

SUELENE REGINA DONOLA MENDONÇA

**Trajetórias Sócio-Educacionais de Adultos Surdos:
Condições Sociais, Familiares e Escolares.**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO - 2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SUELENE REGINA DONOLA MENDONÇA

**Trajetórias Sócio-Educacionais de Adultos Surdos:
Condições Sociais, Familiares e Escolares.**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR (A) em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO – 2007

Dedico esse trabalho:

*À minha mãe (in memoriam),
Pela sabedoria e pelas marcas que deixou na minha vida.*

*Ao Renato e aos meus filhos Renato e Rafael que
vivenciaram cada momento dessa trajetória.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno, por fazer parte da minha trajetória e ter feito a diferença para construção de uma visão mais crítica e social.

Às Professoras Doutoras: Alda Junqueira Marins e Maria Aparecida Leite Soares, pelos apontamentos e contribuições no exame de qualificação.

À todos os professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pela competência e seriedade do trabalho.

À Betinha pela recepção afetuosa, dedicação e eficiência.

Ao Renato pelo companheirismo, cumplicidade e principalmente, pelo apoio incondicional.

À meus filhos Renato e Rafael por serem o que são!

À Karina pela presença, pelas trocas, pelo apoio e incentivo no momento mais crítico dessa trajetória. Foi fundamental.

À minha irmã Sueli, pela satisfação verdadeira com cada uma de minhas conquistas.

Aos meus irmãos Edson, Edemilson e cunhado Décio, obrigada por poder sempre contar com vocês.

Aos meus amigos de todas as horas, Marília, Marcelo, Claudia, Adriana, Gláucia, Marcelo, pelos bons momentos, pela descontração.

Ao Valdecir, Neila, Paulo, Gilma, Elisete e toda equipe da escola Ryoiti Yassuda: sem a tolerância e a compreensão de todos vocês teria sido muito...mas muito mais difícil chegar até aqui.

A Lúcia, Guto, Rosa, Antonio, Eliana, Lena e suas famílias pela confiança em compartilhar conosco suas trajetórias singulares.

À Mércia e Roseli pelas angústias e conquistas compartilhadas.

Ao Prof^o Dr. Mauro Castilho, chefe do Departamento de Pedagogia, por entender o momento de finalização dessa jornada.

Àqueles amigos que acreditaram que esse desafio valeria a pena e que, de uma forma ou outra contribuíram para a concretização desse trabalho.

A CAPES pela bolsa concedida.

A Universidade de Taubaté, por parte do benefício concedido

Resta esse constante esforço para caminhar dentro do labirinto
Esse eterno levantar-se depois de cada queda
Essa busca de equilíbrio no fio da navalha
Essa terrível coragem diante do grande medo, e esse medo
Infantil de ter pequenas coragens.

(Vinícius de Moraes)

RESUMO

Este estudo, cuja pesquisa de campo foi realizada no ano de 2006, teve por objetivo investigar as trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos com idades entre 19 e 69 anos diferentes estratos sociais dos municípios de Pindamonhangaba-SP e Tremembé-SP, que tenham ou não passado por processos de escolarização, encontram hoje fora da escola. Buscou-se compreender, a partir de relato do próprio sujeito e/ou de seus familiares, como foram construídas essas trajetórias, isto é, as marcas, as singularidades e fatores que nela influenciaram. Esta presente investigação se inscreve na vertente de estudos desenvolvidos por Bueno (1993, 1997, 2001, 2004, 2007), Soares (1999, 2004), Cukierkom (1996) e Oliveira (2007), os quais têm como base a perspectiva de que a surdez é uma marca biológica distintiva, mas que a construção do sujeito social é determinada por vários fatores – psicológicos, biológicos, sociais, ambientais, políticos, econômicos, que devem ser considerados ao analisar o destino social do sujeito. O estudo teve como fundamentação teórica as contribuições de Bernard Charlot (2000), Bernard Lahire (1997, 2004) e Pierre Bourdieu (2003), na perspectiva de compreender as peculiaridades presentes nas relações sociais, tendo como base o capital cultural, e o capital social e origem e suas implicações no processo de escolarização e no destino social dos sujeitos. Os procedimentos utilizados para a coleta dados foram as entrevistas com os seis adultos surdos sob três eixos fundamentais – vida familiar, vida escolar e vida social. A análise dos dados nos revelou que ao lado da marca limitadora da surdez, quatro foram os fatores que intervieram nessas trajetórias: a) os capitais de origem das famílias exerceram papel preponderante na escolarização, bem como na sua possibilidades inserção social, entretanto não único, b) os processos de escolarização (tipo de escola, cursos realizados, nível escolar alcançado, as experiências escolares singulares) exerceram papel importante na inserção social desses indivíduos surdos, entretanto não definiram a priori o destino social do sujeito, c) as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos surdos (com base ou não em suas famílias ou cônjuges) se constituíram fatores importantes na qualidade de sua trajetória escolar e inserção social, d) a marca da surdez pode ser considerada uma *condição intrinsecamente adversa*, mas que por si não define o destino dos sujeitos.

Palavras-chave: surdez, origem social, trajetória sócio-educacional, inserção social.

ABSTRACT

The aim of this study, whose field research was held in 2006, is to investigate the socio-educational trajectories of deaf adults with ages between 19 and 69 years old, from different social layers in Pindamonhangaba and Tremembé – two municipal districts in São Paulo – that have experienced school or not, but who are not there nowadays. We have tried to understand, from the own individuals' or their relatives' reports, how these trajectories were build, i.e., the marks, the singularities and the factors that have influenced them. The present investigation flows into studies developed by Bueno (1993, 1997, 2001, 2004, 2007), Soares (1999, 2004), Cukierkom (1996) and Oliveira (2007), which are based on the perspective that deafness is a biological distinctive mark, but that the social construction of the individual is determined by different factors, such as psychological, biological, social, environmental, political or economical that must be considered when we analyze the social destination of the individual. The theoretical basis of this study is the contribution of Bernard Charlot (2000), Bernard Lahire (1997, 2004) and Pierre Bourdieu (2003) in a way to understand the peculiarities that are present on the social relationships based on the cultural and social capital as well as their origins and their implications on the process of being a member of school and the individuals social destiny. The procedures used for data collect were the interviews with six deaf adults based on three fundamental orders – their lives in the family, at school and in society. The analysis revealed to us that, besides the deafness mark, four other factors interfered on their trajectories: a) the origin capitals of the families as an important role on their lives at school, as well as on their possibilities of social insertion, but not the only one; b) the kind of school, the courses that were taken, the level they reached, their school experiences as an important role on the social insertion of deaf individuals, without defining their social destinies; c) the social relationships established by deaf individuals (based – or not – on their families and spouses) constituting important factors on the quality of their school trajectory and social insertion; d) the deafness mark must be considered an *essentially adverse condition* that cannot define the individuals destiny by itself.

Key words: deafness, social origin, socio-educational trajectory, social insertion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - SELETIVIDADE ESCOLAR E ESCOLARIZAÇÃO DOS DEFICIENTES	24
1. Ampliação de oportunidades educacionais e desigualdades sociais	24
2. Educação especial e desigualdades sociais	47
3. Processos de escolarização e surdez	54
CAPÍTULO II – MÉTODO	70
1. Delineamento da pesquisa	72
2. Procedimento de coleta de dados	77
3. As entrevistas	86
4. Os eixos de análise	93
CAPÍTULO III - AS TRAJETÓRIAS SÓCIO-EDUCACIONAIS DE ADULTOS SURDOS DE DIFERENTES ESTRATOS SOCIAIS	95
1. Caracterização dos sujeitos e de suas famílias	97
2. As diferentes trajetórias sócio-educacionais	113
2.1 O advento da surdez na família	113
2.1.1. A descoberta, identificação e encaminhamentos precoces	114
2.1.2. As identificações tardias	116
2.1.3. A menina surda da zona rural	118
3.2. A busca de soluções	120
2.1. Lúcia	120
2.2.2. Guto	123
2.2.3. Rosa	125
2.2.4. Antonio	126
2.2.5. Eliana	126
2.2.6. Lena	127
3.3. Os processos de escolarização	128
2.3.1. Lúcia	129
2.3.2. Guto	136
2.3.3. Rosa	143
2.3.4. Antônio	149
2.3.5. Eliana	155
2.3.6. Lena – a surda não escolarizada	159
2.4. As relações sociais construídas na infância, adolescência e vida adulta	161
2.4.1. As relações sociais construídas por Lúcia	161
2.4.2. As relações sociais construídas por Guto	165
2.4.3. As relações sociais construídas por Rosa	170
2.4.4. As relações sociais construídas por Antônio	172
2.4.5. As relações sociais construídas por Eliana	177
2.4.6. As relações sociais construídas por Lena	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
ANEXOS	210

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo investigar como foram construídas as trajetórias sócio-educacionais de sujeitos com uma marca significativa (a surdez) de diferentes estratos sociais, tendo como base o capital cultural de origem, o capital social construído pelo próprio sujeito através de suas relações e o capital escolar adquirido nos processos de escolarização.

A partir do curso de graduação em Pedagogia - Habilitação em Deficientes da Áudio-Comunicação (1978-1981), fui incorporando uma visão a respeito da concepção de surdez e da deficiência vigentes na década de 70/80, ou seja, o oralismo, que visava à integração da criança surda na comunidade de ouvintes por meio da língua oral. Para tanto, a criança deveria se submeter, antes de completar um ano de idade, a um intenso processo de reabilitação que se iniciava com a estimulação auditiva precoce, aproveitamento de restos auditivos, discriminação sonora, além de leitura oro-facial. Esses elementos levariam a criança, segundo esta corrente, à compreensão da fala e da oralização, num período de tempo que variaria entre oito e dez anos.

Entretanto, para que os objetivos pudessem ser alcançados, tal concepção exigia que a criança tivesse acesso a um diagnóstico precoce, pesados investimentos em reabilitação fonoaudiológica e apoio pedagógico, realidade bem diferente daquela encontrada nas classes especiais de deficientes auditivos da rede pública, onde ingressei em 1982.

Estudos de Soares (1999) apontam que os professores especialistas, pautados na concepção oralista e em consonância com a proposta apresentada pela Secretaria da Educação da rede pública, construíram suas práticas pedagógicas voltadas para o modelo exclusivo de domínio da comunicação pelo surdo, ou seja, o pressuposto teórico da época priorizava técnicas de desmutização e da reabilitação com prejuízo dos conteúdos escolares.

Dessa forma, segundo a autora, a priorização do ensino da fala para introdução posterior dos conteúdos disciplinares acarretava prejuízos

especialmente aos alunos surdos das escolas públicas, considerando o contexto no qual estavam inseridos: famílias de condição socioeconômica baixa e, em consequência, diagnóstico tardio e falta de estrutura (aparelhos auditivos, atendimentos especializados, etc.)

Entretanto, a despeito desses fatores, a educação esteve voltada mais para um trabalho clínico de oralização, em condições totalmente contrárias às exigências da filosofia em questão, ou seja, alunos encaminhados tardiamente para a escola, sem nenhuma linguagem desenvolvida, ficavam duplamente defasados: pela dificuldade em adquirir a linguagem oral e em relação ao acesso aos conteúdos escolares, devido às realidades concretas às quais estavam expostos.

Assim, a educação dos surdos não priorizava o ensino das disciplinas escolares e a transmissão de conhecimentos (papel destinado à escola). Permeada por tais questões, a escolarização dos deficientes vem sendo compreendida de um modo diferente daquela destinada aos indivíduos normais, com base em perspectivas distintas da educação regular, a educação especial acabou se fragmentando e se isolando dos objetivos da educação comum. (Soares, 1999, p.12)

Por outro lado, de acordo com a mesma autora (Soares, 1999), bem como com Bueno (2004), os surdos das classes mais abastadas em termos de condição de vida (econômica, cultural e social) tinham acesso ao diagnóstico precoce, assim como todo suporte de atendimentos especializados (clínicos e pedagógicos), geralmente ingressavam já na pré-escola em ensino regular, construindo assim, uma relação com o conhecimento diferenciada daquela da população atendida pela rede pública de ensino. Dessa forma, estavam tendo acesso aos bens culturais e sociais e à língua majoritária do seu meio social, o que certamente exercia influência na sua construção pessoal, trazendo marcas diferenciadas para sua trajetória escolar.

