surdos.

Atualmente A.L. pode ser considerada como uma pessoa que possui um alto grau de letramento, faz constantes usos de materiais escritos no seu dia-a-dia, tem hábito de ler jornais quase que diariamente (acredita que este veículo é essencial para a aquisição de informações, além de contribuir para a cultura, melhorando sua capacidade de conversação com as outras pessoas) e livros de romance e suspense. Sua autora preferida é Agatha Christie. Além disso, gosta de assistir filmes legendados e às vezes utiliza a legenda dos programas de TV (closed caption). Pela função que exerce, constantemente lê livros sobre inclusão e memorandos que circulam na faculdade. A escrita também faz parte de sua vida nas situações de comunicação - usa e-mails e mensagens de texto no celular ou nos telefones próprios para surdos - e também como recurso para não esquecer compromissos (como ela mesma relata, não vive sem sua agenda).

Analisando a história de escolarização de A.L. como um todo, podemos classificá-la como uma história de sucesso, construída numa rede de colaborações, de apoio e incentivo, assim como, em alguns casos, a falta disso. Três fatores aparecem como primordiais: o apoio da família e o incentivo para que ela procurasse e aprendesse por conta própria; a cobrança e incentivo dos professores para que ela apresentasse melhoras no seu desempenho e a própria força de vontade e confiança que fazem parte de sua personalidade e que a auxiliaram na superação de algumas dificuldades.

A nosso ver, a representação positiva que ela construiu de todos os desafios que lhe foram colocados durante seu percurso escolar é que foi primordial. Práticas escolares inadequadas, tarefas impossíveis de realizar, constantes cobranças, muitas dificuldades e algumas imposições que marcaram sua trajetória, nada disso parece ter abalado o desejo de A.L. em mostrar que era capaz e que podia sempre ser melhor. Uma prova deste fato é que nenhum dos episódios relatados foi representado como desmotivador; ao contrário, foram representados como obstáculos passíveis de superação, fortalecedores de sua imagem de aprendiz inteligente e capaz, e incentivadores na constante busca de um melhor desempenho escolar.

5.2 – F. – Um história marcada por mudanças

F. tem 29 anos, é do sexo masculino, formado há três anos em Ciências da Computação por uma Universidade de São Paulo e atualmente trabalha como auxiliar administrativo, na área de recursos humanos de um laboratório paulista. F. conta que seus pais perceberam que ele era surdo com um ano e meio de idade, por acaso.

“Eu tava brincando com o carrinho, meu vô chegou com o carro, nas minhas costas (...) e ia buzinar, pra eu virar, e acenar. Meu vô chegou e bi-bi. Meu vô ficou estranho, “não virou” (faz expressão de dúvida). Vou buzinar mais uma vez bi-bi. Não virou. Aí na minha frente apareceu minha vó e a minha mãe. A minha mãe e minha vó falou “buzina”, meu vô buzinou de novo, e eu não virei. Minha mãe acenou para mim e falou “olha”. Eu virei e olhei (faz expressão de susto) Era o carro! Era o jipe. A buzina era muito forte, eu nem escutei. Minha mãe ficou estranha. Conversou com a família. Será que ele é surdo?”

Após esse episódio, a família, que morava no Paraná, veio para São Paulo realizar testes auditivos com F. Procuraram uma instituição especializada que realizou todos os testes e o médico otorrinolaringologista confirmou os resultados, informando que F. possuía uma surdez profunda bilateral, de causa desconhecida. Orientou os pais que procurassem atendimento e escola especializados. A mãe, então, prontamente colocou F. no atendimento fonoaudiológico, para que pudesse ser colocado e adaptado um aparelho de amplificação sonora e para que o trabalho de estimulação e aquisição da oralidade pudesse ser iniciado.

Em relação ao processo de escolarização, F. entrou na escola com 4 anos de idade. Sua mãe optou por matriculá-lo numa escola comum em São Paulo. Suas lembranças são marcadas pela dificuldade de comunicação com o professor ouvinte e pela estratégia que utilizava para “driblar” essa dificuldade.

“Por isso quando eu entrei na escola ouvinte, pequeno, foi um pouco complicado. Porque o professor é ouvinte, dava aula pra todo mundo. O professor trazia o papel, mostrava, falava, “vê (mostrando o papel), escreve, pinta”. Tudo. Mas foi difícil. Porque um surdo com professor que falava...”

“O que eu fiz, qualquer pessoa surda é esperto. Ele percebe, olha, o que o aluno tá fazendo. Eu vou copiar igual, fazer. É isso.”

Logo nas suas primeiras experiências escolares F. percebeu que enfrentaria certos impasses comunicativos com os professores ouvintes. Percebia ser complicado compreender tanto as atividades quanto o que o professor queria transmitir, tanto em relação ao conteúdo quanto aos ensinamentos propriamente ditos. LACERDA (1997)

discute a questão do processo dialógico entre professor ouvinte e aluno surdo, na construção de conhecimento, observando que *“dado que a interlocução entre ouvintes e surdos por meio da língua majoritária não é nada fácil, o professor é obrigado a buscar, em muitos momentos, outras estratégias para explicitar suas idéias ou compreender aquilo que um aluno deseja expressar, configurando situações de mal-entendidos na comunicação.”* (p. 115). No relato de F. identifica-se um movimento do professor no sentido de apontar e mostrar, ou seja, buscar outros recursos para se fazer entender. Como a autora coloca, muitas vezes esses esforços não garantem plena compreensão e entendimento na situação de comunicação.

No entanto, mesmo com esse impasse comunicativo, sem compreender perfeitamente o que se passava no ambiente de sala de aula, tudo indica que F. conseguiu construir uma imagem de aprendiz esperto, perceptivo e perspicaz. Ele afirma que *“qualquer pessoa surda é esperto”*. Essa imagem que construiu do indivíduo surdo parece ter garantido o fortalecimento de seu papel como aluno e justificado a estratégia adotada para assegurar as exigências que lhes eram feitas: copiar o movimento e ações dos colegas para dar conta das atividades propostas.

Assim permaneceu na educação infantil e na 1ª série do ensino fundamental. Sem mais lembrança significativas, conta que na 2ª série teve sua primeira mudança de escola. Passa a frequentar, agora, uma escola especial para surdos. Ele não relata os motivos da opção pela transferência, mas pode estar associado às dificuldades de comunicação e compreensão que ele relatou ter enfrentado na escola comum. Não deixa de ser significativo que ele não mencione essa dificuldade.

Na 2ª série, então, ele inicia seus estudos numa escola especial de São Paulo, que tinha como opção de trabalho a comunicação total. Ele conta que nesta escola teve os primeiros contatos com a língua de sinais (apesar de na época não ser muito valorizada), e relata compreender um pouco melhor o que os professores ensinavam e o que se passava no ambiente de sala de aula. Foi aí também que teve o primeiro contato com surdos como ele. Coursou nesta instituição de ensino a 2ª e a 3ª séries, porém, devido à uma política da escola, cada série era cursada em dois anos, totalizando um período de quatro anos de permanência nessa instituição de ensino.

“Depois eu entrei segunda série, até terceira, em escola de surdo. O nome da escola de surdo é (fala o nome da escola). Estudei lá, eu fiquei muito tempo lá, mais ou menos quatro anos, mas você já sabe como é. Porque na segunda série passa primeiro

pelo número um depois dois. E a terceira também. É difícil, cada escola tem um jeito, mas num pode. Porque diziam que era bom pra passar de ano. Mas tudo bem, já foi.”

O depoimento de F. evidencia uma questão referente à educação dos surdos que é, a nosso ver, problemática: o fato de que algumas escolas especiais obriguem os surdos a cursarem os conteúdos equivalentes a uma série em dois anos, subdividindo-a em duas etapas. Essa prática geralmente é utilizada para as séries de alfabetização (mais comum de 1ª a 3ª séries, podendo também ser utilizada na 4ª), e perdura até os dias atuais em algumas escolas especiais para surdos. Implícita à opção por essa prática está a imagem de que os surdos possuem um aprendizado mais lento em comparação aos ouvintes, que necessitam de um tempo maior para que conceitos e conhecimentos sejam apropriados e para que sejam alfabetizados. Ecoam também na construção dessa imagem todas as idéias preconcebidas referentes à aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos surdos – que eles têm dificuldades com aquisição de vocábulos, na construção e apropriação de sentidos, na gramática, estruturação frasal, entre outros. Ao invés de se repensar o modo com se dá o ensino nesse período, a solução encontrada é a de retardar o processo, dividir e espaçar o conteúdo, como se isso garantisse a aprendizagem. Ora, em função dos vários aspectos até aqui apontados, cabe questionar: a opção de dividir cada série em duas etapas é mais conveniente para quem? Para o surdo ou para o professor? Até que ponto um tempo mais longo pode garantir a aprendizagem se os métodos de trabalho e as práticas pedagógicas permanecem os mesmos?

O depoimento de F. fala por si. Ele reprova claramente essa prática: *“É difícil, cada escola tem um jeito, mas num pode.”* Além disso, tal prática sem dúvida não contribui para que o surdo construa uma imagem positiva de si mesmo como estudante. Mas a situação lhe é imposta. Apesar de não concordar e desacreditar da validade do procedimento, F. age com conformismo – *“diziam que era bom pra passar de ano”*.

Paralelamente a esse período da história escolar de F., ocorria também um acompanhamento fonoaudiológico que dava suporte ao trabalho de apropriação da linguagem oral e escrita. F. conta que teve atendimento fonoaudiológico de 1 até 12 anos de idade, englobando uma considerável parte de seu percurso escolar. Segundo seu relato, a fonoaudióloga trabalhava aspectos da linguagem oral, dentre eles estimulação de fala e da habilidade de leitura orofacial (elementos facilitadores na sua interação com os ouvintes da escola) e apropriação da escrita, estimulando a leitura e a produção de textos.

“Eu fazia fono particular. Aí lá eu fiquei muito tempo. Eu aprendi a escrever, aprendi o labial, aprendi a falar, a língua, tudo. Aprendi lendo e escrevendo bastante. Depois eu parei porque eu (fez o sinal de saturado, de “saco cheio”), já enjoou. Não pode, mas...”

Parece, portanto, que foi o trabalho fonoaudiológico que acabou por dar o embasamento necessário para sua permanência na escola de ouvintes e sua transição para a escola especial. Tanto isso é verdade que ele relaciona seu aprendizado ao trabalho realizado no atendimento fonoaudiológico, afirmando ter aprendido a língua, a fala e ter se apropriado da escrita neste espaço. Embora ele não faça menção explícita, acredito que, também, a construção de uma imagem positiva de aprendiz deve ter sido trabalhada e estimulada pela fonoaudióloga: *“na fono...[aprendi] tudo”*. O motivo alegado para abandonar o atendimento foi o cansaço e a saturação; no entanto, o fato de que, talvez, ele não visse tanta necessidade mais desse acompanhamento, seja responsável pela sua decisão, na medida em que ele já se via como auto-suficiente, já tinha construído uma boa imagem de si mesmo em relação ao uso da leitura e da escrita.

Retomando a história escolar de F., ao final da 3ª. série, ele foi avaliado pela equipe da escola especial, que optou por encaminhá-lo a uma escola comum que possuía uma espécie de convênio com a escola especial. Caracterizava-se aí a sua segunda mudança de escola. Como parte do acordo entre as duas instituições, o aluno freqüentava o ensino regular na escola comum e fazia aulas de reforço na escola especial.