Apesar dessas críticas (por mim conhecidas, mas pouco incorporadas), grande parte de minha atuação profissional foi marcada pela idéia que a educação especial constituía uma educação à parte, nada tendo em comum com a educação geral e, assim, fundamentada nessa concepção,

“apesar de todo o esforço de adquirir maior consistência, procurava somente nas características intrínsecas da deficiência as explicações para as suas dificuldades de escolarização e de integração social”. (Cf. Bueno, 2004, p. 25).

Na verdade, estava apenas reproduzindo a própria construção histórica que a área da Educação Especial vem se concretizando, o que a faz permanecer "isolada" da educação geral. Neste sentido, Bueno afirma que a área:

Tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência. (1993, p. 15)

Na medida em que meus alunos de classe especial provinham, na sua maioria, das camadas populares, não recebiam atendimento especializado precoce (diagnóstico, adaptação de prótese auditiva, trabalho fonoaudiológico de reabilitação oral, acesso à educação infantil) e, desta forma, os resultados não poderiam ser satisfatórios, ficando o aluno defasado em termos de aquisição da linguagem oral e de acesso aos conhecimentos escolares.

Entendia que as dificuldades do surdo eram determinadas por sua deficiência e imputava as dificuldades diferenciadas dos alunos a dedicação dos pais, fundamentada na visão meritocrática, pois enquanto muitos deles interessavam-se pela vida escolar de seus filhos, esforçavam-se para não perder as poucas oportunidades que possuíam, levavam seus filhos todos os dias à escola, procuravam participar de reuniões, outros pareciam mais distantes e menos interessados nos futuros de seus filhos, já que suas participações eram reduzidas.

Havia incorporado o mito de que pais das classes populares tinham pouco interesse pela educação de seus filhos e aqueles que demonstravam um pouco mais de participação eram vistos como “especiais”. Naquele momento, não havia a compreensão que alguns tivessem condições de vida que os impediam de uma participação mais efetiva na vida escolar de seus filhos.

Nesse meio do caminho, principalmente na década de 90, tomou força uma série de discussões e de movimentos em prol da inserção de alunos nas classes regulares de ensino, que redundou em dispositivos da Constituição Federal de 1988 e da LDB n. 9394/96, na qual está estabelecido que o atendimento dos deficientes deverá ser, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Vale ressaltar que a inserção de alunos com deficiência no ensino regular não é discussão recente, entretanto tornou-se mais em evidente a partir da Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994.

Esta declaração reforçou a necessidade de que os alunos com “necessidades especiais”, dentre eles os deficientes, deveriam ser atendidos preferencialmente no ensino regular, cuja ênfase recaiu sobre modificações que deveriam ser levadas a efeito nas políticas educacionais de tal forma que a escola pudesse desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, que fosse capaz de atender a todos, inclusive àqueles que possuíssem desvantagens severas, disponibilizando recursos e modificações a fim de oferecer uma resposta educacional que atendesse às necessidades dos alunos.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o mérito das escolas inclusivas não residiria somente no fato de receber esses alunos, mas que fossem capazes de prover uma educação de qualidade á todas as crianças.

Nessa perspectiva, o tema da inclusão escolar de alunos com deficiência foi ganhando cada vez mais destaque, gerando propostas e fortes adesões, assim como polêmicas e discussões por parte de pesquisadores, profissionais da área, leigos e pelos próprios sujeitos implicados e/ou suas famílias.

Apesar de todas essas proposições e das normas constitucionais e legislativas, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP (Brasil, MEC/INEP, 2006) indicam que nesse ano, o número de matrículas de alunos surdos, em escolas especiais ou classes especiais de escolas regulares foi de 17.179, enquanto o número de matrículas de alunos surdos em classes comuns, com ou sem apoio pedagógico, foi de 10.208, ou seja,

apesar da ênfase dada à política de inclusão, as escolas e classes especiais continuam a fazer parte do cenário educacional brasileiro.

A partir do meu ingresso no doutorado em 2003, por meio das discussões e acesso aos conteúdos aí trabalhados, fui, gradativa e penosamente, ampliando meus horizontes teóricos, assim como entrando em contato com uma literatura da educação especial de cunho crítico (Bueno, 2001, 2004, 2007), Soares (1999, 2006), Cukierkorn (1996, 2005), Oliveira, Mércia (2006), Santos, Roseli (2006), Dallabrida (2006).

O acesso a essa literatura crítica em relação às concepções de deficiência abalou as minhas antigas crenças como, por exemplo, a pesquisa de Bueno (1996), na qual verificou que, de vinte escolas públicas estaduais que mantinham classes especiais para deficientes auditivos, 80% delas correspondiam a classes de 1^a e 2^a série do ensino fundamental, apesar de seus alunos freqüentarem essas classes entre seis e dez anos. Portanto, após vários anos de estudo, esses alunos surdos, atendidos em classe especializada para eles, não haviam adquirido o mínimo de conteúdos escolares, situando-se praticamente como analfabetos.

De acordo com o autor, ao não se oferecer aos alunos da classe especial o mesmo nível de escolarização que das crianças normais, a educação especial estaria contribuindo, dentro do seu âmbito, para um processo de exclusão desses alunos sob a justificativa das condições exclusivamente geradas pela deficiência auditiva.

Para Bueno (2004), se por um lado o acesso de alunos deficientes foi garantido por meio da ampliação das classes especiais da rede pública de ensino, por outro, a qualidade de ensino oferecido a essa população esteve muito distante daqueles oferecidos no ensino regular, não só porque não conseguiu resultados satisfatórios (mesmo porque a escola regular também não os apresenta), mas porque permaneceu como sistema paralelo, no qual a justificativa pelo baixo desempenho escolar residia exatamente nas peculiaridades de cada deficiência, ou seja, criou-se um sistema especializado que, para a grande massa, pouco mais fez do que reiterar que as dificuldades de escolarização residiam nas características dos próprios deficientes.

Nesse sentido, o que se garantiu à população deficiente oriunda das camadas populares foi o direito de igualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso a escola, mas não o acesso à cultura socialmente valorizada, cumprindo, de maneira sutil e pouco evidente, seu papel de reiterativa da exclusão escolar.

Com o objetivo de tentar compreender como a experiência de freqüentar o ensino regular marcava a vida de uma adolescente surda, busquei, em minha pesquisa de mestrado (Mendonça, 2002), dar voz a uma aluna surda que passou a freqüentar o ensino regular, após anos de permanência no ensino especial.

Durante os anos nos quais trabalhei com os surdos, construí algumas crenças, entre elas, a de acreditar na preferência do aluno surdo em freqüentar a sala especial.

No entanto, a experiência dessa aluna comprovou que essa preferência era apenas uma meia verdade, pois embora tenha efetivamente encontrado muitas dificuldades para se manter no ensino regular, desejava permanecer nessa modalidade. Chamou-me a atenção o fato de que o desejo da aluna que apresentou grandes dificuldades na classe regular, e que apresentou relatos, por vezes sofrido a respeito de sua experiência nesse local, era, sim, de estar entre os ouvintes. O que ficou realçado é que as condições não lhe eram favoráveis, pois havia um descompasso entre o seu acervo cultural e lingüístico que limitava as suas interações e realizações em classe, mas isto não redundava em intenção de retorno ao ensino especial. (Mendonça, 2002).

Ao contrário dessa aluna, um outro aluno, encaminhado ao ensino regular (não fez parte da minha pesquisa de mestrado, mas mesmo após o término desta, sua singularidade permeou minhas inquietações), surdo profundo, egresso de classe especial, cursando o ensino fundamental (ciclo II) e médio em classe regular, demonstrava estar incluído nesse sistema. Enfim, este aluno parecia demonstrar satisfação e boa adaptação, apesar de apresentar fala mais comprometida que a aluna anterior. Não seria então a linguagem oral pré-requisito fundamental para a aquisição dos conteúdos escolares? Que fatores estariam interferindo nas trajetórias desses sujeitos?

A situação deste último colocava em xeque um dos baluartes de minha formação pregressa: a de que a dificuldade de comunicação, a falta de linguagem oral, era o principal fator responsável pelo fracasso do aluno surdo, pois, mesmo sem dominar tão bem a linguagem oral, este aluno parecia ter encontrado um ambiente de aprendizagem e socialização.

Estes questionamentos, embora ainda difusos e pouco elaborados, me fizeram procurar novos caminhos, o que levou a me inscrever no doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC/SP, em razão de algumas indicações sobre o trabalho aí realizado, especialmente de duas colegas da educação especial que aí realizavam os seus doutorados.

Assim, entrei em contato com essa nova perspectiva que se contrapunha às minhas crenças anteriores, pois se o trabalho com a aquisição da linguagem oral exigiria recursos materiais e humanos, que nem sempre eram acessíveis aos alunos da rede pública, oriundos de classes desfavorecidas em sua maioria, as causas dos baixos resultados alcançados por essa população se devia muito mais a essas condições do que pelas características intrínsecas da surdez.

Nessa perspectiva, o ponto central deslocava-se das características intrínsecas da surdez para as possibilidades, as oportunidades, as condições, isto é, para o acesso diferenciado que esses sujeitos, com a marca da surdez, tiveram à cultura e a educação.

Essas constatações suscitaram-me algumas questões: existe uma relação entre as marcas que a surdez impõe e origem social? O fato de o sujeito adquirir a língua oral garante o sucesso escolar e inserção social? O fracasso escolar é inerente ao surdo? As marcas da surdez tornam-se mais ou menos estigmatizantes quando o surdo pertence a camadas populares? Que fatores interferem nesse processo?

Minha hipótese nesta investigação foi de que, ao lado da marca limitadora da surdez, três foram os fatores que intervieram nessas trajetórias:

1- a origem e o capital cultural e social das famílias desses sujeitos que exercem papel preponderante na escolarização de alunos surdos, bem

como na possibilidade de inserção social (trabalho, autonomia de vida, matrimônio etc..)

2- que os processos de escolarização (tipo de escola, cursos realizados, nível alcançado, as experiências escolares singulares) exercem papel importante na inserção social desses indivíduos;

3- as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos surdos (com base ou não em suas famílias) se constituíram em fatores importantes na qualidade de sua trajetória escolar e inserção social.

A esse respeito, Bueno (1998) questiona:

Será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos com uma mulher negra, vivendo numa pequena localidade rural e surda e um homem branco, rico, europeu, vivendo na metrópole e surdo? Que a surdez é uma traço de identificação entre eles não se nega. Mas é suficiente para considerá-los como “pares” ou como iguais? Eles fazem parte de uma mesma comunidade só pelo fato de serem surdos? (Bueno, 1998, p.41)

O fato de ser homem ou mulher, negro ou branco, pertencer à camada popular ou a estratos sociais diferenciados, que anteriormente não eram, para mim, marcas distintivas entre esses sujeitos, a partir dessas novas abordagens, com a ampliação de conhecimentos centrada nas ciências sociais, pude compreender que a surdez é apenas mais uma marca do indivíduo, que sem dúvida, não deve ser ignorada pois tem seu peso e seu estigma, mas que existem fatores que irão diferenciar o espaço social ocupado por cada sujeito na sociedade, de maneira singular.

Partindo do princípio de que o conceito de deficiência é uma construção social, para além da origem orgânica, Bueno (2001) chama a atenção de que os baixos resultados alcançados pela população surda não devem ser generalizados, pois muitos surdos de camadas sociais diferenciadas alcançam melhores resultados. De acordo com o autor, a surdez biológica é apenas mais uma marca do indivíduo, portanto, não devendo ser entendida como sua totalidade.