“Quando o professor percebeu que eu tava bom; escrita, lê, nota boa, pode transferir para (nome da escola comum). Eu estudei lá. Me transferi, eu entrei. Mas eu sofri porque de manhã eu estudava aula reforço. Aula reforço. Pra entender melhor. Porque (nome da escola) é muito forte. Na leitura, o que o professor fala. Tinha, tinha 15 pessoas surdas na minha turma, mas cada pessoa estudava série diferente. Então qualquer dúvida eu falava pra professora”

Os parâmetros levados em consideração para a decisão da mudança foram as notas e o desempenho do aluno na leitura e escrita. Apesar de a escola sugerir a transferência, também oferecia ao aluno a possibilidade de freqüentar aulas de reforço, mantendo o contato com os demais surdos e professores. Esse parece ter sido um período difícil para F. As aulas de reforço ocorriam a partir da suposição de que os aprendizes surdos, independentemente da série que cursavam, tinham dificuldades semelhantes em relação à linguagem, daí o fato de crianças com faixas etárias distintas freqüentarem o mesmo

programa de reforço. *“Me transferi, eu entrei. Mas eu sofri porque de manhã eu estudava aula reforço.”* F. pode estar se referindo ao grande volume de trabalho que tinha de realizar, mas também não deve ter sido fácil para ele alterar a imagem que tinha de si como um bom estudante, com notas boas e que escrevia bem, para um aluno que precisa *“entender melhor”*, por isso necessita fazer aulas diárias de reforço. Além disso, ao entrar na escola comum e com base em uma avaliação dessa nova equipe de educadores, F. teve que cursar novamente a 3ª série. O impacto dessa decisão, sob o prisma do olhar dos dias atuais, é grande.

De fato, parece-nos que cursar três vezes (duas na escola especial e uma na comum) o equivalente a uma única série é uma medida contraproducente que não deveria ser adotada. Vários aspectos nos levam a questionar tal prática. A avaliação feita pela escola não era de que F. possuía boas notas, que era capaz de acompanhar o ensino na escola comum? Já que a escola especial oferecia acompanhamento contínuo e aulas de reforço para sanar dúvidas e dificuldades, por que então não avançar na aprendizagem e fazer F. iniciar a 4ª série na escola comum? Mesmo assim, F. submeteu-se à decisão, conforma-se, procura ajustar sua imagem de estudante à nova situação, procurando ressaltar um lado positivo da situação:

“Naquele momento não era para fazer isto, ter que fazer a 3º série I e II, e também, outra vez 3º série na escola de ouvintes. Mas pelo menos já aprendi as coisas. Se era melhor pra aprender direito, para melhorar o futuro das coisas...”

O que fica claro é que muitas vezes o indivíduo surdo tem que se submeter ao discurso dos ouvintes, dos responsáveis pela sua educação, como se eles soubessem o que é melhor, como se detivessem o saber: *“se era melhor pra aprender direito e para o meu futuro, tudo bem, afinal, pelo menos eu consegui aprender as coisas”*. Apesar de não concordar com a decisão, F. cursou a 3ª série na escola comum, e com muito esforço devido à rotina de estudar de manhã na sala de reforço e à tarde na sala de aula comum, conseguiu passar de ano com boas notas.

Neste momento, no entanto, ocorreu a terceira mudança de escola em sua história – por uma decisão da família, todos se mudaram para Cuiabá, onde F. começou a cursar a 4ª série numa escola comum. Sobre o impacto dessa nova mudança, F. não relata muita coisa, apenas recorda-se que nesta escola teve o apoio dos colegas ouvintes, que se preocupavam com ele e queriam ajudá-lo sempre.

“Só aluno me ajudava. Porque achavam, tem dó de mim, com dificuldade, então eu ajudo a fazer. Mas eu lembro não precisava ajudar, só um pouquinho. Porque eu

consegui fazer tudo isso. Eu fiz. Por exemplo: quando eu fazia alguma coisa no papel, matemática, português, história, todo mundo... Um menino, uma menina, olhava e pensava “será que ele tá na dúvida disso?” Da pergunta. Alguma dúvida, alguma coisa na prova. Eles me chamavam e falavam assim “Você tem alguma dúvida? Você entende, o que?” Eu mostrava “isso” (apontando para o papel), eles ajudavam, explicou um pouquinho, eu entendi, eu fiz, normal. Todo mundo achava “Você é muito esperto, muito rápido”. Isso é normal. Eles nunca viram como é surdo. Aí eu fiz, normal, até o final do ano. Aí eu passei de ano. Nunca teve recuperação, nada. Passei de ano.”

O relato aponta para um dado interessante: F. relata que obteve, mesmo sem precisar constantemente, muita ajuda de seus colegas ouvintes na escola de Cuiabá, pois percebia que eles projetavam uma imagem de F. como um aprendiz com dificuldades, que necessitava de auxílio para a compreensão e realização das atividades. Frente à essa imagem construída (com base, acredito, no senso comum de que o aluno portador de alguma deficiência necessita de ajuda constante e possui necessidades especiais), F. chegava a aceitar a ajuda oferecida, no entanto, esforçava-se para mostrar que era capaz de ser independente, compreender e realizar as tarefas solicitadas e, com isso, ir desconstruindo a imagem inicial. Tanto que relata, que ao longo do tempo, seus colegas se dirigiam a ele dizendo “*Você é muito esperto, muito rápido*”, alcançando, então, seu objetivo: mudar sua imagem frente a seus colegas e professores, de um aluno com necessidade de ajuda para um aluno capaz e atento.

F. conseguiu concluir a 4ª série em Cuiabá sem maiores dificuldades. No entanto, permaneceu nessa escola somente durante um ano, retornando com a família para São Paulo. Novamente acontece uma mudança de escola, já que ele não volta para a instituição onde estudava mas para uma outra, conhecida por trabalhar com pessoas com dificuldade de aprendizagem.

“Aonde eu estudei na 5ª. série? (tentando se recordar). Lembrei. Conhece, conhece Colégio (nomeia a escola)? Eu entrei lá 5ª. até a 8ª. série. Essa escola é boa porque essa escola tem uma parte, uma sala pequena só pra especialistas, que a pessoa tem, num é, num é problema. Que teve algum dado, alguma coisa, escreveu, fala, quando pessoa entende diferente, mas aprende todo mundo igual. Num é (faz o sinal de surdo). Lá é uma escola, é ouvinte. Mas cada um é ouvinte, só eu sou surdo. Surdo só.

Pesquisadora: *Mas todos os ouvintes tinham alguma dificuldade de aprendizagem?*

Isso, isso. Então, lá eu aprendi de 5ª. até 8ª. série. Normal. Tudo. Não teve problema nada.”

As razões pela opção de matricular F. nesta escola não são explicitadas no relato, mas os efeitos dessa escolha sim. Sua permanência na escola parece ter sido positiva, pois lhe permitiu significativos avanços nas questões de aprendizagem. Analisando o relato do F., primeiramente ele coloca uma opinião interessante: a de que esta escola foi boa, pois forneceu especialistas para lidarem com as dificuldades dos alunos. No entanto, o que parece estar implícito, é que F. representa esta instituição de ensino como uma instituição que lhe pôde fornecer um olhar e atenção especiais, proporcionando-lhe, portanto, melhor condições de aprendizado. Tanto que ele relaciona o termo *aprendizagem* a essa escola e não refere maiores problemas – *“Lá eu aprendi na 5ª. até 8ª. série. Não teve problema nada.”*

Em segundo lugar, F. parece ter conseguido sentir-se plenamente incluído nesta instituição, aproximando sua imagem de estudante à de seus colegas ouvintes. O que pretendo dizer é que todos apresentavam um aspecto em comum: aprendizes que possuíam alguma dificuldade, seja na fala, na aquisição da escrita, ou na leitura. Isso fez com que F. se sentisse mais integrado livrando-o, em partes, da constante comparação e equiparação com os ouvintes que ele já havia experimentado em seu percurso escolar.

É notável, também, o fato de que os únicos momentos em sua entrevista onde ele consegue relatar e recordar algumas atividades escolares solicitadas estão vinculados à esta escola.

“Na verdade eu num lembro muito das atividades. Porque faz muito tempo atrás que eu me formei lá. Eu lembro que eu olhava o nome, eu lia, pra depois escrever. Pra escrever algumas palavras tem erro, tem. Quando eu escrevo. A professora colocava alguma coisa, o que que tava faltando. E entendia. Porque, porque a escola (nomeia a escola) sabe como é o aluno. Mas num tem problema, pelo menos eu já sabia escrever o que é a pergunta, a resposta, a frase. E também eu já fiz uma vez redação. O professor pediu pra gente assistir um filme, o nome do filme ele falava. Eu aluguei o filme, vi tudo o filme, o que aconteceu. Na prova tem que fazer redação do que você entendeu da história do filme. Escrevi tudo o que aconteceu, tudo. Mais ou menos uma folha, frente e verso, tudo. Até o final da folha. Ai eu entreguei pro professor, depois o professor corrigiu. Eu tirei nota boa, alta. Só que eu não lembro o que aconteceu, o que eu escrevi. Eu não lembro. Eu só lembro que pelas minhas palavras ele entendeu o livro.”

Neste trecho contemplamos algumas práticas pedagógicas que ficaram marcadas na história de escolarização de F.: a escrita vinculada ao esquema de perguntas e respostas e a redação sobre algum filme assistido por indicação do professor.

Em relação à primeira atividade, F. comenta que não apresentava maiores problemas para compreender e realizá-la; no entanto, recorda-se que sua escrita apresentava alguns erros (provavelmente de estruturação frasal e gramática). Coloca que sua professora compreendia o sentido de suas respostas, mas sempre colocava os elementos faltantes ou incorretos nas frases. Essa falta de elementos na escrita de surdos é detalhada por COSTA (2001), que ao observar a escrita de alunos surdos, verificou que eles usam preferentemente palavras de conteúdo (que são auto-suficientes e possuem significado determinado, por exemplo, substantivos e verbos), em detrimento de palavras funcionais (que desempenham posições-chaves nas frases, mas seus significados são esparsos e indeterminado, por exemplo, artigos, preposições e conjunções), o que resulta numa escrita com falta de elementos lexicais. Esses podem ter sido os elementos que faltavam na escrita de F. A professora os completava, o que era entendido por F. como um ato de ensinar a gramática e escrita correta do Português, levando em consideração sua necessidade específica – *“porque a escola (nomeia a escola) sabe como é o aluno.”*. Nessa passagem F. revela como representava o trabalho dessa escola: como acolhedor e competente para atender as suas necessidades específicas.

Já a segunda atividade, a redação sobre um filme assistido, parece ter sido realizada com facilidade, porém os resultados obtidos foram relatados por F. com surpresa e entusiasmo. *“Escrevi tudo o que aconteceu, tudo. Mais ou menos uma folha, frente e verso, tudo. Até o final da folha. Ai eu entreguei pro professor, depois o professor corrigiu. Eu tirei nota boa, alta.”* Para COSTA (2001), os surdos geralmente demonstram uma certa dificuldade na produção de gêneros escritos narrativos, tais como contos, histórias e relatos, que narram acontecimentos, e por isso exigem domínio no uso de traços sintáticos e morfolexicais. Indivíduos surdos são mais competentes em gêneros dialogais, que reproduzem diálogos e se aproximam da linguagem falada, tais como história em quadrinhos ou conversas telefônicas. Ao observar que sua produção de um gênero narrativo tinha sido extensa e bem avaliada, F. demonstrou surpresa e entusiasmo por ter sido bem-sucedido numa tarefa considerada difícil.

Na mesma escola, F. também realizava atividades de leitura em que era solicitado a ler livros para fazer provas de compreensão de texto.

“Já li alguns livros. Foi na aula de Português, já. Ele foi muito complicado para mim. Foi mesmo. O professor pediu pra ler um livro pra ele, eu li. O professor falava dos personagens, o nome das pessoas, do autor, o que ele fazia, e foi complicado mesmo. Eu falava com a minha mãe. Eu lia e depois eu mostro pra minha mãe. Minha mãe falava, explica o que aconteceu. Porque eu li e não entendi o que aconteceu no livro. Minha mãe leu, explica, e eu “Ah, entendi”. Aí eu fiz, mas foi difícil, um pouco pra fazer.”

“Era... Eu num sei como explicar pra você. A palavra só algumas eu não sei. Por isso eu preciso de uma ajuda, pra explicar pra mim, mais claro. Porque o livro, as coisas, é muito pesado as palavras, e eu num sei como funciona, né? Então alguém me ajudou, me explicou como funciona e eu aprendi, foi isso.”

F. procura relatar como se dá a construção de sentidos, durante a leitura, pelo indivíduo surdo. Observamos aqui a mesma situação discutida previamente na análise da A.L.: a construção do sentido do texto pelo surdo é mais efetiva quando este pode contar com o auxílio e a interação com um outro. Muitas vezes, na leitura de um texto, devido à forma estanque como o trabalho de significação das palavras é feito na escola, é difícil para o surdo conseguir compreender o significado de determinadas palavras e, conseqüentemente, do texto como um todo. No caso de F., o que permitiu um processo de construção de sentido e compreensão do texto foi a interação e discussão do texto com sua mãe.

F., então, conseguiu concluir o período da 5^a à 8^a série sem nenhuma reprovação ou maiores problemas. Quando foi ingressar no 2^o grau, conta que decidiu cursar colegial técnico em processamento de dados. Relata que as aulas eram fáceis e mesmo as palavras desconhecidas eram facilmente assimiladas, pois o professor projetava num painel as telas do computador e ensinava, através de recursos visuais, as novas palavras e ações a serem feitas no computador. Concluiu o colegial sem maiores dificuldades e decidiu prestar vestibular para o curso de Ciências da Computação, dando continuidade ao que aprendeu no colegial. Conseguiu passar no vestibular e entrou numa boa faculdade da cidade de São Paulo.

No período da faculdade, conseguiu compreender bem os conteúdos das disciplinas, mesmo sem a presença de um intérprete em sala de aula, graças aos conhecimentos adquiridos anteriormente no colegial. Relata que sua única dificuldade estava vinculada à redação de alguns trabalhos mais complexos, para os quais ele julgava ser necessário dominar mais a escrita. Mas geralmente esses trabalhos eram em

grupo e, para realizá-los, teve o auxílio de dois colegas que tinham conhecimento e contato com sujeitos surdos. Devido à dificuldade e insegurança de F. para realizar a redação final do trabalho, ele realizava a pesquisa, em livros e na internet, e resumia esses materiais. *“Às vezes a pessoa já sabe que a pessoa surda, falava pra mim. “Ó, faz pesquisa, pega, joga pra ele. Quando você achar num precisa fazer, pega aquilo e joga no e-mail pra ele, que ele faz.” Porque eu acho que eles já sabe, ele já sabe como o meu jeito pra escrever as palavras do que você leu, sabe? Eles já sabem mais palavras, por exemplo: eu li, entendi, mas escrever o que eu li, pra passar pra eles (faz expressão de difícil) Por isso eles falavam “Não precisa, pega e pesquisa”.* Já no que se referia às provas e trabalhos individuais, F. conta que se arriscava mais, tentava escrever sozinho, pois nesse caso a nota seria somente dele, o que não prejudicaria nenhum de seus colegas.

Sem dúvida, é inegável que os dois colegas pretendiam ajudar F. nos trabalhos em grupo, entretanto a forma como a “ajuda” era dada apenas reforçava a representação que F. construiu de que não tinha o domínio suficiente da escrita para realizar um trabalho mais complexo. O fato de que ele realizasse sozinho seus trabalhos individuais é prova de que F. tinha plena condição para escrever também e não apenas pesquisar.

Em relação aos seus hábitos de leitura atuais, F. conta que tem o costume de comprar o jornal e interessa-se pelas matérias sobre futebol, acontecimentos gerais e cotidiano. Relata ter alguma dificuldade nas matérias sobre Economia, Direito, devido às palavras e termos próprios dessas áreas, o que dificulta sua compreensão. Conta que gosta também de ler alguns livros, mas sempre leva um amigo junto quando vai à livraria, para que este possa olhar e analisar o livro, verificando se F. conseguirá ler e entender a história: somente assim ele realiza a compra.

Em relação aos seus hábitos de produção escrita, no trabalho F. conta que preenche formulários de exame laboratorial no computador; no dia-a-dia tem o hábito de se corresponder via e-mail com outros surdos e ouvintes e frequentar salas de bate-papo. Como estabelece contato com surdos e ouvintes por escrito, F. acabou por construir uma representação cindida em relação a sua capacidade de produzir escrita. Na verdade, parece que tudo depende do seu interlocutor.

“Eu num escrevo muito bem, você viu, eu mandei um e-mail pra você, e preciso melhorar muito, tá faltando, eu sei. Só que eu num sei como é a frase, pra colocar. Como que eu vou saber se está certo ou se tá errado? Como? Eu às vezes preciso do outro pra corrigir o que eu escrevo. Mas o que eu te mandei foi eu sozinho. Num teve

ninguém. Por que eu sei que você já sabe, como é escrita do surdo. Agora se for outra pessoa... (expressão de insegurança). Fico inseguro (faz movimento de digitar algo no computador, acompanhado de expressão de dúvida). Mas eu escrevia e mandava pro amigo. O amigo respondia com o que tá faltando, eu passava e mandava. Mesmo tendo insegurança eu já mandei coisas pra amigos ouvintes. Quando eu mandei a pessoa respondeu para mim. “Eu não entendi, só a última frase do que você escreveu” (faz expressão de que percebeu algo errado). Ai eu abri o e-mail outra vez pra ver o que eu escrevi (faz o sinal de olhar, acompanhado do movimento de ler algo) Ah! (com expressão de surpresa). Ai eu respondi pequeno mais fácil pra ele entender. Porque o que eu escrevi ele num entendeu. Ai eu mandei, ficar mais fácil pra ele. Ai depois ele mandou. “Ah, agora eu entendi”. Então tá bom.”

“Eu converso no bate-papo só pra surdo. Na verdade, você sabe, só pra surdo é a mesma palavra. Tem pessoa surda fala, escreve frase bem. Uma vez um surdo perguntava. “Você é surdo?”. Eu falava “Eu sou surdo”. Ele falou “mentira! Porque você escreve muito bem.” Porque a pessoa num tá acostumada com a minha frase, o que eu escrevo. Porque ele falou “Nossa você usa o acento, a vírgula pra escrever!”. Eu falei “Eu aprendi a ler, aprendi isso na escola”. Assim, ele perguntava muito. Eu perguntei “Você se formou na faculdade”. “Não”. Ele perguntava pra mim, eu falei “Sim, eu me formei na faculdade”. Ah, por isso você aprendeu a falar com a frase.”

Nestas falas vemos como a representação construída por F. oscila em função do fato de o interlocutor ser ouvinte ou surdo. Em relação a interlocutores ouvintes, F. representa sua escrita como muitas vezes ininteligível. Quando envia mensagens para seus colegas ouvintes, sempre se preocupa se o outro irá compreender; reescreve a mensagem quando não há plena compreensão. F. acha importante que seus amigos retornem suas mensagens quando elas estão incompreensíveis. Já em relação a interlocutores surdos, F. representa sua escrita como compreensível, melhor, inclusive, do que a escrita típica de surdos na medida em que sabe usar pontuação, acentuação e palavras funcionais (COSTA, 2001). Alguns surdos inclusive projetam uma imagem de F. como ouvinte, por sua escrita se aproximar mais dos padrões apresentados por ouvintes.

F. encerrou seu depoimento relatando suas projeções para o futuro e o que espera que melhore na educação dos surdos. Ele comenta que possui um profundo desejo de fazer uma pós-graduação e espera encontrar uma instituição com intérprete, para

especializar-se em Recursos Humanos, área em que trabalha atualmente. Em relação à educação de surdos, F. pensa que as crianças devem entrar em contato com a Língua de Sinais desde cedo e que as escolas e faculdades ofereçam a presença de um intérprete em sala de aula para que o surdo possa entender o que é dito durante a aula e realmente aprenda a conversar, a ler e a escrever. *“Aqui no Brasil não pode ter preconceito pra surdo. Tem pessoas faz isso, preconceito pra surdo, aqui no Brasil. Já vi. Sofre bastante. Ouvinte (faz sinal de maltratar). Porque pessoas ouvinte pensa que o surdo não é capaz. Pessoa fala e o surdo não entende. Precisa intérprete ou de pessoas que sabe falar (faz o sinal de língua de sinais), perfeito. Porque o surdo precisa de interprete. Porque o ouvinte fala algumas palavras, o surdo não entende essas palavras. Precisa presença do interprete. Ou o professor, surdo ou ouvinte, precisa saber a linguagem própria do surdo e usar na escola, faculdade.”*

Analisando a história escolar de F. como um todo, vemos que ela, no geral, não é marcada por relatos sobre dificuldades em relação à apropriação da linguagem e da escrita ou em relação a práticas escolares específicas. Isso sem dúvida foi decisivo para que ele construísse uma imagem positiva de si mesmo como estudante, leitor e escritor. O que aparece fortemente em seu depoimento são questões relativas a mudanças escolares, assim como situações criadas por educadores e profissionais que tomavam decisões em relação a seu percurso educacional. Fica evidente a importância que a opinião de profissionais especializados exerce nas decisões de famílias com sujeitos deficientes e o relato de F. mostra o impacto que tais decisões exercem no processo escolar do surdo. Muitas das mudanças, no caso de F., foram bastante problemáticas e poderiam vir a prejudicar o desempenho e desenvolvimento escolar de F., na medida em que exigiam constante adaptações: começou a estudar em uma escola comum, foi para uma especial cursando a mesma série em dois anos, foi para uma escola comum na mesma série, mudou de estado e ao voltar para São Paulo, terminou seus estudos numa escola para sujeitos com dificuldade de aprendizagem.

No entanto, como nosso intuito não é só o de olhar para passagens da história escolar dos sujeitos, mas sim para todo o processo de escolarização, parece ser possível dizer que F. obteve sucesso graças à representação positiva que pôde construir de si mesmo como estudante – e nesse caso o atendimento fonoaudiológico parece ter tido papel preponderante – assim como graças à representação que revela das próprias mudanças pelas quais passou: aceitou todas e, ainda que hoje discorde de algumas delas, encarou-as como mais uma possibilidade de aprendizagem. *“se era pra aprender*

melhor as coisas...”. Atualmente, quando repensa algumas das práticas adotadas pelos educadores que fizeram parte de sua vida (principalmente a referente ao fato de ter que cursar uma série em dois anos na escola especial, e depois ter que repeti-la na escola ouvinte), ele as representa de maneira positiva, como se elas tivessem tido seu papel para o sucesso conquistado – “ Mas pelo menos já aprendi as coisas. Se era melhor pra aprender direito, para melhorar o futuro das coisas...”.

5.3 – C. – No encontro com a língua de sinais, o sucesso.

C. tem 27 anos, é do sexo masculino e exerce uma profissão voltada para a educação de surdos: é instrutor de LIBRAS em duas instituições de ensino especiais. É formado em Desenho Industrial e atualmente frequenta o 3º ano do curso de Pedagogia, ambos em duas universidades conceituadas em São Paulo. É também atuante na comunidade de surdos de São Paulo.