Contudo, há que se considerar, ainda de acordo com Bueno:

Que a surdez existe, não é meramente uma invenção dos ouvintes em relação aos surdos. Se ela passar a ser considerada como uma mera diferença, qualquer ação contra sua incidência deverá ser combatida, se quisermos manter uma postura coerentemente democrática. Se, de alguma forma, concordarmos com formas para sua prevenção ou erradicação, apesar de qualquer discurso, ela será

considerada como *mal* a ser evitado.[...] Assim, parece-me acertado procurar distinguir a surdez da doença, mas não se pode deixar de considerá-la como uma *condição intrinsecamente adversa* (diferentemente da negritude ou do homossexualismo) (1998, p.53)

Parece-me importante ressaltar que, sem se contrapor ou negar as contribuições da medicina sob o fenômeno da surdez, o autor sugere que os problemas de escolarização de alunos surdos, quer sejam de escolas especiais, quer de escolas regulares, não podem ser vistos somente sob a ótica de seu déficit biológico, mas devem se voltar para os processos concretos por meio dos quais foram se constituindo como sujeitos, ou seja, como a trajetória de cada um – pessoal singular, mas constituída nas relações sociais concretamente vividas – interfere no seu destino social.

Nesse sentido, os próprios processos de escolarização aos quais foram submetidos devem se constituir no foco de pesquisas que procurem, efetivamente, verificar e analisar possíveis fatores que marcaram as suas trajetórias de escolarização.

Para tentar compreender as diferentes trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos parece, então, ser necessário focalizar as relações e experiências vividas em diferentes espaços sociais e as marcas que se estabeleceram, bem como identificar as práticas produzidas (familiares, de vizinhança, de convívio social, de escolaridade) que marcaram essas trajetórias. Há de se considerar, além da marca da surdez, a presença de outros fatores que poderão interferir nesse processo – origem social, capital lingüístico, distanciamento entre cultura escolar e familiar, cultura de ensino dos professores.

Bourdieu (1982), buscando compreender a relação entre desempenho escolar e a origem social dos alunos, afirma que o capital cultural familiar (primário) constitui o elemento primordial na garantia do êxito escolar, na medida em que a escola é responsável pela inculcação de um arbitrário cultural que responde aos interesses das classes e grupos dominantes e não a todos os indivíduos, independentemente da origem social, como queria Durkheim. Desta forma, quanto mais próximos forem os capitais culturais primários (familiar) e secundários (escolar) maiores possibilidades de êxito escolar terão essas crianças. Ora, se as crianças das camadas populares

vêm de famílias em que esse capital cultural é muito distante do escolar, é claro que elas terão maiores possibilidades de insucesso.

Por outro lado, Bourdieu (2003, p.219) argumenta que, diferentemente de épocas passadas, em que a exclusão era feita através do não acesso ou da expulsão precoce de crianças dos meios populares, com a democratização do ensino praticamente todas as crianças têm acesso à escola e nelas permanecem por longo período de tempo, ascendendo a séries e graus superiores. A escola, então, passa a se utilizar de outros mecanismos tais como as “*práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de continuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas*”. Sendo assim, a escola, sob o discurso da ampliação da igualdade de oportunidades, da sua suposta neutralidade e da valorização excessiva das capacidades individuais (sem considerar as diferenças econômicas e sociais), continua exercendo seu papel de seletividade, na medida em que os alunos oriundos de famílias dos meios populares acabam permanecendo por um longo tempo na escola, mas com menores possibilidades de acesso a todo o acervo cultural do qual a escola é detentora, já que seu capital cultural de origem é muito distante do da instituição escolar. A educação é para todos, mas não igual para todos.

Assim, estes alunos que, no passado, eram excluídos da escola, hoje permanecem nela, e segundo ele, seguem três caminhos:

- a) vão para cursos com menor prestígio e, assim, sofrem a desvalorização dos diplomas; ou
- b) fazem cursos iguais, mas em escolas diferentes (em que uma é mais valorizada que a outra);
- c) fazem os mesmo cursos nas mesmas escolas, mas são avaliados de forma diferente e, tendo em vista o seu capital social, não alcançam os mesmos níveis de inserção profissional que seus colegas de grupos e classes.

Em complemento às contribuições de Bourdieu, para Lahire (1997) os indivíduos são antes de tudo seres sociais que vivem em relações de interdependência, portanto, não há como compreender a personalidade das crianças, seus modos de raciocínio, sua maneira de agir e ser diante do mundo, com um olhar único somente na criança; esses, somente serão

compreensíveis se analisados à luz das relações sociais que se estabelecem entre sujeito e seu meio.

As crianças vão construindo seus esquemas cognitivos e de comportamentos de ações e reações *através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família* (Lahire, 1997, p.17).

Este autor ressalta que a criança não reproduz de forma passiva as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria forma de comportamento, tendo como base as configurações das relações familiares. Nessa perspectiva, para compreendermos os resultados e comportamentos escolares, é *necessário reconstruir a rede de interdependência familiar através da qual ela constitui seus esquemas de percepção, julgamento* (Lahire, 1997, p. 19).

Sendo assim, casos de fracasso escolar são entendidos *como casos de solidão do aluno no universo escolar* (p.19) em que há uma incompatibilidade daquilo que é interiorizado por ele nas suas configurações familiares, com as configurações do espaço escolar, ou seja, ele não possui os elementos necessários para enfrentar as regras do jogo escolar (orientações cognitivas, práticas de linguagem, tipos de comportamentos diferenciados).

Se deve existir uma relação de interdependência entre família e escola, *o fracasso ou sucesso escolar pode ser entendido como o resultado de maior ou menor contradição do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência e outra.* (Lahire, 1997, p.19). Em outras palavras, quanto menor forem as diferenças nas formas sociais dessas instituições, menores as chances de fracasso, pois, ao aproximarem as formas de comportamentos, nível de linguagem, valores, maiores serão as possibilidades de sucesso.

Dessa forma, segundo o autor, tentar estudar sucessos e fracassos escolares sob um único foco, parece ser inútil. Há que se buscar compreender as singularidades, as explicações menos evidentes, que resistem a explicações sociológicas. Para tanto, o autor, descreve e analisa

as configurações singulares familiares, que parecem contribuir para o sucesso (ou fracasso).

Enfim, podemos sintetizar a argumentação acima desenvolvida, da seguinte forma:

a) de um lado, as contribuições dos teóricos da educação (Bourdieu, Lahire) que, de formas diferentes, têm uma coisa em comum: a perspectiva de que a origem social exerce influência nas trajetórias sócio-educacional dos sujeitos;

b) de outro, uma nova corrente de estudos na educação de surdos (Soares, Bueno, Oliveira, Cukierkorn) que têm em comum o fato de que, embora concordem que a surdez gera dificuldades que interferem nos processos de escolarização, outras marcas, especialmente aquelas relacionadas à origem e condições sociais interferem, de forma significativa, no destino sócio-educacional desses sujeitos.

Assim, este trabalho pretendeu analisar diferentes trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos de origens sociais diversas, no sentido de verificar quais e de que forma os fatores familiares, escolares e sociais exerceram influências nessas trajetórias de sujeitos que possuem uma identidade cuja surdez é uma marca importante, mas não única.

A pesquisa foi realizada no município de Pindamonhangaba, estado de São Paulo, onde foi feito o levantamento do universo de sessenta e um surdos dos mais diversos estratos sociais, entre os quais foram selecionados seis para essa pesquisa, que se restringiram a surdos jovens e adultos, portadores de surdez neurossensorial severa que, tendo freqüentado escolas (especiais ou regulares, públicas ou privadas, de níveis diferentes) ou não, hoje se encontram fora dela.

Os instrumentos básicos de coleta de dados foram entrevistas com os adultos surdos. No sentido de coleta mais detalhada de informações sobre suas vidas, e dadas às características peculiares e muito diversas dos processos comunicativos dos seis sujeitos, optou-se também por permitir que outros integrantes de suas famílias (mães, irmãos, sobrinhos, maridos) participassem dessas entrevistas.

Os princípios norteadores dessas entrevistas se basearam nas contribuições de Bourdieu (1997), em que o investigador deve ter como preocupação básica a minimização da violência simbólica sobre o entrevistado, ciente, entretanto, de que ela pode ser diminuída, mas jamais anulada, dada a diferente posição que, no próprio ato da entrevista, entrevistador e entrevistado ocupam.

Diante de tais ponderações, entendemos que procurar analisar as singularidades e semelhanças de diferentes trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos que freqüentaram classes especiais, classes regulares, ou não foram escolarizados, poderá contribuir para a área, pois o fato de terem uma marca comum: a surdez e que essa, inegavelmente, acarreta alguns limites e possibilidades de inserção social e escolar, entretanto, não define por si, o destino desses sujeitos, possibilitando novas perspectivas de análise para a questão da deficiência, para além da marca biológica.

Nesse sentido, os resultados deste trabalho e as discussões decorrentes foram organizados em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresento uma discussão a respeito dos processos de escolarização do surdo tendo como pressuposto a ampliação de oportunidades educacionais, que será analisada sob dois pontos de vistas, quais sejam a democratização do ensino e ao mesmo tempo da seleção e classificação social.

No segundo capítulo, explico a metodologia utilizada nesta pesquisa, a delimitação do campo empírico, os critérios para seleção dos sujeitos, os procedimentos utilizados na coleta dos dados iniciais para aproximação dos sujeitos. Apresento ainda o embasamento teórico utilizado na pesquisa.

No terceiro e último capítulo, apresento os dados colhidos pela pesquisa, organizando-os em quatro eixos de análise: advento da surdez na família, a busca de soluções, os processos de escolarização e relações sociais construídas pelo sujeito, buscando descrever e compreender como se constituíram as diferentes trajetórias sócio-educacionais dos sujeitos selecionados.

Por fim, nas considerações finais, as reflexões decorrentes do enfrentamento com o referencial teórico que embasou essa pesquisa.

CAPÍTULO 1

SELETIVIDADE ESCOLAR E ESCOLARIZAÇÃO DOS DEFICIENTES

Este capítulo tem por objetivo discutir a educação dos deficientes, mais especificamente, a educação dos surdos, tendo como base a ampliação das oportunidades de escolarização sob duas óticas: a da democratização do ensino e, ao mesmo tempo, a da seleção e classificação social da qual a escola é agente preponderante.

1. Ampliação de oportunidades educacionais e desigualdades sociais

Pode-se afirmar que, até os anos 30 do século passado, a escola brasileira cumpriu suas funções de forma homogênea de formação das *novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social* (Bueno, 2001 p. 1), com seus currículos voltados à cultura geral (valorizada pela camada abastada da sociedade) a fim de preparar jovens capazes de assumir responsabilidades maiores dentro da sociedade, com poder de convencimento sobre as massas.

Até então, o não oferecimento de vagas a todos, aliado aos processos de reprovação nas séries iniciais, e conseqüente repetência escolar, constituíam-se em marcas explícitas de seletividade nas escolas (Bueno, 2001). As escassas oportunidades oferecidas para camadas sociais mais baixas limitavam as expectativas de futuro dessa população, que dificilmente tinha acesso a níveis mais elevados de escolarização destinados a jovens da elite, que representariam futuramente a classe dominante.

Embora o advento da escola de massas, nos anos 60 e 70 do século passado, tenha adquirido novos contornos, não podemos deixar de registrar que, a partir das primeiras décadas do século XX, em especial dos anos 30, vários fatores contribuíram para que a situação de acesso à escolarização apenas para a elite fosse, aos poucos, modificada. Tratava-se de um novo tempo social e econômico para o país e diante das novas possibilidades

criadas pela sociedade moderna, do processo de urbanização e industrialização, os grupos até então excluídos do processo de escolarização (pelos processos seletivos acima mencionados) tiveram aumentadas, de forma lenta, mas constante, as possibilidades de acesso a níveis crescentes de escolarização.