O relato de sua história inicia-se com o momento de detecção da surdez: de início, houve uma suspeita por parte de sua mãe, confirmada com um ano de idade por médicos:

“Mais ou menos com um ano de idade aconteceu de minha mãe descobrir que eu era surdo. Como? A empregada faltou, né? Aí minha mãe faltou no trabalho e ficou em casa, cozinhando, fazendo as coisas de casa. Minha mãe tava preparando a mamadeira de leite e tal, pra eu beber e aí minha mãe, eu tava deitado, engatinhando, acho que era no chão e minha mãe começou a me chamar porque o chão tava gelado ‘Vem pra cá, vem pra parte de madeira filho. Vem pra parte de madeira porque você num vai pegar muita friagem.’ E aí minha mãe chamava, chamava e eu num respondia. Então minha mãe começou a ficar preocupada. ‘Será que meu filho é surdo?’ Então ela pegou a tampa da panela e bateu. Então quando ela bateu e eu num reagi ela sentiu que eu era surdo e me levou pro médico. O médico fez o teste com a chave, balançava a chave, e eu num respondia. Num tinha estímulo nenhum. Então minha mãe começou a ficar muito preocupada e aí um dia minha mãe me levou prum lugar especial, onde fez o teste e descobriu que eu era surdo. Como que ia saber o grau, né? O grau de surdez. Então minha mãe me levou no consultório e aí... rubéola, descobriu que ela teve rubéola. Na gravidez.”

Conforme relatado acima, a surdez de C. foi detectada com um ano de idade e teve como causa rubéola durante a gestação materna. A surdez de C. é de grau profundo, bilateralmente.

Após a detecção de sua surdez, a primeira providência tomada pela família de C. foi sua inserção num atendimento fonoaudiológico. Ele se recorda que o trabalho se iniciou quando ele tinha, ainda, 1 ano de idade e era voltado exclusivamente para o trabalho de oralização. Lembra que apresentava muita dificuldade para treinar e realizar a leitura labial e, principalmente, conseguir desenvolver a habilidade de fala – “*não adiantava, eu não conseguia oralizar*”.

Sua mãe, ao ver o tempo passar e C. apresentar mudanças muito pequenas, começou a ficar preocupada com a possibilidade de desenvolvimento de seu filho. Ao folhear um jornal, tomou conhecimento da existência de uma escola especial para surdos em São Paulo, cidade onde residiam. Apesar de ser professora primária, desconhecia essa possibilidade. Ao ver nessa instituição um caminho possível para o desenvolvimento e aprendizagem de seu filho, realizou a matrícula de C., que na ocasião tinha 3 anos de idade.

Do período da pré-escola, cursado nessa escola especial, C. se recorda que a comunicação era um pouco “complicada” pois, ainda que os professores usassem um pouco de sinais, a comunicação era calcada principalmente na fala e C. perdia muitas informações. Lembra-se também que a atividade mais solicitadas nesse período era a confecção de desenhos, associados às palavras isoladas novas que aprendia, além de exercícios de coordenação motora para “escrever” o contorno de algumas letras, repetidas vezes.

“Lá no [escola especial], de verdade, era um pouco misturado, num tinha só sinais, a maioria dos professores usavam a oralização, né? Mas eles num eram tão rígidos assim, de obrigar a falar, de ter que oralizar. Eles ensinavam algumas palavras isoladas, sem contexto. Então, por exemplo, não tinha o contexto, eram palavras isoladas – a palavra ‘feio’, isso pode, não pode. Então era sempre as palavras soltas. Então eu olhava os professores, mas eu num entendia muito.”

Neste trecho C. relata um tipo de trabalho típico da educação de surdos nas décadas anteriores, apontado por todos os sujeitos analisados neste trabalho – a descontextualização e fragmentação no trabalho com a linguagem, a ausência de interações lingüísticas autênticas em sala de aula – fenômeno analisado por diversas autoras como TRENCHÉ (1995); GÓES (1996) e SOUZA (1998; 2000) e discutido previamente neste trabalho. No entanto, o relato de C. ainda aponta para o modo como a escola tem exercido um papel ineficaz na construção de conhecimento por parte dos alunos surdos, pois, na ânsia de fazer os alunos adquirirem a língua portuguesa, não

importando como, os educadores acabam por transmitir informações que muitas vezes não fazem sentido para o surdo que, desta forma, não tem as mínimas condições para se apropriar da linguagem. Fazendo das palavras de MOURA (2000) as minhas, observo que *“a escola, que deveria promover a mudança das possibilidades, permanecia, ela mesma, repetindo aquilo que não faz sentido e que não ajuda a construção de uma verdadeira linguagem, linguagem como ato social e como edificador de uma identidade calcada na possibilidade de vir a ser.”* (pág. 138)

Terminado o período equivalente à pré-escola, C. foi submetido a uma prática comum nas escolas especiais daquela época (prática esta também relatada pelos outros sujeitos dessa pesquisa), que é o encaminhamento para uma escola comum, de ouvintes.

“Na primeira série, eu fui pra escola de ouvintes. Na pré-escola o tipo diretor do [escola especial], o chefe olhou e falou assim “ó, ele tem um bom desenvolvimento, dá pra ele aprender”; escolheu alguns alunos e passou para escola de ouvintes, né? Que a escola de ouvintes é em frente ao [escola especial]. Então ele selecionou alguns alunos e eu fui pra primeira série na escola de ouvintes. Estudava na escola de ouvintes, né? Oral. E, por exemplo, em outro horário de aula, de manhã ou a tarde, você fazia reforço dentro do [escola especial]. Era essa a parceria.”

Assim como nas demais histórias analisadas nesse trabalho, em determinado momento do processo de escolarização, houve a opção da direção da escola especial por encaminhar alunos para instituições de ensino comum, com a justificativa de apresentarem bom desenvolvimento e capacidade de acompanhar uma classe ouvinte. Em contraponto, ofereciam a possibilidade de os alunos freqüentarem aulas de reforço na escola especial, já prevendo que os surdos apresentariam dificuldades na aprendizagem. O que cabe perguntar em relação a essa prática é o seguinte: que tipo de imagem dos aprendizes surdos a escola especial, que supostamente deveria dar conta de todos os aspectos referentes à aprendizagem de seus alunos, parece fazer? Que imagem a escola constrói de si própria e de sua equipe profissional tanto em relação à possibilidade e capacidade de ensino, como em relação à competência e conhecimento sobre a educação de surdos? Parece-me que, com base nas atitudes tomadas, fica a impressão de que os alunos eram tidos como muito inteligentes para ficarem numa escola especial, porém, ainda imaturos e deficitários para acompanhar uma classe ouvinte sem a necessidade de aulas de reforço. E em relação à própria escola, parece que preponderava a imagem de que a escola especial somente tinha a função de preparar o aluno para o ingresso na escola comum, ou seja, prepará-lo para a inclusão. Na

verdade esta prática está calcada na concepção educacional que vigorava na época, o oralismo. Como pudemos contemplar no Capítulo 1 deste trabalho, o objetivo das escolas especiais oralistas era justamente o de trabalhar com o indivíduo surdo para que este adquirisse a oralidade e pudesse, através dela, apropriar-se da língua oral e escrita. Quando o aluno apresentava bom desempenho e destaque dentro da escola especial, era considerado apto para uma escola comum, pronto para conviver diretamente com os ouvintes. Como já vimos e veremos novamente a seguir, essa transferência de responsabilidade das escolas especiais para as instituições de educação comum tem implicações várias.

C. relata como se sentiu nesse período de transição e as estratégias que utilizava para garantir seu papel em sala de aula:

“... eu lembro que na escola de ouvintes, por exemplo, quando os professores falavam eu num entendia nada. Só o que tava escrito na lousa que eu copiava. Mas, por exemplo, eu copiava no caderno e aí no [escola especial] eles me explicavam, então explicavam o que era pra fazer, o que o professor estava ensinando, mas eles não tinham língua de sinais perfeita. Eles apontavam, usavam um pouco de mímica, um pouco de língua de sinais, era uma coisa um pouco alternativa. Por exemplo, na disciplina matemática, eu ia muito bem na parte de matemática, raciocínio, eu conseguia prestar atenção no professor e ia percebendo. Agora, isso eu estudava em casa. Agora leitura, pra eu guardar as palavras e saber o que significava, era mais difícil. Depois quando eu tinha que responder, por exemplo, eu ia indo pela minha cabeça e eu que ia inventando a minha própria frase. Por exemplo, o que vinha na idéia eu colocava. Eu num ficava preocupado com o Português certo pra responder. Por exemplo, tinha lá um enunciado, na frase, eu tinha que guardar aquilo que tava lá. Aí eu tinha que responder, então eu só colocava (fazendo o movimento de transpor o trecho do texto para o espaço equivalente à resposta). Em Português, eu ia bem. Por exemplo, a parte da gramática né? Eu ia tranqüilo. Porque eu já sabia as regras de gramática, então, o “a” combina com o feminino, e a parte dos fonemas, então na parte de gramática tudo bem.”

Nessa passagem, vários aspectos chamam a atenção, mas cabe ressaltar especificamente a estratégia usada por F. para fazer os exercícios de compreensão de leitura: ele apenas realizava a cópia de trechos do texto, sem sequer saber o que estava copiando. Ora, o estudo de um texto não pode se limitar a recuperar informações pontuais e explícitas que não exigem do aluno nada mais do que a capacidade de

copiar a resposta que já está dada no texto (KLEIMAN, 1992). Exercícios que apenas exigem a produção de atividades mecânicas revelam uma concepção de leitura como decodificação do texto, como a mera decifração dos sinais impressos. Ao contrário, como já se sabe hoje, a leitura deve ser concebida como construção do sentido do texto. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, *“A leitura é um trabalho no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias (...)”*. (pág. 53-54).

Como se vê, não foi fácil para C. permanecer na sala de ouvintes: não compreendia a fala dos outros e também não era compreendido; copiava a matéria da lousa, realizava exercícios de matemática (que, na sua concepção, eram mais fáceis de aprender e por isso conseguia bom desempenho) e, na medida do possível, realizava as tarefas de Português (com maior facilidade na gramática). O que não conseguia fazer, levava para as aulas de reforço onde tentava assimilar, se não o conteúdo, pelo menos algumas estratégias para garantir sua posição e papel de aluno.

Com o tempo, algumas de suas estratégias foram se tornando insuficientes e as dificuldades foram aumentando.

“... na 1ª. série o principal pra mim era o Português. Era mais fácil porque, por exemplo, tinha as frases, tinha as perguntas e eu tinha que fazer as respostas. Então eu percebia que eu tinha que copiar aquilo que tava na pergunta. Então eu só ia fazendo esse esquema, né? Compreender o texto mesmo, eu num entendia nada. Eu só ficava preocupado com a regra da gramática, e ia pondo as respostas. Então foi isso; eu ia recebendo certo, certo, certo dos professores... Eu pegava o esquema da pergunta e o quê que eu tinha que responder. Por exemplo: a menina pegou a bola. Então, a menina pegou o quê? Aí eu já percebia “bola”. Então eu só pegava a resposta, né? Como se eu fosse esperto, como se eu quisesse dar uma de esperto, eu num entendia o que eu tava fazendo. Eu só pegava aquilo que a professora fazia. Então por exemplo, desenho.

Quando tinha o desenho e aí tinha o texto eu conseguia entender melhor. Às vezes eu pegava alguma coisa que tava errado, por exemplo, o desenho não combina com o que tava perguntando, com o texto. Então às vezes acontecia de ser um pouco errado. Isso na primeira. Na 2ª., 3ª., 4ª. séries eu fui piorando o Português. Na 1ª. num tinha interpretação de texto. É, num tinha. Na 2ª. série começou, então eu comecei a apresentar mais dificuldade, na 3ª. e na 4ª., porque num dava pra eu ficar só copiando das perguntas, eu tinha que entender mesmo pra responder. Então eu tive muita dificuldade, e eu fui piorando no Português. Por exemplo, tinha livros, alguns textos, e na parte da gramática é que ajudava minhas notas, essa parte de interpretação de texto eu ia muito mal. Então a gramática deu conta de me ajudar.”

Segundo C, portanto, na 1ª. série, mesmo sem compreender o sentido dos textos trabalhados, ele percebeu que as respostas dos exercícios se encontravam na própria pergunta e que a transposição – cópia - de elementos da pergunta para a resposta garantia o acerto - “compreender o texto mesmo, eu num entendia nada... eu ia pondo as respostas... eu ia recebendo certo, certo, certo dos professores...” No entanto, a partir da 2ª. série, o esquema de cópia tornou-se insuficiente, pois os textos eram mais complexos e exigiam um nível maior de compreensão, capacidade que ele não apresentava devido ao déficit na aquisição da linguagem. Somente os textos que eram acompanhados de desenho lhe permitiam uma possibilidade de apreensão global do sentido do texto lido.

Vale a pena nos determos nessa passagem do relato de C. A dificuldade na compreensão, tanto da fala como da escrita, é um reflexo do modo como a linguagem inicialmente foi trabalhada. Anteriormente à entrada na escola, ele conta que freqüentava atendimento fonoaudiológico voltado para a aquisição de fala e leitura labial. Com o início da escolarização, as coisas lhe eram ensinadas isoladamente, fora de contexto. Tanto no atendimento fonoaudiológico como na escola, havia uma supremacia do estudo da língua em detrimento do seu uso; enfatizava-se mais a aprendizagem de palavras isoladas (faladas ou escritas) e regras gramaticais do que a interação autêntica por meio da linguagem. Essa parecer ser a representação que os “especialistas” possuem das possibilidades de interação com surdos. Parte-se do pressuposto de que os surdos sempre apresentarão um déficit de linguagem devido à impossibilidade de operar naturalmente com e sobre a linguagem nos mais diversos contextos e situações. De fato, como aponta SOUZA (1998), há um dilema a ser resolvido pelo professor de surdos: como ensinar a linguagem sem poder usar a

linguagem? Sem uma solução, o que acaba ocorrendo é o uso indiscriminado e impensado dos canais sensoriais remanescentes (visão, tato, olfato) como saídas “*para a estimulação e como via de acesso à linguagem, com ênfase em práticas de concretização (via desenhos) dos significados das palavras.*” (pág. 37). Tanto isso é verdade, que C. afirma que compreendia melhor os textos que eram acompanhados de ilustração (coerentes com a mensagem, pois se essas eram incoerentes geravam um problema de compreensão maior ainda), pois concretizavam os significados e forneciam pista para a compreensão.

Vemos que da 2ª série até a 4ª série, C. enfrentou problemas em relação ao aprendizado do Português. Conseguia ir bem nas matérias de matemática e ciências, já que se interessava bastante pelas experiências realizadas em sala de aula. Ele conta que nunca foi reprovado, pois conseguia garantir sua nota nos exercícios que envolviam regras gramaticais, suprindo os déficits de compreensão textual. Relata ter tido facilidade na parte gramatical, pois isso era muito cobrado nas aulas de reforço de sua escola especial e ele conseguia assimilar e memorizar bem as regra ensinadas. Além disso, dedicava-se bastante aos estudos nos períodos extra-escolares, por iniciativa própria e com certo auxílio de sua mãe.

“Eu sozinho eu ia tentando perceber, aprender as coisas. Foi um esforço meu, próprio. Sempre em casa eu estudava. Então, em casa eu num brincava, eu só ficava estudando, estudando, estudando. Durante a semana eu só estudava à noite. Só no sábado e domingo eu brincava. Isso nos meus onze, doze, treze anos. Eu aprendi sozinho. Meu próprio esforço. Por exemplo, se eu tinha alguma dúvida, eu perguntava pra minha mãe. Que minha mãe era professora também, de primeira a quarta série. Ela me ajudava algumas vezes, outras não, porque trabalhava muito.”

Podemos notar aqui que o conhecimento não era adquirido na escola e sim por meio de um esforço pessoal e de constante dedicação aos estudos. A escola, para C., era representada apenas como a fornecedora do conteúdo que deveria ser aprendido e não como a instância que o ensinasse de fato. Nessa trajetória, contava com o auxílio de sua mãe, que apesar de escasso, era efetivo, pois ela era professora primária e conseguia explicar as questões mais difíceis. O restante era aprendido (ou memorizado?) através da estratégia de ler e reler diversas vezes o conteúdo.

Ainda neste período de 1ª a 4ª série, C. refere-se a algumas atividades que realizava e que o marcaram negativamente, em especial o ditado.

“Eu lembro que no [escola especial] tinha ditado. E eu odiava. Eu começava a chorar, começava a chorar. Então quando a professora escrevia na lousa “ditado”, eu já começava a chorar. Eu num queria fazer de jeito nenhum. E depois na escola de ouvintes também tinha ditado. Então quando o professor começava a falar, falar, falar, falar, falar, eles iam escrevendo, os ouvintes. Aí ele vinha e falava especialmente pra mim, de frente pra mim, fazendo o contato pra ver se eu conseguia entender. E com a leitura labial eu conseguia pegar uns cinqüenta por cento mais ou menos. Daí o professor fazia ditado individualmente comigo. Então o professor falava, repetia, repetia, repetia várias e várias vezes, aí acabava pegando alguma coisinha. Se alguma palavra eu já conhecia, aí era mais fácil. Agora se era uma palavra que eu não conhecia... era mais difícil e eu acabava num entendendo.”

“Dependia muito do jeito do professor. Lá no [escola especial] eles ficavam bravos e ‘presta atenção, vocês têm que entender’ E eu começava a chorar, aí eu tinha que me acalmar pra conseguir fazer o ditado. Na escola de ouvintes era um pouquinho melhor, pois o professor fazia especialmente pra mim.”

Como já se viu, o ditado é uma das atividades mais temidas pelos surdos, pois envolve o canal sensorial que é comprometido nesses sujeitos: a audição. Tendo em vista que no ditado é necessário ouvir o que está sendo dito e concomitantemente escrever, o surdo, que precisa do apoio visual para tentar compreender o que é dito (através da leitura orofacial, quando há essa habilidade), perde muitas informações e dificilmente consegue acompanhar a dinâmica e o ritmo de certa forma acelerado típicos dessa atividade. De uma forma geral, essa atividade foi representada pelos participantes dessa pesquisa como absolutamente inútil, que não trabalha ou avalia nada, servindo apenas, na verdade, para demonstrar a fragilidade e dificuldade desses sujeitos em atividades que privilegiam o canal auditivo.

No caso específico de C. vemos que essa atividade era mais temida justamente no lugar onde, ao que tudo indica, ela nem deveria acontecer: na escola especial. Em seu relato transparece a impressão de que os professores da escola especial, na ânsia de preparar os alunos surdos para realizar ditado na escola comum, pressionavam demasiadamente os alunos, esquecendo-se das especificidades que essas crianças possuem. Não é à toa que somente o ato da professora escrever na lousa a palavra “ditado” desencadeava em C. uma crise de choro tão intensa, que era necessário que ele se acalmasse para poder realizar a atividade. Já a professora da escola comum revelava maior sensibilidade para a questão: realizava o ditado de forma pausada, de frente para

ele – dando a possibilidade dele usar a leitura orofacial –, e repetindo várias e várias vezes as frases até que ele conseguisse pegar algumas informações.

Outra atividade que C. referia não gostar eram as redações, prática que exige do aluno criatividade, organização mental de idéias e a transposição para o papel por meio da escrita, além de familiaridade e capacidade de desenvolver o gênero discursivo narrativo.

“Agora a dificuldade, que eu odiava, odiava mesmo, era aula de redação. Não suportava aula de redação. Porque eu num sabia escrever, então como que eu tinha que escrever? A minha dificuldade não eram as idéias. Nessa parte das idéias eu conseguia formar o pensamento, tal. Mas na parte de escrever, por exemplo, eu não conhecia as palavras, eu não sabia como escrever. Eu lembro que eu até tinha muito vocabulário, muitas palavras. Mas por exemplo, o quê aquela palavra significava eu num sabia. Então, onde aquela significava, aonde ela combinava, o contexto... Eram palavras isoladas. Então por isso que na hora que eu tinha que formar uma frase, que eu tinha que começar a escrever “como a menina foi andando e tal” eu num conseguia escrever. Eu num sabia. Eu só sabia aquelas frases prontas, decoradas”

Esse problema é apontado e discutido por SOUZA (1998), que também colheu e analisou o depoimento de uma surda sobre suas vivências escolares. Segundo SOUZA, o seu sujeito, assim como C., é fruto de uma prática escolar que enfatiza o léxico e a gramática e ignora as transformações que as formas da língua sofrem no ato da enunciação. Em outras palavras, há uma tendência de se desvincular a sintaxe da língua do seu uso efetivo, ou seja, do discurso, fato que prejudica tanto o ensino de uma língua, como a apropriação da escrita. A ela (a C. e a muitos outros surdos) *“foi destinado um ensino de língua com bases nas leis da gramática com o intuito de fazê-la aprender o Português. É interessante notar que esse era o modo adotado tanto pela escola regular como pela escola especial que freqüentava de modo paralelo e simultâneo. Como não conseguia usar nem as regras nem as palavras que, não obstante, havia decorado e cujos significados havia aprendido a identificar, não sabia se comunicar.”* (pág. 36)

Essa é a base da dificuldade apontada por C. no momento de ter que fazer as redações. Até então todo o contato que ele havia tido com o Português escrito era baseado em palavras e frases isoladas e decoradas, em regras gramaticais, e não em práticas docentes que privilegiassem a natureza enunciativo-discursiva da linguagem. Como exigir, portanto, que ele pudesse enunciar, narrar eventos por meio do Português escrito? A justificativa de C., não podendo ser outra, era de que ele *“não sabia”*, não

conseguia produzir nada de diferente daquelas frases prontas e decoradas que estava acostumado a escrever.

Até aqui vimos como C. foi se mantendo na escola até a 4ª série: tentava se destacar nas matérias que mais se interessava; esforçava-se para aprender sozinho as matérias em que tinha dificuldade; enfrentava, mesmo à contragosto, algumas atividades descontextualizadas e outras das quais não gostava por não conseguir fazer. Em relação à disciplina Português, apesar de demonstrar muita dificuldade na interpretação de textos, compensava suas notas através dos exercícios específicos de gramática, para os quais conseguia memorizar as regras. Até a 4ª. série, ele freqüentava também a terapia fonoaudiológica, mas como essa era voltada demasiadamente para a oralização (aspecto em que C. apresentava dificuldade considerável), decidiu interromper o atendimento no final da 4ª série.

O período da 5ª à 8ª séries foi marcado por algumas mudanças. Até então, C. passava a maior parte do seu tempo escolar no ambiente de ouvintes, tendo que se adaptar às regras, convivência e costumes da instituição comum, sem nenhum par, um igual com quem pudesse dividir as aflições e sucessos; só tinha contato com surdos nas aulas de reforço, dentro de sua antiga escola especial. Porém, na 5ª série, devido ao fato da escola especial só oferecer ensino de 1ª a 4ª série, a maioria dos alunos surdos foram transferidos para a escola comum que C. freqüentava, fato que proporcionou maior convívio entre os surdos e uma separação entre o grupo dos ouvintes e o dos surdos. No entanto, não eram todas as matérias que eram cursadas na escola de ouvintes, as matérias que traziam maior dificuldade para o surdo ainda eram freqüentadas na escola especial, graças a um convênio entre as duas escolas. C. lembra como era complicada e curiosa a movimentação diária de uma escola para outra: afinal, cursava Português, Geografia e História na escola especial e o restante na escola comum, junto com os ouvintes.

Essa nova situação, apesar de confusa e cansativa, foi representada por C. como impulsionadora de mudanças e fortalecedora de sua posição na sala de aula de ouvintes. Afinal, a possibilidade de socialização contínua com seus pares, com sujeitos portadores da mesma diferença, permitiu um fortalecimento da identidade de C. como surdo, “*como um sujeito íntegro e capaz de empreender suas ações*”, apesar de suas particularidades. (MOURA, 2000:142).