Mesmo assim, ainda na década de 50, a escola brasileira era marcada por um sistema dual tal qual nos apresenta Sposito

Dois padrões diferentes de escolaridade para clientela socialmente diversas. Um deles, sempre compreendido como o mais importante, destinado à formação das elites e por isso merecendo a atenção prioritária do governo central, começava pela escola primária, continuava na escola média do tipo secundário e conduzia ao nível superior. O outro padrão, o ensino popular, relegado às administrações regionais quase sempre desprovido de recursos para atender a esses encargos, também começava na escola primária e, quando possível, concluía-se no pequeno número então disponível do estabelecimento de preparação para o trabalho. (Sposito, 1992, p.11)

Foi, portanto, a partir dos anos 60/70 do século XX que a escola brasileira passou a oferecer oportunidade de acesso à grande maioria da população escolar, culminando, praticamente, com a universalização do ensino fundamental e grande ampliação de vagas no ensino médio, nos anos 90.

Esta universalização, entretanto, deixou transparecer novas contradições das políticas educacionais. Se, no passado, os índices de não acesso e evasões eram muito grandes, com a universalização do ensino, parece que o problema central passou a residir nos processos de repetência e reprovação escolares (Cf. Ferraro, 1999).

Uma das questões passou a se centrar na baixa qualidade de ensino oferecida, especialmente pela escola pública, já que grande parte dos alunos de origem social diferenciada passou a migrar para escolas particulares que, nas últimas décadas do século passado, se ampliaram de forma gritante, como fruto da deterioração do ensino estatal:

A escola apenas reafirma o caráter elitista e conservador que já apresentava antes de sua grande expansão em nosso estado, foi atingida por reformas que não alteram na raiz nem seu trabalho nem seu currículo. E nesta sociedade que fortaleceu a desigualdade, acentuando a concentração de renda e a generalização da pobreza, a escola foi sendo modificada internamente, pela chegada de alunos e professores cada vez menos prestigiados socialmente, mantendo ainda assim a mesma proposta (Sampaio, 1998, p. 308).

De acordo com a autora, a escola continua seletiva ao permanecer com seu currículo fechado, desconsiderando o acesso, permanência e ascensão escolar de jovens com realidades, cultura e perspectivas de futuro diferentes, não se modificando, entretanto, para atender a essa diversidade, constituindo-se num ensino dissociado da aprendizagem e tornando mais sutil e imperceptível os seus processos internos de classificação e seleção:

A escola se compromete na distribuição do conhecimento, com isso demonstra vinculação com a desigualdade social. Assim a escola se define pela oferta do conhecimento comum, disponível para todos os grupos sociais e ao mesmo tempo, essa instância de trabalho intelectual consegue fazer a triagem dos que farão parte de tal universo e receberão o melhor quinhão de seus serviços (Sampaio, 1998, p. 309).

Dessa forma, a escola cumpre o papel de legitimadora das desigualdades sociais, ao *atestar que nem todos podem aprender conteúdos escolares* (Sampaio, 1998, p. 309). A autora acredita que a expansão da rede escolar teve como objetivo atender o contingente da população da classe popular sem, contudo, preparar-se de forma adequada para receber esses alunos. Aqueles que não conseguem incorporar os conteúdos estabelecidos, que respondem aos interesses das camadas sociais superiores, constituem-se em fortes candidatos à evasão e repetência, refletindo-se nos elevados índices de exclusão escolar. Trata-se, portanto, de outra espécie de seleção, de exclusão, aquela que acontece na escola. Por excluídos da escola entendem-se todos aqueles que, devendo freqüentá-la, não o fazem, independentemente de já a haverem ou não freqüentado no passado. A categoria dos excluídos na escola compreende todos aqueles que, mesmo estando na escola, por ingresso tardio ou por força de sucessivas reprovações e repetências, acusam forte defasagem (de dois ou mais anos) nos estudos. (Ferraro, 2004).

Trata-se de um *processo perverso* (Sampaio, 1998, p. 154), pois a escola, a partir de um perfil ideal de aluno ao qual essa clientela não corresponde, por meios de mecanismos muito mais sutis que os de reprovação, repetência e evasão, continuam a efetuar seleção e classificação do alunado.

As exigências curriculares favorecem alunos que fazem parte do contexto estabelecido pela escola como ideal, fortalecendo a desigualdade,

sofisticando sua seletividade, não favorecendo, portanto, aqueles alunos *recém-chegados*, provenientes especialmente das *camadas populares*, resultado da expansão das matrículas, de forma mais acentuada, no ensino fundamental.

Nesse sentido, a autora considera que a origem do fracasso dos alunos no interior da escola poderia residir na desarticulação entre trabalho docente e necessidades reais dos alunos, *criando dificuldades para que este (trabalho docente) se realize, ou seja, os alunos atrapalham e não podem ser atendidos em suas necessidades de aprendizagem* (Sampaio, 1998, p.307). Esses alunos estão fora dos padrões valorizados pelas práticas pedagógicas, portanto, por esse ponto de vista, atrapalham o trabalho docente, planejado e preparado para um perfil específico de aluno.

Na verdade, apesar de mudanças aparentemente significativas, como a expansão da oferta de vagas no ensino fundamental, os processos de diminuição da repetência e retenção escolares, os processos de seleção e classificação, embora modificados, continuaram a privilegiar setores sociais diferenciados.

Assim se as políticas educacionais do final do século passado implantadas no Brasil proporcionaram, de um lado, a ampliação e as oportunidades de escolarização das classes populares, que anteriormente eram visivelmente excluídas, ao efetivar essa ampliação sem a extensão da qualidade aos “novos alunos”, a escola, ainda hoje, continua a selecionar e excluir. Assim, efetivou-se reforma do ensino primário tendo em vista a necessidade de ampliação das oportunidades de acesso à escola para o povo.

Cabe indagar, na esteira de Apple (2000, p. 71), a quem interessa esta ampliação - que pode ser caracterizada pelo binômio da expansão das matrículas e vagas na escola obrigatória e pelo rebaixamento generalizado da qualidade da escola pública:

Esta é, na realidade, uma reforma barateada. Um sistema de currículo e avaliação nacionais só ajuda a ratificar e exacerbar as diferenças de gênero, raça e classe, na ausência de recursos humanos e materiais suficientes. (...) em um momento em que (...) aulas vêm sendo ministradas em quadras esportivas e espaços como corredores e *halls*, (...) em que escolar não têm recursos suficientes para permanecer abertas durante 180 dias por ano, (...) em que os prédios escolares literalmente se desintegram diante dos nosso

próprios olhos, (...) em que três classes de nível elementar têm de compartilhar um único conjunto de livros didáticos.

Poderíamos analisar a expansão da escolarização no Brasil, da mesma forma como Apple se refere à escola americana, na medida em que as autoridades educacionais brasileiras, para atender à nova e diversificada demanda, optaram por ampliar turnos, ampliar o número de alunos por classe, além da *ampliação do número de horas de trabalho dos professores para compensar as perdas do poder de compra oriundas de política de arrocho dos salários dos servidores públicos; absoluta falta de política de formação docente etc* (Bueno, 2001a, p 4).

Assim, de uma escola estatal de boa qualidade, mas não verdadeiramente pública, pois que a ela tinham acesso os estratos sociais superiores, passamos para uma escola pública de massa, cuja marca passou a ser a da baixa qualidade do ensino:

Embora possamos considerar que a escola pública anterior à sua massificação, se apoiava em processos altamente seletivos de oferta de vagas, foi se construindo, no decorrer de sua ampliação, nas últimas décadas, no Brasil, uma tradição de ensino de qualidade que foi se deteriorando com o advento da escola de massas. (Bueno, 2001, p.3).

A forte expansão do sistema educacional levou para a escola uma população diferenciada das tradicionais elites escolarizadas. Essa nova geração sente-se frustrada ao perceber a desvalorização dos títulos escolares, bem como a não garantia da mobilidade social por meio da escola. A decepção dessa "geração enganada" alimentou uma crítica ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968 (Nogueira, 2002).

A escola, em última instância, em nome da sua gratuidade e universalidade, realiza, de fato, ao longo da escolaridade, uma seleção social, reproduzindo as desigualdades sociais:

O sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da "democratização" com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com efeito acentuado de legitimação social. (Bourdieu & Champagne, 2003d;p.221)

Assim, as posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. E é nesse sentido, por mais que se democratize o acesso à escola, que continuará existindo uma forte relação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais.

Tal relação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola, de uma forma velada, valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades, comportamentos e um saber que somente aqueles que foram socializados desde a infância em ambientes sociais que se aproximam dessa mesma cultura escolar podem ter, pois são desigualmente distribuídas entre as classes sociais. Nas palavras de Nogueira (2002): *para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura, re-elaborada e sistematizada. Para os demais, seria uma cultura estrangeira* (p.11)

A massificação do ensino, ocorrida no Brasil após os anos de 1970, acaba por desvalorizar o ensino público, em razão de políticas públicas que se, por um lado, ampliaram o acesso à escolarização básica, por outro, não criaram condições para que esse acesso redundasse em ensino de qualidade.

Assim, a escola passa a ser vista como um engodo, pois, embora as crianças e jovens dos meios populares passem a ter acesso à escolarização, esta não representa e nem garante sucesso, *fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.* (Bourdieu, 2003d, p. 221)

Bueno (2001a) ressalta, ainda, que essa *cultura de escola de baixa qualidade* foi tornando-se parte do coletivo, sendo incorporada pelos mais diferentes atores (alunos, professores gestores, etc) de tal forma que, ao fazer parte do imaginário social como eterno, legítima, aos olhos de alunos e professores, a seleção e classificação social realizada pela escola por meio de mecanismos pedagógicos pretensamente neutros.

Esse fato parece influenciar sobremaneira os processos educativos, especialmente, ou melhor, basicamente aqueles relacionados às camadas populares. É interessante constatar que essa cultura de escola de baixa

qualidade faz parte do imaginário de profissionais que, ao atuarem junto às camadas menos privilegiadas, apresentam uma baixa expectativa em relação ao desempenho dos alunos, fundamentando suas práticas pedagógicas na representação do outro como incapaz, oferecendo, assim, um ensino empobrecido, insuficiente para que os *alunos oriundos das camadas populares (...) possam se apropriar do acervo cultural produzido pela humanidade que até hoje, tem sido privilégio das camadas diferenciadas* (Bueno, 2001, p. 40).

Para Bourdieu (2003b, p.53):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Trata-se de uma pretensa relação de igualdade, na qual grupos diferenciados são tratados de modo igual. Aquele que já é privilegiado devido a sua herança familiar e que, portanto, domina o código necessário para a plena compreensão da comunicação, será duplamente favorecido uma vez que os resultados alcançados por esse grupo tendem a ser positivos de acordo com a maior ou menor distância presente entre o arbitrário cultural escolar e familiar.

Nessa perspectiva, onde se propunha igualdade de oportunidades e justiça social, passa a ocorrer reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de local de transformação e de democratização das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam as diferenças sociais. (Nogueira, 2002)

Na verdade, essa perspectiva é incorporada pela escola, tendo como fundamento, a *teoria dos dons*, na medida em que os processos avaliativos se baseiam, fundamentalmente nas capacidades individuais, desconsiderando o peso dos determinantes sociais nas trajetórias dos alunos, cujas tendências básicas foram largamente investigadas por Bourdieu: as oportunidades de progressão escolar mais qualificada e conseqüente inserção no meio social são muito mais significativas para os

alunos das classes superiores do que os das camadas populares, inicialmente pela distinção entre os cursos a que tinham maior possibilidade de acesso e, mais modernamente, independentemente dos cursos a que se destinaram. (Cf. Bourdieu, 2003).

Assim, mesmo o sucesso escolar conquistado pelos alunos das classes populares contribui para legitimar a seleção escolar e a “ideologia do dom”, pois esse sucesso é atribuído aos méritos pessoais do aluno. Assim, os que não obtêm o sucesso almejado acabam por aceitar seu destino como resultado da falta de dom, de que a escola realmente não foi feita para ele.

Nessa perspectiva, esses alunos incorporariam a visão de que as desigualdades de sucesso na escola estariam relacionadas à disparidade de aptidões, de dons e habilidades, consideradas como inatas, recaindo, portanto, a responsabilidade sobre ele, aluno, na medida em que essa perspectiva lhe inculcaria a visão de que teve sua oportunidade de acesso garantida, mas não aprendeu devido às suas próprias incapacidades.