“Era muito engraçado porque os professores da [escola especial] ficavam muito bravos. Ficavam bravos porque assim, no [escola especial] a gente tirava nota baixa, e

na escola de ouvintes tirava nota alta. Então eles ficavam bravos, ‘por que essa comparação? Parece que na escola de ouvintes vocês têm uma pressão maior? Você tem que ir bem, você tem que se esforçar. E parece que no grupo de surdos vocês num têm tanto interesse, num leva a sério a matéria’ Isso é porque a maioria dos surdos na escola especial não estava muito interessada, né? E aí quando a gente tava na escola de ouvintes ficava preocupado, tinha uma pressão da gente se equiparar a eles, parece que eles eram mais superiores do que a gente, então tinha que ter esse esforço. Eu não aceitava, por exemplo, eu não queria ser inferior aos ouvintes. Eu queria estar equiparado.”

O fortalecimento da identidade do grupo de surdos dentro da escola comum teve como efeito uma melhora no desempenho escolar de C., movido tanto pela segurança de ter em sua classe surdos com quem podia trocar informações, discutir o conteúdo e compartilhar dificuldades, como pela busca constante de melhorar a sua auto-imagem como aprendiz, almejando sempre a equiparação com os ouvintes e tendo a possibilidade de mostrar que o surdo não deve ser visto como inferior ou menos capaz.

Com uma imagem de aluno/aprendiz mais fortalecida, C. cursou o período de 5^a a 8^a séries transitando entre o grupo de surdos e ouvintes, estabelecendo relações sociais e fazendo trabalhos em ambos os grupos. Ele conta que havia uma troca interessante com seus colegas ouvintes, pois como C. tinha um excelente desempenho nas matérias de raciocínio (Matemática, Física, Química, Desenho Geométrico e até mesmo na Gramática), havia os ouvintes que queriam que ele participasse dos trabalhos em grupo. Em contrapartida, nos trabalhos de Português, História, quando possível, C. solicitava ajuda ou a participação no grupo de ouvintes. Segundo C., ele geralmente sentia-se bem integrado ao grupo de ouvintes, pois a maioria teve interesse em aprender alguns sinais (ensinados por ele) e os utilizava, juntamente com mímicas e gestos indicativos para se comunicar com C. Mas ele relata que sentia-se incomodado quando seus colegas se empolgavam e passavam a oralizar, pois não conseguia entender o que se passava.

Em relação aos hábitos de leitura extra-escolares, C. refere que se atinha principalmente aos assuntos referentes às matérias escolares, mas também lia bastante histórias em quadrinhos e ocasionalmente algumas matérias de jornal, por insistência de seu pai: *“Eu ficava estudando mais as coisas da escola mesmo. Mas por exemplo, jornal meu pai mandava “vai, lê, leia o jornal.” O meu pai mandava e eu tinha que ler o jornal.”*

Concluída essa etapa da escolarização, era necessário decidir onde cursar o 2º grau. Ele preferia estudar numa instituição que oferecesse 2º grau regular voltado para surdos, porém, em São Paulo, só havia escolas que ofereciam colegial supletivo. Acabou encontrando uma escola regular para surdos em um município da Grande São Paulo, no entanto, quando as aulas começaram, C. percebeu que o ensino era muito fraco e defasado, repetindo conteúdos que ele já havia aprendido, com uma exigência de aprendizagem aquém da ele estava acostumado.

“Lá tinha escola de surdos, no colegial. Primeiro, segundo e terceiro colegial. A parte de escola de surdos ia da pré-escola até o colegial. Então eu fui pra escola de surdos no colegial, mas nessa escola o ensino era muito fraco, muito defasado. Então eles iam mais devagar... Tudo bem, eu era surdo, mas tinha algumas pessoas que eu acho que mudavam de escola, que era da prefeitura, estudavam na prefeitura, então quando eu cheguei lá eu achei que era muito fácil, muito simples. Eu tava acostumado com um ritmo mais acelerado, com um ensino mais exigente, mais puxado. Então quando eu cheguei lá parece que me deu muita preguiça, num tinha muita vontade, num tinha muito interesse em estudar. Porque pra mim já era tudo tão fácil.”

Vale a pena destacar, nessa passagem, dois aspectos importantes: a representação de C. sobre a escola especial, como uma escola “fraca”, “fácil demais”; a imagem de si mesmo como estudante que deseja um ensino “mais forte” e desafiador; e mais uma vez também chamar a atenção para a imagem que instituições dessa natureza parecem difundir de aprendiz surdo. C., logo no início do ano letivo, percebeu uma significativa diferença em relação ao ensino e ao ritmo de aprendizagem à qual estava acostumado. O reflexo disso foi o desinteresse em estudar e apresentar um bom desempenho. A qualidade do ensino aqui criticada por C. está intimamente ligada à imagem que a escola parece fazer de seus alunos. Através das palavras de C. a imagem que parece ter sido construída pelos profissionais sobre seus alunos é a de aprendizes deficitários, que necessitam ser escolarizados por meio de conteúdos simples, facilitadores, de forma lenta e com baixas expectativas de resultados. Tal imagem foi observada também em outras instituições de ensino especial, através dos depoimentos já analisados nesta pesquisa e por autoras como GÓES (1996) e SOUZA (2000).

A decisão tomada por C. foi a de buscar uma nova escola e encontrou um colégio, que também possuía faculdade, que aceitava surdos nos cursos de colegial técnico. No entanto, a vontade de C. era cursar o colegial regular. Ele questionou a escola, mas foi informado pela secretaria que alunos surdos só eram aceitos em cursos técnicos, não

podendo, portanto, cursar o colegial regular. C. não aceitou esta imposição, alegando que, caso não fosse aceito no colegial regular, procuraria por uma outra escola. Decidiu-se, então que C. realizaria uma prova, uma espécie de “vestibulinho” que indicaria se ele tinha possibilidades de se matricular no colegial regular. C. fez a prova, passou e iniciou o curso. O episódio evidencia que C. apresentava, neste momento, uma representação de aprendiz muito confiante e segura, que o permitiu realizar o desejo de ingressar no colegial regular e mostrar, para os que duvidavam de sua capacidade, de que era capaz e possuía os conhecimentos necessários para acompanhar tal curso.

O período equivalente ao colegial foi uma fase marcante da vida de C., que influenciou positivamente o seu desempenho escolar. Ele iniciou um contato intenso com amigos ouvintes da escola que trabalhavam como intérpretes de LIBRAS e conheciam bem a Língua de Sinais. Passou a encontrar-se semanalmente com o grupo, a discutir e solicitar explicações sobre as lições da escola e sobre as leituras que realizava e, principalmente, passou a conversar, discutir regularmente assuntos e acontecimentos, usando os sinais. Esse contato com interlocutores fluentes em Língua de Sinais proporcionou a C. um ganho efetivo na sua relação com a leitura e a escrita do Português, como vemos no trecho relatado a seguir:

“Mas eu era o único surdo no meio dos ouvintes, porque eu tava fazendo colegial regular. Então, por exemplo, no colegial técnico tinha muitos surdos, muitos. Eu tava um pouco preocupado, como que eu ia ficar nesse monte de ouvintes, né? Era muita coisa, o ensino regular era muito mais exigente, mais puxado. Então eu ia na casa dos amigos e eles começavam a me explicar em sinais né? Me ajudavam um pouco as palavras. Por exemplo, alguma palavra que eu já sabia, já guardava, né? Tinha palavra que eu um conhecia, e aí junto com os meus amigos surdos, que já tinham estudado antes, nós dois juntos, eles iam me explicando, e me ajudando a guardar as palavras, o significado. Então, as palavras que eu já conhecia antes parece que tavam guardadas no meu cérebro, que eu tinha esquecido, então eu tinha que relembrar, e aí quando eles me explicavam, nossa! Aí eu conseguia lembrar de novo e aí eu num esquecia mais. Por exemplo, durante meu período de escola parece que muitas palavras eu esquecia, esquecia, esquecia. Então quando os amigos surdos me explicavam em sinais, parece que aquilo tem um significado, que você consegue guardar. Quando eles me explicavam eu conseguia guardar.”

Esta fala de C. pontua o momento em que ele entra em contato efetivo com a língua de sinais, através de amigos intérpretes, e como através deste contato ele

consegue começar a “guardar” e aprender o significado das palavras do Português. Considerado o fato, percebemos como a interação com pares que compartilham uma mesma língua teve importância neste momento da aprendizagem das palavras por C. OLIVEIRA (1997), ao discutir a teoria de Vygotsky, observa que *“é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo (e) liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se (...) no conceito de zona de desenvolvimento proximal”* (pág. 58). O conceito de zona de desenvolvimento proximal é definido por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento real (definido como a capacidade o sujeito de realizar tarefas de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou sujeitos mais capazes). Retornando ao relato de C., ele menciona que *“as palavras que eu já conhecia antes parece que tavam guardadas no meu cérebro, que eu tinha esquecido, então eu tinha que relembrar, e aí quando eles me explicavam, nossa! Aí eu conseguia lembrar de novo e aí eu num esquecia mais.”*. Essa colocação mostra a importância da interação entre pares (e não apenas com o professor) para que a zona de desenvolvimento proximal caminhe, ou seja, para que o desenvolvimento ocorra.

O depoimento de C. evidencia também o quanto a aquisição de uma língua trouxe ganhos para a compreensão, organização de idéias e apropriação de sentidos em geral. Retomo a citação de SKLIAR (1997) que, sustentando-se em Vygotsky, afirma que a apropriação de uma língua possui importante papel no desenvolvimento pois *“funciona como um instrumento de regulação cultural e eixo de desenvolvimento de processos psicológicos superiores”*(p. 127). Ora, o relato de C. evidencia exatamente como a apropriação de uma língua efetiva possibilita uma melhora na interação e inserção social, regula elementos culturais, organiza o pensamento e aprimora a capacidade de aquisição e propagação de conhecimento. É interessante notar como C. representa seu contato e apropriação da LIBRAS: como o elemento possibilitador de expansão da sua capacidade de compreensão lingüística; os resultados são recebidos com surpresa e entusiasmo, afinal, agora ele conseguia não somente compreender, mas assimilar todo o conhecimento e propagá-lo com maior autonomia.

Paralelamente à escola e ao encontro de discussão semanal que fazia com seus amigos ouvintes, C. voltou a freqüentar o acompanhamento fonoaudiológico, no

entanto, desta vez voltado somente para a apropriação da escrita. Conta que a fonoaudióloga o auxiliava principalmente na questão gramatical do Português, apontando as combinações possíveis, as flexões necessárias, os elementos faltantes, entre outras coisas.

“E aí quando eles faziam em sinais eu tinha mais e mais interesse, vontade, curiosidade de aprender e aí eu fui pra fono, continuei fazendo, e aí foi ficando mais fácil, mais fácil de entender na parte da escrita. Ela só me ajudava, por exemplo, na parte da correção. Eu escrevia e ela me ajudava na correção “isso pode, isso não pode”; na parte da correção da gramática. (...) Na parte de gramática ficava com a fono e com eles a parte de compreensão.”