Assim, o mito da escola libertadora acaba contribuindo para a perpetuação das desigualdades culturais e sociais, seja pela linguagem por ela utilizada, seja pelos valores e conteúdos priorizados, seja pelas condutas adotadas.

A superação dessa problemática seria possível se o sistema escolar realizasse “um empreendimento sistemático e generalizado de aculturação, do qual pode prescindir quando se dirige às classes mais favorecidas”. (Bourdieu, 2003b, p.58). De acordo com o autor, somente a escola poderia criar as aspirações à cultura, portanto, somente ela, através de ações concretas, poderia amenizar as desvantagens culturais apresentadas pelos alunos das classes desprivilegiadas:

Somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural. (Bourdieu, 2003, p. 61)

Todavia, dificilmente a escola exercerá esse papel, pois o sistema só funciona perfeitamente quando se limita a recrutar e selecionar apenas os alunos que apresentam o capital cultural, resultado da herança familiar,

condizente com as exigências escolares. Dessa forma, Bourdieu (2003, p. 61) afirma: *Deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir.*

Nas palavras de Lunardi (2005, p.143), para que os alunos tenham sucesso na escola será preciso que dominem *as regras do jogo*, ou seja, apropriem-se do saber julgado e legitimado socialmente. Eles têm de *aprender que existe um jeito certo de ser na escola. Aprendem que existe um controle sobre seu comportamento, atitudes, idéias. Aprendem que é preciso desenvolver estratégias de sobrevivência para permanecer esse espaço.* Nessa perspectiva, desconsiderando as características diferenciadas dessa nova população, a escola busca homogeneizar saberes, práticas e alunos, e aqueles que são diferentes acabam por ser penalizados, mesmo que nela permaneçam.

A escola assume o trabalho de reprodução social, legítima e institui formas de diferenciação que ajudam a confirmar as desigualdades sociais, criando os diferentes, os anormais, que serão entendidos como obstáculos a serem vencidos, obviamente em outro espaço, pois, *nas trilhas não existem espaços para percursos diferentes no processo ensino aprendizagem. São as trilhas que demarcam a exclusão e a eliminação da diferença, à medida que não se adaptam às características do caminho.* (Lunardi, 2005 p.221)

Nesse sentido, a diferença, vista como inerente ao aluno, deve ser trabalhada em outro espaço, que não a sala de aula, pois nesse local, não há como lidar com exceções, com aqueles que não se adaptam ao caminho único, que não foi preparado para todos.

Trata-se portando de outra espécie de seleção e de exclusão, aquela que acontece na escola, denominada por Ferraro (1999) de exclusão na escola - a qual, diferentemente da exclusão da escola, caracterizada pelo não acesso à escola ou pela evasão escolar – implica na manutenção do aluno em seu interior, mas com novas formas de seleção e classificação, quer seja por meios de sucessivas repetências que redundam em grande defasagem na relação idade/série.

Assim, o autor apresenta o seguinte modelo para diagnóstico da escolarização (Ferraro, 1999, p 12):

SITUAÇÃO	DIAGNÓSTICO
1- Não-freqüência à escola	Excluídos da escola
2- Freqüência fortemente defasada (2 ou mais anos)	Excluídos na escola
3- Freqüência levemente defasada (1 ano)	Incluídos/ integrados na escola
4-Freqüência na série esperada	Incluídos / integrados na escola
5-Freqüência antecipada na relação série/idade esperada	Incluídos / integrados na escola

Conforme modelo adotado pelo autor, o problema da evasão não pode ser visto, tal como queriam Fletcher e Ribeiro (1987 e 1992, apud Ferraro, 1999) teria como conseqüência única a evasão, pois seu estudo constata que muitos alunos eram reprovados e retidos e, mesmo assim, permaneciam na escola, que produzia uma defasagem entre a idade do aluno e a série estudada.

Embora tenha se restringido o conceito de exclusão na escola ao fenômeno da defasagem idade/série, ele nos oferece todas as condições para ser utilizado, também, em novas formas de seleção e exclusão escolares, advindas dos programas governamentais para redução da repetência escolar, como foi o caso da progressão continuada.

A instauração desse regime se deu com a Lei. 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que permite a organização do ensino fundamental por ciclos e a adoção do regime de progressão continuada como estratégias para superar o problema do fracasso escolar, flexibilizar a organização do ensino básico, favorecendo a permanência na escola, reduzindo a repetência e a evasão.

No entanto, segundo Charlot (2002), não existe "o fracasso escolar" e conclui: é verdade que certos alunos não conseguem "acompanhar", não aprendem o que devem supostamente aprender, repetem o ano ou são orientados para modalidades curriculares desvalorizadas: esses fenômenos, rotulados de "fracasso escolar", são reais. Mas não existe algo chamado "fracasso escolar", que pudesse ser analisado como tal. As posições ocupadas pelas crianças no espaço escolar são correlatas das posições dos

pais no espaço social. Sobre essa base desenvolveram-se teorias da reprodução, que são sociológicas e da diferença, ao analisar diferenças de sucesso ligadas a diferenças sociais.

A alteração do percurso escolar (não mais determinado ao final de cada ano, mas de cada ciclo, englobando algumas das antigas séries escolares, dependendo do sistema de ensino), no dizer do legislador, teve por objetivo permitir que a escola encontrasse formas que garantissem a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, favorecendo assim, a diminuição da reprovação e repetência escolares e, conseqüentemente, a evasão da escola, pois o:

Aluno deveria prosseguir nos estudos com o mesmo grupo de idade, sem rupturas provocadas pelas repetências. Ao final de cada ciclo, se não conseguisse o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões, poderia permanecer, ou não, mais um ano no ciclo, mas em princípio, não deveria distanciar-se de seus pares. (Barretto e Mitrulis, 2001, p. 11)

De acordo com as autoras, a repetência não estaria favorecendo a aprendizagem dos alunos, além do mais, ela passa a ser vista como uma última opção, não sendo completamente descartada, mas o que deveria ser preservada, no entanto, era a aprendizagem do aluno.

Segundo os implementadores da progressão continuada, ela não se reduz apenas à eliminação da repetência, mas, *sim, ao fato de ser ela desnecessária quando se conta com um ensino efetivo e conseqüente, promotor de aprendizagens.* (São Paulo. SEE, 2000, p.8).

Assim, as políticas educacionais implementadas com o objetivo de diminuir os índices de reprovação e repetência consideram que, com a progressão continuada, encontra-se espaço de possibilitar que a escola possa lidar efetivamente:

Com seus alunos, adequando seus procedimentos e métodos de ensino aos conhecimentos, experiências de vida, dificuldades e forças de sua clientela. Trata-se, portanto, de fazer o inverso do que fazíamos anteriormente, quando esperávamos que os alunos se ajustassem aos nossos métodos, procedimentos e, mais grave ainda, aos nossos critérios de excelência (São Paulo. SEE, 2000, p.8).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o discurso político vigente parece exprimir a preocupação com a aprendizagem efetiva do aluno e não meramente com sua aprovação ou reprovação formais.

Dentro da mesma ótica, Barreto e Mitrulis (2001) consideram que a avaliação e o currículo permaneceram, no passado, centrados nos conteúdos, predominando a seleção de conceitos, princípios, leis, informações, que prestigiavam aqueles alunos mais afinados com os contextos das disciplinas, pela disponibilidade de acesso aos recursos materiais disponíveis.

Segundo as mesmas autoras, o regime de ciclos instaurou uma nova concepção de qualidade de ensino que teve profundas repercussões no currículo:

Propugnava-se, em contraposição, uma outra lógica de organização curricular, centrada no aluno enquanto ser social em formação, atenta ao princípio de desenvolvimento pleno do educando. À dimensão cognitiva agregaram-se a social, a afetiva e a atitudinal, permitindo-se que a história de vida e os percursos particulares de cada aluno fossem levados em conta no trato pedagógico. A lógica dos conteúdos cedeu lugar a uma lógica de formação do aluno a partir de experiências educativas, em que se articulavam conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais, conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber e temas de relevância social, em um processo de contextualização e integração que visava ao desenvolvimento de individualidades capazes de pensamento crítico e autonomia intelectual. . (Barreto e Mitrulis, 2001, p.16)

Assim, na visão de seus implementadores e defensores, para que a progressão continuada pudesse se efetivar e alcançar os objetivos a que se propunha, havia que se alterar de forma significativa o processo ensino-aprendizagem-avaliação, inovando-se a proposta pedagógica, passando a considerar os conhecimentos e experiências diversificadas, visto a:

Ineficácia de se oferecer tratamento homogêneo ao que é essencialmente diverso, além de resgatar a função social da escola, criada para socializar os Conhecimentos básicos para todos e não para alcançar, com alguns, critérios de desempenho uniformes em cada área do conhecimento.(SEE, 2000, p.14)

Dessa forma, como pode ser visto, a progressão continuada teve como propósito declarado a concentração de esforços e de recursos disponíveis para levar cada aluno a se beneficiar das atividades de ensino, de modo que pudesse se desenvolver afetiva, social e cognitivamente a partir de adequação nos procedimentos e métodos de ensino condizentes com as expectativas e necessidades de sua clientela.

A introdução dos ciclos provocou um debate intenso sobre a avaliação, que até hoje é tema polêmico entre os profissionais e estudiosos da área.

A própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo reconhecia as dificuldades de sua implantação, pois havia um equívoco entre os conceitos de progressão continuada e promoção automática.

Mesmo os autores que defendiam a sua implantação reconheciam uma série de dificuldades, na medida em que não:

Eram poucas as vozes discordantes. Temia-se que a adoção do regime de promoção automática sem outras providências complementares, longe de ser um caminho de reconstrução do ensino fundamental do país, pudesse agravar suas deficiências. O sociólogo Luís Pereira reforçava esses argumentos considerando que adotar a promoção automática em futuro próximo era um esforço de transplantação institucional precoce que, embora pudesse resolver de imediato as altas taxas de repetência escolar, não afetaria de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema. Segundo o autor, o fundamento e a função primeira da promoção automática não eram de ordem econômica, mas de ordem pedagógica, de ajustamento das atividades escolares à capacidade e aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos, razão pela qual sua instituição somente deveria ocorrer em fase adiantada de um longo processo de aperfeiçoamento das condições de ensino (Barretto e Mitrulis, 2001, p. 4)

Além da imprecisão exposta acima com relação à avaliação, destacava-se a questão relacionada ao incremento das ausências dos alunos às aulas, os quais acostumados:

a estudar para passar de ano, trouxe o problema de falta às aulas, uma vez que não se sentiam mais pressionados pela ameaça de retenção ao final do ano letivo. Na gestão que se seguiu àquela que implantou o regime de ciclos, os alunos passaram a ser reprovados por não terem cumprido a exigência de frequência feita pela LDB e um sem número de vezes esse recurso foi também utilizado para camuflar a retenção por rendimento insatisfatório, inclusive com a anuência dos pais. Para corrigir essa distorção foram feitas maiores exigências quanto à compensação de ausências. (Barretto e Mitrulis, 2001, p.14)

Outros trabalhos, porém, apresentaram críticas mais exacerbadas sobre a adoção do regime de progressão continuada.

Em sua pesquisa sobre o impacto dos ciclos e da progressão continuada em uma determinada escola, Oliveira, Tamara (2002) reconhece que existem fatores internos à escola que impediram que a proposta da progressão continuada tivesse chegado de modo muito diferente do previsto pela Secretaria de Educação, como, por exemplo, a perda de poder do professor e a distância presente entre a realidade da escola, daquilo que se é vivido e o que é registrado.

Mas aponta, também, dificuldades de ordem política e que se constituem nos principais fatores que interferem nos resultados almejados: superlotação das salas de aula; falta de materiais adequados, falta de processos de aperfeiçoamento do professor para trabalhar de forma adequada dentro dessa proposta.