Neste momento de seu relato aparecem interessantes questões sobre o papel do fonoaudiólogo que merecem discussão. Nas palavras de C., a procura por um atendimento fonoaudiológico foi feita com o objetivo de *“interesse, vontade e curiosidade de aprender”* mais sobre a escrita. Chama atenção a palavra *“aprender”* no discurso de C. – ele busca fora do ambiente escolar o aprendizado que a escola não pôde lhe fornecer. GARCIA (2004), em um texto que discute o papel do fonoaudiólogo no trabalho com a escrita coloca que *“o cuidado maior que o fonoaudiólogo deveria ter, a meu ver, é o de exatamente não assumir o lugar e o papel do professor e não reproduzir a prática escolar no consultório ou na Unidade de Saúde. Isso significa que o fonoaudiólogo não deveria propor ao paciente atividades típicas da escola e nem mesmo se perguntar se cabe ou não a ela “alfabetizar” ou “ensinar” a linguagem escrita ao paciente; da mesma forma, ele deveria evitar exercer o papel do reeducador que, juntamente com professores e orientadores pedagógicos, “ajusta” o sujeito para desempenhar tarefas escolares. Não se trata de ensinar, alfabetizar, adequar, mas sim de (re)estabelecer o vínculo do paciente com a linguagem escrita, em uma relação clínico-terapêutica na qual a escola tem papel secundário...”* (págs. 28 e 29) No caso do C., o modo como ele relata o trabalho fonoaudiológico realizado transmite a impressão de que este era extremamente *“pobre”* e limitado, voltado exclusivamente à superação dos déficits remanescentes da escola; dirigido ao *“ensinar” a gramática* (e somente ela) que não aprendida na escola – *“Na parte de gramática ficava com a fono e com eles a parte de compreensão.”* Vejam que, na concepção dele, nem o trabalho com a compreensão entrava em jogo, este era feito com seus colegas intérpretes. Ocorre justamente o que GARCIA propõe que seja evitado. Não estou afirmando que o fonoaudiólogo em questão tenha limitado seu trabalho e seu papel somente ao ensino da

gramática, e sim, estou apontando o fato de que, no trabalho com a linguagem escrita (principalmente com o indivíduo surdo) a representação construída pelo paciente pode ser limitada, como no caso de C., que representou o papel e o trabalho do fonoaudiólogo como o sujeito que apenas vai ensinar aquilo que não foi aprendido na escola.

Terminado o segundo grau, C. optou por ingressar em uma faculdade. Escolheu um curso em uma das áreas em que demonstrava facilidade: desenho industrial. Conta que não teve muitas dificuldades, pois o curso era voltado para área de desenho, geometria e matemática, matérias em que ele sempre demonstrou facilidade. No 1º. ano, mesmo sem a presença de um intérprete, conseguia de alguma forma assimilar o conteúdo, pois agora, após ter constituído uma língua, a LIBRAS, relata ter maior facilidade em apropriar-se também do português (oral e escrito). No 2º. ano, C. conseguiu um intérprete voluntário, que disponibilizava um horário restrito para auxiliar C., o que equivalia a uma disciplina. C. então optou para que o intérprete estivesse presente na disciplina de História da Arte, na qual ele apresentava certa dificuldade e, confessa, certo desinteresse. A presença do intérprete auxiliou no entendimento do conteúdo e permitiu que C. concluísse a matéria sem maiores problemas.

Ainda na época da faculdade, C. decidiu procurar um estágio em informática, para conhecer melhor a área de computação (já que não possuía computador em casa e achava importante para o mercado aprender a usá-lo). Ingressou, então, no laboratório de informática de uma escola especial para surdos onde, acompanhando as aulas de computação, aprendia a lidar com os computadores e ensinava informática a crianças e adolescentes.

O estágio referido foi a abertura de portas para que C. iniciasse sua atividade como instrutor de sinais. Por apresentar fluência na Língua Brasileira de Sinais e por lidar bem com as crianças e adolescentes, foi convidado a trabalhar como instrutor de sinais da referida escola, atuando nas salas do programa que atende adolescentes com início de escolarização tardio e déficits na aquisição de uma língua e na apropriação do português.

Paralelamente a função de propagar e ensinar a Língua de Sinais, C. concluiu a faculdade de Desenho Industrial. No entanto, sentiu interesse em seguir a carreira de professor, o que o levou a prestar o vestibular para Pedagogia, numa universidade conceituada de São Paulo, em 2002. Foi aprovado e hoje em dia frequenta o 3º ano do seu segundo curso superior. Neste novo curso não refere nenhuma dificuldade ou problemas, afinal, conta com uma intérprete de LIBRAS em tempo integral; além disso,

há outros surdos na classe com quem pode discutir conteúdos de aula, estudar em grupo, sempre compartilhando da mesma língua.

Ao ser questionado sobre seus hábitos de leitura atuais, C. refere que somente lê muita notícia na internet, não tendo costume de ler outros tipos de materiais. Ocasionalmente lê alguns textos e livros para provas da faculdade, mas diz que, por prazer, quase não possui o hábito. Relata que, por ser instrutor de sinais numa escola especial, algumas vezes trabalha com livros ou notícias com os adolescentes e acaba se aprofundando na leitura do material. Em relação a hábitos escritos, conta que sua principal atividade nessa área é a de comunicar-se com amigos e colegas de trabalho via e-mail; quando tem tempo costuma entrar em salas de bate-papo para conversar virtualmente com amigos, ou trocar informações com surdos de outras cidades ou estados.

Analisando a representação que C. construiu de seu processo de escolarização observa-se que, das séries iniciais até a 8ª. série, C. representava o aprendizado (principalmente do português) como algo difícil, árduo e muitas vezes impossível. Expressa claramente sua dificuldade de apropriação e domínio da língua portuguesa, fato que se reflete no seu desempenho em disciplinas como História, Geografia e o próprio Português. Neste período, a única representação positiva que constrói é em relação ao aprendizado das disciplinas das áreas de lógica e raciocínio, como Matemática, Geometria, Gramática e posteriormente Física e Química. No entanto, num dos momentos marcantes da trajetória de C., ele “descobre” uma possibilidade comunicativa e de representação do mundo, iniciando seu contato e apropriação da LIBRAS; nesse momento, a representação que possuía de sua escolarização sofre uma transformação. Ele mostra lidar melhor com a apropriação da escrita e leitura do português, referindo compreender melhor o que lê e conseguindo materializar suas idéias e pensamentos através da escrita. Portanto, a meu ver, a representação da apropriação e compreensão da leitura e escrita do português construída por C. têm uma estreita ligação com a apropriação de uma língua efetiva, que lhe permitiu tornar-se falante, leitor, escritor, e proporcionou confiança para que ele se lançasse em novos desafios, como o ingresso na faculdade de Pedagogia e seu encaminhamento profissional como instrutor de LIBRAS.

Considerações Finais

Buscando fazer generalizações a partir dos depoimentos dos indivíduos surdos analisados no capítulo anterior, faremos primeiramente observações acerca das práticas escolares a que foram submetidos para, em seguida, refletir um pouco sobre as representações que foram sendo construídas durante o processo de escolarização.

É possível dizer que as trajetórias de escolarização aqui analisadas evidenciam a vivência de práticas escolares hoje consideradas inapropriadas para o ensino da linguagem, da leitura e escrita, pelo fato de trabalharem quase sempre com situações descontextualizadas de uso da língua.

De fato, é notório em todos os depoimentos o relato de atividades que envolviam o trabalho com palavras ou frases isoladas, na frustrante tentativa de fazer o surdo aprender e se apropriar da maior quantidade de vocábulos possíveis, como se o aumento de vocabulário fosse a solução para os problemas de linguagem e de aprendizagem dos surdos. Na verdade o que está implícito é que este tipo de trabalho é fruto de uma concepção de linguagem desvinculada do próprio uso da língua em situações autênticas, assim como de uma didática da língua que enfatiza o trabalho com o léxico e com a gramática, ignorando a dinamicidade que caracteriza a enunciação. Ou seja, há uma

tendência de se desvincular o estudo da língua de seu uso efetivo, fato que prejudica o surdo tanto para a aprendizagem da modalidade oral da língua, como para apropriação da modalidade escrita. Ancorados nessa concepção de linguagem - que pode ser chamada de estruturalista -, as escolas que os surdos sujeitos dessa pesquisa freqüentaram (seja especial ou comum) no período equivalente à alfabetização, centravam-se em atividades do tipo cópia, produção de textos, ditado, e leitura e compreensão de textos para estimular a aquisição da língua escrita.

Com relação às atividades de produção de textos, os sujeitos aqui entrevistados repetem relatos sobre a exigência de escrita de textos diversos (redações, relatos de passeios, histórias e trabalhos de interpretação de textos) sendo que todos referem dificuldades na produção dessas atividades. Segundo os sujeitos, na maioria das vezes essas atividades eram solicitadas sem um propósito claro, sem um endereçamento, um objetivo ou interlocutor - A.L. relata claramente essa questão, dizendo que sua professora dava um tema de redação e apenas instruía: “*desenvolve*”. Frente a esta solicitação, os sujeitos tinham dificuldade para escrever: C. e F. relataram sentir um “bloqueio”, uma incapacidade para começar a escrever.

As atividades de compreensão de textos, aparentemente, não ofereciam tanta dificuldade; entretanto, isso ocorria não porque eles compreendessem o que liam, mas sim porque tinham assimilado o esquema de realização dos exercícios de leitura percebendo que a resposta estava, na maioria das vezes, na própria pergunta, ou em algum lugar do próprio texto, necessitando apenas ser copiada. F. coloca: “*o surdo é esperto, percebe as coisas. Vê o ouvinte fazendo e faz igual. Assim, conseguia responder as perguntas sem dificuldades.*”

Em relação ao ditado os relatos apontaram para situações bastante complexas e graves. Esta atividade foi descrita pelos três sujeitos como aquela que eles mais temiam realizar, pois apresentavam extrema dificuldade (por serem surdos, obviamente) em captar auditivamente as palavras e conseguir escrevê-las. Cada um deles coloca, a seu modo, as estratégias utilizadas para tentar realizar a atividade, procurando ocultar ao máximo a dificuldade inerente que apresentavam: A.L. decorava os textos e frases previamente; F. e C. contavam com a sensibilidade de suas professoras que ditavam as palavras de frente, repetiam quantas vezes fossem necessárias; no entanto, quando não conseguiam, sentiam-se profundamente angustiados. De maneira geral, essa atividade foi representada pelos participantes dessa pesquisa como absolutamente inútil e desgastante, que não trabalha ou avalia nenhum aspecto relevante, servindo apenas, na

verdade, para demonstrar a fragilidade e ressaltar a dificuldade dos sujeitos em atividades que privilegiam o canal auditivo.

Parece que, de fato, o professor de indivíduos surdos tem que lidar com o seguinte dilema: como ensinar a linguagem sem poder usar a linguagem? Como aponta SOUZA (1998), o que acaba ocorrendo é o uso indiscriminado e impensado dos canais sensoriais remanescentes (visão, tato, olfato) como saídas “*para a estimulação e como via de acesso à linguagem, com ênfase em práticas de concretização (via desenhos) dos significados das palavras.*” (pág. 37). Não está no âmbito desta pesquisa fornecer a resposta para este dilema, entretanto, o depoimento de um dos sujeitos aponta uma possível saída: C. relata o seguinte: “... *durante meu período de escola parece que muitas palavras eu esquecia, esquecia, esquecia. Então quando os amigos surdos me explicavam em sinais, parece que aquilo tem um significado, que você consegue guardar. Quando eles me explicavam eu conseguia guardar.*” Ora, duas importantes considerações podem ser tiradas dessa passagem.

Em primeiro lugar, a aprendizagem também ocorre – e parece que é mais efetiva – quando a interação lingüística acontece não apenas com o professor, mas com os colegas, o que vem a corroborar Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997) para quem a interação entre pares (e não apenas com o adulto) favorece o desenvolvimento ou, em seus próprios termos, faz com que a zona de desenvolvimento proximal se desloque.

Em segundo lugar, ao dialogar com seus colegas, parece que C. era capaz de “guardar” o significado das palavras porque a aprendizagem ocorria em uma situação de interlocução lingüística autêntica, o que vem a apontar para a necessidade de que as práticas docentes com indivíduos surdos passem a adotar uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem e a entendê-la, como quer Bakhtin (apud GARCIA, 2004) como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais pelo qual aqueles que falam ou escrevem se tornam sujeitos. As práticas escolares relatadas acima, ao não privilegiarem atividades de elaboração ou reelaboração do próprio diálogo travado em sala de aula e as negociações de sentido inerentes ao próprio ato lingüístico, limitam-se a trabalhar com a aquisição, fixação e/ou correção das estruturas lingüísticas, descontextualizando e fragmentando a prática lingüística. O que se privilegia não é o sujeito, mas sim a língua e a tentativa de superação de déficits que se supõem presentes.