Dessa forma, o panorama atual aponta que, embora o atendimento das crianças de sete a quatorze anos no ensino fundamental esteja quase universalizado, ao apresentar uma taxa de 97% de escolaridade, indicando uma redução dos índices de reprovação, repetência, e evasão escolares, ainda persiste um índice significativo de atraso escolar pois, de acordo com o Censo Escolar de 2003, 33,9% dos alunos do ciclo I do ensino fundamental (1ª / 4ª série) apresentam distorção série/idade, índice que aumenta significativamente para 42,1% no ciclo II (5ª/8ª série) e no ensino médio (49,3%).

Diante do objetivo desse trabalho, parece-me interessante destacar o índice de distorção entre idade e conclusão de curso, já que está largamente disseminado, no campo da educação especial, que esta defasagem só acontece com os alunos deficientes que precisariam de um tempo mais largo para cumprir a escolarização.

No entanto, de acordo com o Censo Escolar de 2004¹, a taxa de distorção entre idade e conclusão do ensino médio na rede estadual de São Paulo é de 24,4%, sendo que a idade média de conclusão é de dezoito anos. Entretanto, a idade média não revela o problema de fato porque a conclusão antecipada pode ser de apenas um ano, de alunos que ingressaram no ensino fundamental aos seis anos de idade, e não aos sete, que redundaria na conclusão do ensino médio com dezessete anos. Assim, se a antecipação é de apenas um ano, pode-se inferir que boa parte desses 24,4% possui 19 ou mais anos de idade, isto é, com mais de dois anos de defasagem na relação idade/série.

No ensino fundamental, a taxa de distorção entre idade e conclusão do curso é 50,5%, sendo que a idade mediana de conclusão é de quinze anos.

¹ Dados coletados: EDUDATABRASIL-Sistema de Estatísticas Educacionais:
<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

Se considerarmos o ingresso na escola aos seis anos, há uma defasagem de dois anos, já que a idade esperada seria de treze anos. Ao analisar essa realidade valendo-se do diagnóstico proposto por Ferraro (1999), trata-se de considerar que 50,5% de alunos encontram-se *excluídos na escola*.

Esses dados demonstram, portanto, que a longa permanência na escola parece não ser privilégio apenas dos alunos deficientes ou surdos.

Ainda com relação à distorção idade e série, Soares (2004) aponta que essa condição tem sido compreendida de forma bastante distinta entre os profissionais do ensino regular e especializado. Esses, apesar de reconhecer que a surdez não é impedimento para a aprendizagem da escrita e nem tampouco limita a capacidade intelectual, ainda encaram com naturalidade a permanência de seus alunos por vários anos cursando o primeiro segmento do ensino fundamental.

O que se pode concluir, portanto, é que os modos de funcionamento e organização da escola, com a substituição do ensino seriado por sistema de ciclos e a adoção do regime de progressão continuada, sem que fossem oferecidas condições mínimas às unidades escolares e aos seus profissionais para que essa “não-repetência” não continuasse a reproduzir a formação de “pseudo-escolarizados”. O alto índice de analfabetos funcionais aponta que o processo de exclusão escolar parece ter assumido uma nova feição, pois, atualmente uma parcela considerável de alunos freqüentam a escola sem se apropriar efetivamente dos conteúdos por ela proporcionada (Bueno, 2004).

O que merece entrar em pauta, na discussão sobre a ampliação das oportunidades educacionais, é de que parece que não conseguimos nos desvencilhar da ótica da meritocracia, *que afirma que todo indivíduo pode ter acesso às posições sociais mais elevadas, se seus talentos, seu trabalho e seus gostos o permitirem* (Bonnewitz 2003, p.117). Tal visão é bastante criticada por Bourdieu (2003).

Estes resultados expressam a distinção que os processos de escolarização fazem de seus alunos de acordo com o capital cultural com que chegam à escola e que diferem, conforme sua origem social. Esse capital, segundo ele, “impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável

para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais" (Bourdieu, 2003c, p. 73).

O acesso desigual aos bens culturalmente valorizados pelas diferentes famílias conta papel fundamental no desempenho escolar e no comportamento do indivíduo. Nessa perspectiva, crianças procedentes de classes mais favorecidas e com maior acesso aos bens culturais seriam aquelas que teriam as maiores chances de obterem um bom desempenho escolar. Cada família transmite a seus filhos, de alguma forma, um certo capital cultural e um certo *ethos*, *sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar* (Bourdieu, 2003b, p. 42), ou seja, essa "herança cultural" é responsável pela diferença da criança frente ao desempenho escolar. O autor aponta que existe uma relação significativa entre o perfil da família e o desempenho escolar do filho, entretanto, marca outras variáveis capazes de interferir (não de forma isolada) no desempenho e na trajetória dos alunos: formação dos avós, local de residência, escolha do curso, tipo de estabelecimento de ensino - público ou privado - este obviamente ligado aos capitais econômico, social e cultural (responsáveis pela estruturação do espaço social) - trajetória social do pai, (aspectos não relacionados à escola) que embora possam não ser determinantes, interferem no desempenho e na trajetória dos alunos. Os valores, as crenças, os gostos, a linguagem, o valor dos títulos, enfim, são transmitidos pelos membros das famílias e incorporados pelo sujeito de forma inconsciente, a longo prazo, e de forma singular. Nessa perspectiva, o acúmulo de um certo capital cultural e de um *ethos* familiar propenso a valorizar e incentivar o conhecimento escolar seriam importantes subsídios para se alcançar um sucesso acadêmico.

Para Bourdieu (2003c), "capital cultural"² representa uma forma de diferenciação e de poder. Trata-se de uma estratégia social, privilégio de

² O capital cultural existe sob três formas: A no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo. Sua acumulação está ligada ao corpo, exigindo incorporação, demanda de tempo, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, b) no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos e máquinas), c) no estado institucionalizado, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador do título" (NOGUEIRA E CATANI, 1998, p. 10)

pequena parcela da população. Sendo assim, observa-se a ampliação do capital cultural na presença do capital econômico e social, à medida que esses possibilitam o acesso aos bens culturalmente valorizados: teatro, cinemas, leitura, pintura, diploma, expandindo os níveis de conhecimentos daqueles que possuem origem social elevada.

Cabe aqui destacar os estudos de Setton (2003) que, considerando a heterogeneidade das configurações familiares, as singularidades cultural, moral e ética dos grupos por ela investigados, possibilitam que se incorporem outras práticas sociais ao conceito de capital cultural, contudo, garantindo o sentido que o qualifica como recurso, como um novo elemento de poder e diferenciação social.

Alerta que o capital cultural como recurso estratégico pode ser cultuado de várias formas: obtenção de diplomas visitas a museus e assistência a concertos eruditos. Entretanto, na impossibilidade de acesso a tais bens (diploma, na ausência do hábito de freqüentar os templos da cultura), que caracteriza boa parte da situação de famílias brasileiras que não podem ser consideradas como integrantes das camadas populares, a leitura de jornais e revistas, a assistência interessada a uma programação televisiva informativa, a audiência a entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet (entre outras possibilidades) podem se constituir em indicadores de diferenciação de acesso e apropriação cultura e do conhecimento:

Entre os estudantes pesquisados, a existência de uma valorização com relação ao aprendizado escolar, mas também uma abertura para outras experiências de conhecimento e vida cultural, colocada à disposição pela virtualidade da informação na modernidade. A posse de um capital cultural midiático, associado às estratégias pedagógicas de natureza diversa, é uma forma de expressar um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento formal e informal, importantes elementos para se alcançar um sucesso escolar. Em outras palavras, destaquei uma nova ordem de estratégias e/ou práticas culturais que demonstraram uma abertura perante o aprendizado difundido por instituições ainda não consagradas como legítimas. (Setton, 2005, p.)

Há que se considerar, portanto, as variadas formas de acesso à cultura, sejam elas legítimas ou não, como uma importante matriz socializadora capaz de potencializar as trajetórias acadêmicas dos sujeitos. A autora chama atenção para as formas familiares de cultura geral, sendo

cultura geral aqui entendida não só a cultura escrita, mas a cultura visual, midiática, a cultura da rua e das vivências experimentadas virtualmente.

É necessário estar aberto para outras formas de aprendizado, salienta Setton (1999), aquelas divulgadas por agentes que estão fora dos círculos legitimamente reconhecidos como educativos. Embora com propostas distintas à escola ou à família, a autora chama atenção para o caráter socializador e educativo das produções da cultura das mídias no universo brasileiro, para sua capacidade de potencializar - em continuidade ou em ruptura - disposições com relação ao aprendizado adquirido previamente no ambiente familiar ou escolar. Pensa ser necessário circunstanciar, então, os usos desse material educativo, a fim de se compreender a complexidade e a ambigüidade de suas realizações (Setton, 1999, 2002).

Considerando que a cultura escolar corresponde à cultura socialmente valorizada, que responde aos interesses das classes e grupos dominantes, ele considera que, mesmo que de forma não consciente, a escola privilegia os alunos provenientes das classes superiores, por estarem muito mais próximos da cultura por ela veiculada. Tal relação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola, de uma forma velada, valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades, comportamentos e um saber que somente aqueles que foram socializados desde a infância em ambientes sociais que se aproximam dessa mesma cultura escolar podem ter, pois são desigualmente distribuídas entre as classes sociais. Nas palavras de Nogueira (2002): *para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura, re-elaborada e sistematizada. Para os demais, seria uma cultura estrangeira* (p.11).

Ao contrário, os alunos oriundos das classes populares, cujo acesso às manifestações culturais são limitadas e diferenciadas da cultura escolar, acabam por ser punidos por ela, quer seja pelas dificuldades para progressão escolar, quer pelo encaminhamento para cursos e ramos mais desvalorizados, quer pelas formas de avaliação, mesmo quando freqüentam os mesmos cursos.

Para Bourdieu (2003), o destino escolar dos alunos está atrelado ao investimento realizado em sua carreira escolar pelos diferentes grupos

sociais. Tal investimento vai depender da posição ocupada pelo grupo no espaço social e do volume de capitais (cultural, econômico e social) que possuem, aliado às expectativas da família, expectativas essas, resultantes das experiências escolares vividas pelas crianças de seu meio: *Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio* (Bourdieu, 2003b, p. 47).

Se as expectativas familiares em relação à escolarização e destino social de seus filhos são permeadas pelas oportunidades concretas, pela experiência direta ou mediata e pela história das derrotas e dos êxitos, faz-se necessário considerar os significados que estas oportunidades objetivas foram construindo.

Cada grupo social, de acordo com suas condições objetivas, desiste de investir naquilo que para eles parece impossível, criando estratégias de investimento escolar de acordo com as possibilidades reais. No caso das classes populares:

Não dispondo de informações suficientemente atualizadas para conhecer a tempo as “apostas” a serem feitas, nem de capital econômico suficientemente importante para suportar a espera incerta dos ganhos financeiros, nem tampouco de um capital social suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em caso de fracasso, as famílias das classes populares e médias (ao menos, nas frações não assalariadas) têm todas as chances de fazerem maus investimentos escolares. Bourdieu (2003e, p. 94)

Segundo o autor, existe uma disposição moderada da classe popular para investir na carreira escolar de seus filhos, pela experiência já acumulada por essa classe social, o que redundava em baixa expectativa com relação aos seus resultados e às chances reais reduzidas de ascensão social.

As famílias da classe média, pela ambição e possibilidades mais efetivas de ascensão social, tenderiam a investir, além até de seus próprios recursos, na escolaridade de seus filhos.

As classes superiores econômica e culturalmente, tendem a investir muito na escolarização, entretanto, de forma mais descontraída, pois só precisariam manter sua posição social privilegiada, considerada como natural, não havendo necessidade de lutar pela ascensão social.

A trajetória coletiva de sucesso ou de fracasso escolar e social do grupo de origem influenciaria, portanto, o grau de investimento das famílias de classe média na carreira escolar de seus filhos e, nesse sentido, o maior ou menor investimento poderia ser diferente, dependendo, essencialmente, das disposições que os seus membros adquiriram em relação às expectativas de futuro.