No que diz respeito às representações que a escola parece veicular dos indivíduos surdos, tanto os tipos de atividades propostas pelos professores como os depoimentos dos próprios sujeitos parecem refletir uma imagem de aprendizes deficitários, que necessitam ser escolarizados por meio de conteúdos simples, facilitadores, de forma lenta e com baixas expectativas de resultados. Isso é verdade tanto para a escola especial como para a escola comum.

A escola especial é a instituição que deveria, teoricamente, conhecer as especificidades do trabalho com esse sujeito. No entanto, o que observamos é que já se parte do princípio de que os surdos têm enormes dificuldades e, ao invés de buscarem por diferentes formas de trabalhar o conteúdo, apenas o fazem de maneira mais lenta, como se assim o problema pudesse ser superado. Como vimos no relato de F., a escola especial chega ao extremo de trabalhar o conteúdo equivalente a uma série em dois anos (2ª série I e 2ª série II, por exemplo). Ecoam na construção dessa imagem certas idéias preconcebidas referentes à aprendizagem da leitura e escrita por parte dos surdos – de que eles possuem dificuldades com a aquisição de vocábulos, na construção e apropriação de sentido/significados, na gramática e estruturação frasal do português, entre outros. Nos depoimentos, a escola especial aparece como um lugar que prepara o surdo para o processo de inclusão em uma escola comum. Ou seja, o papel da escola especial não se configurava como o de ser a responsável pela escolarização completa do sujeito surdo, mas sim, o de prepará-lo para ter as mínimas condições de poder acompanhar o aprendizado numa escola de ouvintes. Já na escola comum os aprendizes surdos são vistos como “incompletos”, despreparados, necessitando, portanto, do apoio e reforço da escola especial para poder permanecer acompanhando o ritmo da escola de ouvintes.

Ora, parece claro que aqui há uma delegação de responsabilidade. A quem cabe a responsabilidade de educar os surdos, já que a escola especial apenas procura prepará-lo para a escola comum e a escola comum, ao recebê-lo, delega à escola especial a responsabilidade de prover aulas de reforço para esses sujeitos? Trata-se de um problema crucial que a presente pesquisa não se propôs a responder, mas que aparece claramente nos depoimentos dos próprios sujeitos que vivenciaram experiências de escolarização em ambos ambientes.

Frente a estas conclusões, cabe a seguinte pergunta: como foi possível aos sujeitos dessa pesquisa conseguirem completar sua trajetória de escolarização com sucesso, finalizando o ensino superior e conquistando um lugar no mercado de trabalho? O que

se pode concluir é que o fator preponderante foi a construção de uma representação positiva de si mesmos como estudantes, leitores e escritores, apesar da inadequação das práticas a que foram submetidos e da representação negativa que a escola parece veicular acerca dos estudantes surdos.

A.L. teve uma história de escolarização marcada por uma constante busca de superação e inserção plena na sociedade ouvinte. Enfrentou de maneira determinada obstáculos e desafios, deparou-se com tarefas impossíveis de se realizar, constantes cobranças (de seus professores, familiares e principalmente dela própria) e algumas imposições (como quando a escola especial a encaminha para a escola comum; e quando sua professora estabelece que ela faria o curso de Magistério). No entanto, nenhum desses fatores foi representado como desmotivador ou impeditivo de sucesso; ao contrário, impulsionaram seu desejo de mostrar a todos (familiares, colegas, professores e a si mesma) de que era inteligente e capaz.

A história escolar de F. foi marcada por quebras e descontinuidades, já que constantemente mudava de escola, oscilando entre a educação especial e a comum; a contragosto, vivenciou um período em que a escola especial o obrigou a cursar o conteúdo correspondente a um ano em dois. Aparece fortemente também em seu depoimento o seu desacordo com situações criadas por educadores e profissionais que tomavam decisões nem sempre adequadas em relação a seu percurso educacional, o que evidencia o impacto que a opinião de profissionais especializados exerce nas decisões da família e, por consequência, no processo de escolarização do surdo. Por outro lado, o papel de um profissional em especial, o fonoaudiólogo que o acompanhou mais de perto, parece ter sido determinante para ajudá-lo a construir uma representação positiva de si mesmo como estudante. F. preferiu encarar os obstáculos como acontecimentos que acabariam por contribuir para que ele aprendesse mais e pudesse se tornar um aluno capaz. Atualmente, ainda que oscile na representação que parece ter de si mesmo quando o interlocutor é um ouvinte ou não e que reconheça que ainda apresenta algumas dificuldades quanto à leitura e escrita, demonstra extremo orgulho quando colegas surdos dizem que ele escreve “*como um ouvinte*”.

Já C., o sujeito desta pesquisa que apresenta menor capacidade de oralização e se comunica através língua de sinais, freqüentou a maior parte do tempo escolas comuns e conviveu basicamente com professores e colegas ouvintes. Assim como os demais, também foi submetido a práticas escolares inadequadas (como o ditado a que ele se referiu veementemente). No que diz respeito ao atendimento fonoaudiológico que

recebeu, os relatos de C. parecem indicar que a representação construída pelo profissional do paciente também era equivocada na medida em que o papel do fonoaudiólogo era apenas o de ensinar aquilo que ele não aprendia na escola. No entanto, o que parece ter impulsionado C. foi o desejo de ser equiparar-se a seus colegas ouvintes: *“quando a gente tava na escola ouvinte, tinha uma pressão da gente se equiparar a eles, parece que eles eram mais superiores do que a gente, então tinha que ter esse esforço. Eu não aceitava, por exemplo, eu não queria ser inferior aos ouvintes. Eu queria estar equiparado.”* Essa representação marcada pelo desejo de equiparação em relação aos ouvintes proporcionou à C. um destaque no ambiente escolar – era uma referência para os colegas ouvintes nas atividades voltadas à lógica e matemática; auxiliava-os nessas atividades e, em troca, recebia auxílio nas atividades de língua portuguesa. Por outro lado, um outro marco importante no processo de escolarização de C. é a sua descoberta da língua de sinais por meio de amigos que exerciam a função de intérpretes de LIBRAS. Esse momento marca a transição entre o período em que ele relata ter dificuldade de guardar significados, compreender enunciados para um período em que começa a entender conceitos e significar o mundo. Esse fenômeno mostra a importância da apropriação de uma língua efetiva, fato que possibilita uma melhora na interação e inserção social, bem como a regulação dos elementos culturais, organização do pensamento e aprimoramento da capacidade de aquisição do conhecimento.

Em resumo, esta pesquisa pode trazer contribuições para abordagens educacionais e terapêuticas do indivíduo surdo, no sentido de que chama a atenção dos profissionais para duas importantes questões. Em primeiro lugar, os relatos analisados põem em evidência práticas escolares inadequadas que foram utilizadas e ainda perduram na educação de surdos, assim como denunciam uma representação equivocada que as escolas revelam de seus aprendizes surdos. Em segundo lugar, o fato de que a imagem veiculada pelos profissionais e as representações que o próprio surdo constrói de si mesmo como estudante, leitor e escritor pode vir a determinar o fracasso ou o sucesso de seu processo de escolarização.

Considerando o fato de que a presente pesquisa foi realizada por uma fonoaudióloga, é fundamental registrar que o papel clínico do fonoaudiólogo no atendimento a pacientes surdos pode e, a meu ver, deve ultrapassar o da mera instalação da língua oral e do suprimento das questões de alfabetização que a escola não consegue dar conta, mas deve estar fortemente voltado para a construção de representações positivas por parte do paciente.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BUENO, J. G. S. – *Alfabetização do deficiente auditivo: estudo sobre aplicação de abordagem analítica*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1982.
- BOTELHO, P. – Leitura e Surdez. In: *Anais do I Seminário sobre Linguagem, Leitura e Escrita de Surdos*. Belo Horizonte, CEALE, 1998. p. 136 – 145.
- CICCONE, M. – *Comunicação Total – Introdução, estratégia, a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- CHARTIER, R. – *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

- _____ – O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*. Vol. 5, n.11. São Paulo, 1991. p.173-191.
- COSTA, D. A. F. – A construção da escrita por indivíduos surdos – um percurso a ser desvendado. In: *Anais do I Seminário sobre Linguagem, Leitura e Escrita de Surdos*. Belo Horizonte, CEALE, 1998. p. 193 – 214.
- _____ – *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.
- CRUZ, M. C. – *Alfabetizando crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial*. Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 1992.
- CRUZ, M. C. et al – Comunicação Total na Derdic – PUC-SP. In: *Revista Distúrbios da Comunicação*. Vol.6, n. 1. São Paulo, 1993. p. 63-69.
- GARCIA, A. L. M. – Fonoaudiologia e Letramento. In: Ana Tereza Barnt de C. Dauden e Cristiane C. Mori-de Angelis (orgs.) In: *Linguagem Escrita: Tendências e Reflexões sobre o Trabalho Fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast Editora, 2004. p. 15-35
- GESUELI, Z.M. – A criança surda e o processo de aquisição da escrita. In: *Revista Pró-fono*. Vol.6 n. 2. São Paulo, 1996.
- GÓES, M. C. R. – *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados/UNICAMP, 1996.
- GOLDFELD, M. – *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- HARISSON, K.M.P.; MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.– Escola e Escolhas: O Processo Educacional dos Surdos. In: *Tratado de Fonoaudiologia*. Otacílio Lopes Filho (org.). São Paulo: Ed. Roca, 1997. p. 359-400.

- KLEIMAN, Â. – *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Editora Pontes, 1992.
- LACERDA, C.B.F – . O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. In: *A significação nos processos educacionais: interação social e subjetivação*. Maria Cecília Rafael Góes e Ana Luiza Smolka (orgs). Campinas: Papirus, 1997. p. 111-144.
- LODI, A. C. B. – *A leitura como espaço discursivo de construção de sentido: oficinas com surdos*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP – 2004.
- LOTUFO, E. C. O. – *Leitura e escrita de surdos: coerências entre teoria e a prática no enfoque bilíngüe*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2005.
- LUDKE, M. & ANDRÉ M. E. D. A. – *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVISCI, S. – *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; HARISSON, K.M.P. – A história e a Educação dos Surdos. In: *Tratado de Fonoaudiologia*. Otacílio Lopes Filho (org.). São Paulo: Ed. Roca, 1997. p. 327-357
- MOURA, M. C. – *O Surdo: Caminhos para uma nova identidade*. São Paulo: Revinter - Fapesp, 2000.
- OLIVEIRA, M. K. – *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- PAIVA E SILVA, A. B. – *O aluno surdo na escola regular: Imagem e ação do professor*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2002.

- RODRIGUES, A. – *Psicologia Social para principiantes. Estudo da interação humana*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- REGO, T. C. – Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: Marta Kohl de Oliveira, Teresa Cristina Rego e Denise Trento Souza (orgs.) – *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76
- SKLIAR, C. – Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Carlos Skliar (org). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p 105-153
- _____ – A localização política da educação bilíngüe. In: Carlos Skliar (org). *Atualidades da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SOARES, M. – *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, R. M. – *Que palavra que te falta?: Lingüística, Educação e Surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____ – Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: *Processos Educativos e Subjetividade*. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Maria Cecília Rafael Góes (orgs). São Paulo: Lovise, 2000. p. 85-93.
- TRENCHÉ, M. C. B. – *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1995.
- VIEIRA, C. R. – *O professor diante da educação inclusiva – formação ou deformação*. Monografia. São Paulo: PUC-SP, 2004.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)