Outro aspecto também a ser considerado na análise de Bourdieu (2003) é a familiaridade com o sistema educacional, que permite aos pais buscarem estratégias para melhor encaminhamento escolar de seus filhos, especialmente em momentos especiais da trajetória escolar: continuação ou interrupção dos estudos, mudanças de estabelecimento, mudança na modalidade do ensino. Para ele, isso é possível não apenas por meio das experiências dos pais, mas também das relações estabelecidas com amigos ou pessoas próximas que possuam familiaridade com o sistema educacional. Nesse caso, fica evidente a interferência do capital social como um instrumento de acúmulo do capital cultural.

Na esteira de Bueno (2007), busco nos estudos de Bourdieu e na apropriação principalmente dos conceitos de capital econômico, cultural e social - embora consciente que o mesmo nunca tenha se dedicado à pesquisa com qualquer tipo de deficiência - base para a compreensão dos fenômenos singulares encontrados nas trajetórias sócio-educacionais de alunos surdos (e no caso dessa pesquisa, ex alunos). Tais conceitos poderão contribuir para analisar os fatores, além da deficiência biológica, que interferem na trajetória e na posição ocupada no espaço social por esses sujeitos.

Dialogando também com o conceito de capital cultural, mas sob outra perspectiva, Lahire (1997) enfatiza a heterogeneidade das experiências de socialização dos grupos populares, alerta para as possibilidades e condições de utilização desse novo recurso social, não somente analisado pelo acesso a bens culturais socialmente valorizados ou a herança. O autor nos chama a atenção para o uso prático dos recursos construídos, consciente ou inconscientemente, como um capital cultural. Acredita que a transmissão do capital não se dá automaticamente de geração para geração (conforme

afirma Bourdieu), nem sempre garantindo a apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos sem que haja uma proposta pedagógica implícita (Lahire, 1997).

Ressalta que o investimento pedagógico acontece de várias maneiras e alerta para a necessidade de estar atento para essa diversidade. Elas se referem ao esforço da família em um projeto de ascensão social via sistema de ensino. São práticas voltadas para a procura por uma escola particular ou por uma melhor escola pública da região, ou mesmo no oferecimento de condições favoráveis aos estudos, na compra de livros e material didático. É possível observá-las também na valorização do trabalho da escola ou na participação familiar nas propostas acadêmicas e até na concessão de tempo para a dedicação aos estudos, como mecanismos presentes nas configurações familiares que se diferenciam por criarem estratégias pedagógicas informais (Setton, 2005):

Famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não possuam de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico (nos intercâmbios familiares) ou um lugar efetivo ao “escolar” ou à criança letrada no seio da configuração familiar. Assim em algumas famílias, podemos encontrar, inicialmente, uma escuta atenta ou um questionamento interessado dos pais, demonstrando assim, para elas, que o que é feito na escola tem sentido e valor. Mesmo que os pais não compreendam tudo o que os filhos fazem na escola e como não tem vergonha de dizer que se sente, inferiores, eles os escutam, prestam atenção na vida escolar deles, interrogando-os, e indicam, através de inúmeros comportamentos cotidianos o interesse e o valor que atribuem a essas experiências escolares. (Lahire, 1997, p. 343)

Nesse sentido, vale a pena se voltar para as diversas possibilidades de investimento das famílias fracamente dotadas de capital cultural, no intuito de compreender as relações entre estruturas familiares e o universo escolar por meio de uma perspectiva que esteja mais atenta às singularidades dessas relações.

Charlot (2000) apresenta uma outra interpretação para o fracasso escolar. Segundo ele, fracasso escolar não existe, o que existe são alunos marcados por histórias de diferença, de faltas, de imagem desvalorizada de si próprio, de fracasso:

Quando um aluno está em situação de fracasso, constam-se efetivamente faltas, isto é diferenças entre esse aluno e os outros, ou

também entre o que se esperava e o resultado efetivo. O aluno não sabe, não sabe fazer, não é isso ou aquilo”. (Charlot, 2000, p.27).

Contrapondo-se a esta visão calcada no “que falta”, Charlot propõe que sejam analisadas as experiências do aluno, a sua interpretação de mundo. Sugere que seja feita uma “leitura positiva” da realidade, considerando também o que as pessoas são capazes de fazer, o que conseguem suas possibilidades e não somente priorizar aquilo que lhes falta, seus limites e dificuldades.

Para o autor, deve-se focalizar as formas pelas quais se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado, ou seja, interessa em conhecer qual o significado das situações escolares para o aluno, o tipo de relações que é capaz de estabelecer com os outros, o que sabe a respeito de outras coisas que não sejam só aquelas relacionadas às suas dificuldades, buscando assim investigar o que de fato existe, as possibilidades e não somente o que falta: *Raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto* (Charlot, 2000, p.30-31)

Para ele, a posição conquistada pela criança é construída nas relações, nas práticas familiares, pelas regras estabelecidas por essa família, na sua história e essa história é única, singular, portanto, para analisar o fracasso escolar deve-se levar em conta essas singularidades e praticar a “leitura positiva” da realidade, buscando encontrar nos alunos aquilo que foi capaz de fazer de melhor e não somente as carências presentes, pois:

Procura compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo o indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito (Charlot, 2000 p. 31).

O autor reconhece que algumas crianças não são capazes de aprender num mesmo ritmo que outras, entretanto propõe uma desconstrução desse olhar único, somente focando as faltas, deficiência e origem, sem considerar as singularidades desse sujeito e de sua família, sem levar em conta o *sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a da*

pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essa criança (Charlot, 2000 p. 27)

2. Educação especial e desigualdades sociais

As formas de atendimento às pessoas com deficiência foram se modificando ao longo da história e permeadas pelas mudanças presentes nas relações sociais entre o homem e meio, no entanto, a trajetória da educação e da socialização dessa população tem sido vista de forma linear e progressiva, tendo como referência de análise quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação a essas pessoas, na maioria reiterando que as dificuldades dos deficientes residem nas suas características intrínsecas. O fato é que durante a maior parte da História da Humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, já que a ênfase era na doença como totalidade do indivíduo, na incapacidade, na anormalidade.

Primeiramente, na era pré-cristã, as pessoas que se diferenciavam da normalidade eram abandonadas, maltratadas, negligenciadas, perseguidas e eliminadas, sendo que tais atitudes eram vistas como normais pela sociedade. Num segundo estágio, com o cristianismo, em que se passou a protegê-las e compadecer-se delas. Num terceiro período, após o século XVIII, foram fundadas instituições especializadas que tiveram como função oferecer escolarização a essas pessoas, que em razão de sua condição, não poderiam usufruir os processos regulares de ensino. Marcada pela concepção que tinha como pressuposto o ideário médico, higienista e a noção de deficiência enquanto doença. Finalmente, já no final do século XIX e meados do século XX, é marcado pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. No caso dos surdos, essa educação revela um caráter bastante diferenciado da escola comum (desde os primórdios). No final do século XX, observa-se um movimento em prol da inclusão dos deficientes em todos os setores sociais.

Segundo Bueno (2004), essa interpretação é fragmentada e descontextualizada, pois acaba por considerar a “sociedade moderna”, independentemente das formas de sua organização social, como o período em que se está realizando a *redenção dos deficientes*, sem colocar em destaque as contradições existentes na sociedade capitalista, sem considerar o desenvolvimento da educação em geral e muito menos as transformações sociais e políticas pelas quais passaram as diversas formações sociais.

Se é inegável a luta de diversos setores sociais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, tomar a atualidade como o período em que se realizará o sonho de uma sociedade que inclua a todos, sem levar em consideração a realidade social, política e econômica, é manter uma visão não crítica dos fenômenos sociais, econômicos e políticos que geraram a discriminação, a segregação e a exclusão social.

O fato é que, contextualizações históricas da educação especial³ sob esta ótica evidenciam principalmente a visão dos progressos alcançados na área, desconsiderando os contextos sociais e econômicos que perpassam a questão, ou seja, a política construída para além da intenção de ampliação de oportunidades de educação e da preocupação em atender às especificidades dessa população.

Assim, este autor afirma que a institucionalização da educação especial, ocorrida a partir do final do século XVIII, no contexto da sociedade moderna, não respondeu apenas à democratização do ensino, mas também, ao processo de seleção e exclusão daqueles que não se encaixavam no modelo ideal de aluno.

Para ele, embora a institucionalização da educação especial tenha ocorrido a partir dessa época, há fortes evidências históricas de que alguns deficientes, especialmente surdos e cegos das camadas abastadas, ainda nos séculos XIV e XV – portanto, antes do surgimento das instituições – foram capazes de aprender conteúdos escolares e, de alguma forma, inserir-se socialmente.

³ Educação Especial visto como modalidade de educação que perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, tem como pressuposto básico a inclusão escolar de todos os alunos.

Parece evidente, tal como atesta o autor, que esses poucos indivíduos eram provenientes da elite social da época, o que nos aponta que nem todas as pessoas com deficiência, ao longo da história, receberam o mesmo tipo de atendimento. Sua incorporação social, portanto, parece expressar, muito mais, uma diferença de posição social do que de resultados provenientes exclusivamente das limitações advindas das deficiências.

No entanto, a perspectiva histórica hegemônica tem procurado explicar esses casos como exceções que envolviam sujeitos com grandes dotes pessoais, desconsiderando justamente os fatores sociais e econômicos que poderiam estar contribuindo para essas trajetórias.

Este trabalho tem como ponto de partida, na esteira das produções de Jannuzzi (1985, 2004), Bueno (1993,2004) e Soares (1999), uma outra perspectiva, qual seja, a de que a trajetória da educação especial expressa, em determinado âmbito, a contradição da escolarização moderna entre a extensão das oportunidades educacionais e os processos de seleção e classificação sociais necessários às formações sociais capitalistas.

A criação de instituições especiais para deficientes representou um grande avanço, em especial para aqueles não oriundos da elite social, pois possibilitou o acesso ao conhecimento de parcela da população que *possuía dificuldades evidentes, decorrentes de características próprias, geradas pela deficiência* (Bueno, 2004, p.170).

O marco da educação especial brasileira institucionalizou-se por meio de uma política de favor, no século XIX, no Rio de Janeiro, com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos em 26 de setembro de 1857 (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES).

Para Bueno (2004), a criação das instituições especializadas, além de atender às necessidades da população deficiente, cumpriu também o papel de segregar aqueles que, de alguma forma atrapalhavam, ou não se adequavam às exigências do desenvolvimento social e econômico, que afetou, substancialmente, deficientes das camadas populares, pois os *que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres – marca muito mais significativa que a deficiência – apesar de sofrerem limitações e preconceitos gerados pela*

mesma, podiam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza socialmente produzida (Bueno, 2001, p. 171).

Após um ano de funcionamento o Instituto de Surdos-Mudos, entrou em processo de deteriorização, transformando-se em asilos de inválidos, abrigando indivíduos desnecessários ao modelo econômico vigente, (baseado na monocultura para a exportação), cumprindo também a função de auxílio aos desvalidos, incapazes de exercer sua cidadania.

Segundo Bueno (2004), após a Proclamação da República, a educação especial foi se expandindo lentamente, assim como toda educação brasileira. Concomitantemente às instituições de caráter filantrópico-assistencial, surgiram os centros de reabilitação e clínicas providas com recursos técnicos sofisticados, aos quais só tinham acesso os deficientes que provinham das camadas sociais abastadas. As instituições atendiam, portanto, aqueles deficientes provenientes das camadas com menor poder aquisitivo.

A educação especial sofreu várias mudanças, como a criação de classes especiais (1970) em escolas regulares e as iniciativas localizadas de inserção de deficientes em classes regulares, que culminou em proposição política de largo alcance de inclusão dos alunos deficientes no ensino regular.

Conforme afirma Bueno (2004), se, por um lado, esse modelo de educação desenvolvido nas classes especiais garantiu a um maior número de alunos o acesso à escola, por outro, não garantiu um ensino tão eficiente para a sua integração no ensino regular. De acordo com esse autor (1999), ao não se oferecer aos alunos da classe especial o mesmo nível de escolarização que às crianças ditas “normais”, a educação especial, também, realiza um trabalho de exclusão desses alunos sob a alegação da falta de condições dos mesmos. O que se garantiu a essa população foi o direito de igualdade de oportunidade apenas no ponto de partida, mas o ensino praticamente não cumpriu seus objetivos na maioria dos casos. Estudos de Bueno (1993, 2004), baseados na fragilidade do ensino especializado, apontaram que a maioria dos alunos das classes especiais não ultrapassava as séries iniciais. Jannuzzi (1985) e Soares (1990,1999) abordaram a questão da prioridade do trabalho clínico sobre as disciplinas escolares.

Vale a pena ressaltar que a questão da exclusão dessa parcela da população não pode ser vista somente sob o ponto de vista do caráter seletivo da escola, mas também sob o ponto de vista da especificidade da história desses sujeitos e do contexto ao qual está inserido.

A partir de 1970, a classe especial tornou-se o modelo mais comum de atendimento aos deficientes, entretanto, diferentemente do que ocorreu com a escola comum, que sempre esteve associada ao direito da igualdade e da liberdade, a educação especial carrega o caráter assistencialista, de ajuda aos desvalidos, situando-se no âmbito da fraternidade que, segundo Soares (1999) se diferencia das duas primeiras por não se constituir em direito dos cidadãos, mas em máxima moral.

Há que se considerar que, devido ao fato da surdez estar relacionada à anomalia orgânica, esta parece que foi constituindo a sua única marca e as práticas escolares acabaram sendo desvalorizadas, com privilégio daquelas voltadas ao desenvolvimento da linguagem, consequência direta ao fator da surdez.

Embora desde o séc XVI, com as contribuições, por exemplo, do médico italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), que afirmava que a surdo-mudez não impedia os surdos de aprenderem e que eram capazes de expressar seus pensamentos pela escrita (Cf. Soares, 1999), a institucionalização da educação dos surdos foi marcando essa modalidade de uma maneira específica, com um caráter de cura e de reabilitação, distanciando-se, assim, da proposta da escola comum. O objetivo principal da escola, ou seja, a aquisição dos conteúdos escolares foi sendo substituído pelas intervenções sempre voltadas para as técnicas de ensino da fala, do treinamento fonoarticulatório, da desmutização, das atividades clínicas (Soares, 1999).

Sob esse ponto de vista, a autora aponta que tal conduta trouxe prejuízo à escolaridade dos alunos, especialmente daqueles inseridos na rede pública ou em instituições filantrópicas, esses duplamente excluídos: pela seletividade do sistema escolar e pelo não acesso efetivo aos bens valorizados socialmente.

Esse panorama demonstra a dicotomia presente nessas duas modalidades de ensino, sendo que a área da *educação especial não se desenvolveu, sequer, como um ramo do conhecimento da educação*, como afirma Soares (1999, p.12), não tendo a educação especial, o mesmo caráter de escola comum. Há que se analisar o papel da educação especial e a sua função no processo de legitimação do fracasso daqueles que já se encontravam excluídos dos processos comuns de ensino.

Verifica-se que houve um avanço na educação dos alunos deficientes, mas que este avanço deve ser visto com reservas, na medida em que não existem dados disponíveis, pelo menos em nosso país, de que estas mudanças tenham, efetivamente, contribuídas para a ampliação das oportunidades de inserção social satisfatória.

Nesse sentido é que devemos analisar a Declaração de Salamanca (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994) que, no âmbito da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, ressalta o “princípio da integração”, reconhece as diferenças e institui às escolas para que promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um.

Com base nesses elementos, para boa parte da literatura especializada, a Declaração de Salamanca se constituiu no marco inaugurador de uma inclusão escolar de qualidade para alunos deficientes.

Se, por um lado, é verdade que esta declaração tenha causado impacto nas políticas mundiais de educação especial, pensar em inclusão escolar como algo totalmente inovador é desconsiderar o trajeto histórico e político da educação especial no Brasil, pois se esconde que:

Desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da área da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc) e incorporados pela rede privada de ensino regular. (Bueno, 2005).

Como se vê, existe uma distinção, pouco explícita nesses documentos, dos processos de escolarização de alunos deficientes oriundos das camadas superiores, daqueles destinados aos deficientes das camadas populares, isto

é, de que as questões de classe, raça e gênero perpassam os processos de escolarização dos alunos deficientes.

Assim como a ambigüidade entre uma escolarização de qualidade para uma parcela da população e uma educação barateada para a grande massa que perpassa os discursos políticos atuais, a produção intelectual sobre a educação especial parece sofrer dessa mesma ambigüidade.

Na verdade, a Declaração de Salamanca é conseqüência da Declaração de Jomtien (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990), cujo núcleo central foi o da extensão da escolaridade para todas as crianças.

Assim, esta Declaração, assinada pela maioria esmagadora dos países, que, segundo aqueles que participaram da Conferência que resultou no documento, buscou responder aos anseios democráticos de extensão da escolaridade a todos, independentemente de sua origem social.

Entretanto, quando se busca analisar mais detidamente os termos dessa declaração, verifica-se que, nas entrelinhas, continua existindo uma diferenciação entre escolarização para as camadas sociais diferenciadas e a escolarização para as massas, comprovada pela definição, na declaração, do que se constitui essa “educação para todos”: *compreender tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, e expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), como os conteúdos básicos da aprendizagem* (Conferencia Mundial de Educação para Todos, 1990, p.3)

Bueno (2005) argumenta que, sob a capa de um discurso democrático, para todos, esconde-se a perspectiva da seletividade escolar, indagando sobre para quem se restringirão essas necessidades básicas (conhecimentos e habilidades básicas de leitura e escrita, cálculo, solução de problemas): *Por exemplo, quais os pais, entre os membros dos estratos sociais superiores, que irão se satisfazer com que seus filhos se apropriem apenas dessas necessidades básicas?*

Assim, defende a idéia que a escola é de todos, mas não para todos do mesmo jeito, com os mesmos conteúdos. Em nome da democratização do ensino, os processos de escolarização se diferenciam para aqueles que compõem os estratos sociais superiores e para aqueles dos meios populares

(que provavelmente irão se restringir às mínimas condições de ensino oferecidas):

Quando na luta pela escola para todos encontramos a expressão “uma escola igual para todos” deparamos com um discurso que, apesar de parecer democrático, pode ter como consequência uma prática discriminadora, visto que as pessoas para as quais a escola é oferecida tem diferentes condições biológicas, sociais e culturais” (Carvalho, 1997, p.60).

Em consequência de todo um trajeto histórico e político com relação ao direito de educação com qualidade para todos, no Brasil, a Constituição Federativa de 1988, artigo 208, define que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96 atualmente vigente, preconiza em seus artigos 58 e 59.

Apesar das polêmicas de diferentes interpretações sobre a referida lei, a inclusão de alunos surdos nas classes de ensino regular apresenta-se com outro tipo de organização escolar que se diferencia do modelo até então praticado. Entretanto, o objetivo, pautado no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno que ofereça oportunidade de aprendizagem efetiva a todos, que possibilite a formação integral e o acesso ao exercício da cidadania (Bueno, 2001) tem provocado discussões polêmicas e uma série de limitações.

A revisão bibliográfica (descrita com mais detalhes no próximo item) sobre estudos realizados sobre o processo envolvendo as trajetórias escolares de alunos surdos nessa modalidade de ensino e os resultados alcançados por essa população, possibilitou-me fazer uma aproximação com a exclusão operada dentro do processo escolar – exclusão na escola, conforme o modelo de Ferraro (1999, p.28).

A pesquisa de Cukierkorn (2005) aponta que a partir da legislação, houve um avanço com relação ao atendimento “integrado” (matrículas de alunos com necessidades educativas especiais⁴ em classes comuns com ou sem atendimento em sala de recurso e, dentre esses, os surdos) entre 1998 e 2004. Ainda nesse cenário, indica a situação do atendimento ao aluno surdo nos sistemas escolares brasileiros:

⁴ Dentre esses, os surdos.

Os surdos oriundos de extratos superiores das camadas sociais tendem a freqüentar classes comuns do ensino regular, apoiado pelo atendimento educacional especializado possibilitado com o acesso facilitado aos sistemas privados de saúde por conta de sua condição socioeconômica favorável; já os surdos das camadas populares, sem o suporte de estruturas que garantam o atendimento de suas necessidades específicas de reabilitação e de escolarização, terminam não desenvolvendo uma escolaridade que possa ser considerada similar aos surdos com poder aquisitivo. (p. 79)

Nesse sentido, pesquisas importantes já haviam sido realizadas por Soares (1990, 1999, 2004) e Bueno (1991) apontando que as causas do fracasso ou sucesso escolar dos surdos estariam fortemente ligadas à origem social desses sujeitos. As chances de um melhor desempenho do aluno surdo inserido no ensino regular:

Dependia, em geral, da possibilidade da família poder arcar com os atendimentos específicos, fonoaudiológicos e/ou pedagógicos, além, obviamente, de essa ter condições de atuar em colaboração ao trabalho desses professores, acatando suas orientações (Soares, 2004 p. 51)

3. Processos de escolarização e surdez

Dentro do âmbito da educação especial, a educação de surdos é marcada por algumas polêmicas: duas que parecem ser fundamentais para este trabalho: a dos tipos/processos de escolarização oferecidos e a dos resultados alcançados por eles. Parecem importantes porque podem oferecer subsídios interessantes para a relação entre processos de escolarização, desigualdades sociais e destino social de alunos surdos.

Vale ressaltar o significado de educar crianças surdas e ouvintes desde os primórdios da educação no Brasil, com a criação do Instituto Imperial:

Enquanto que, para as crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino da leitura, gramática, matemática e artes liberais, a educação de seus irmãos surdos se confinava basicamente a técnicas de desmutização ou substituição da fala por gestos, que parece corresponder muito mais à recuperação da doença. (Bueno, 2004, p.76)

O fato é que a educação dos surdos, desde a sua origem, foi marcada pela atenção voltada ao caráter religioso, assistencialista e médico. A surdez, considerada uma anomalia orgânica, passou a ser foco de estudos da

medicina. A partir do Renascimento, os médicos passaram a dedicar-se aos estudos dos surdos e suas possibilidades de aprendizagem.

Bueno (2007a) reconhece a relevância do conhecimento científico sobre os efeitos de uma lesão orgânica no órgão da audição sobre o funcionamento integral do ser humano. Para o autor, essa condição gera uma limitação, uma deficiência, entretanto, acredita que tal condição não deve ser vista como marca única na construção do sujeito, mas apenas como uma marca a mais. Fatores como sexo, raça, origem social, dentre outros, devem ser considerados significativos na construção do sujeitos e em suas possibilidades de inserção social. Em virtude dessa concepção não reducionista, o autor aponta para a necessidade da incorporação de perspectivas sociológicas para a *compreensão dos processos sociais vividos pelas pessoas com deficiência*.

Ao contrário da perspectiva apontada por esse autor, a educação de crianças e jovens com surdez parece ter se restringido à minimização das conseqüências da falta de audição sobre os processos de comunicação desses sujeitos.

A aquisição e desenvolvimento da linguagem têm ocupado, quase que exclusivamente, tanto as práticas denominadas como “educacionais”, bem como as preocupações de ordem teórica e que redundaram na histórica polêmica entre o acesso à linguagem oral e a aprendizagem da língua de sinais.

Atualmente, parece não existir, ou pelo menos, houve um enfraquecimento de tal polêmica, haja vista que a língua de sinais vem ocupando um espaço bastante significativo nos setores sociais, que se concretiza por meio da Lei N.º 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão do surdo. Bueno (2007a) aponta alguns elementos indicadores que comprovam o reconhecimento dessa língua nos diferentes âmbitos sociais: obrigatoriedade do seu ensino em todos os cursos de Licenciaturas e afins; existência de um exame nacional de proficiência para professores e intérpretes de Libras, organizado pelo MEC; adoção, cada vez mais freqüente de intérpretes de LIBRAS nos mais variados âmbitos sociais; quantidade de

estudos e publicações sobre esse tema e hegemonia alcançada por essa vertente no campo acadêmico.

O fato é que, em ambas abordagens (oralista e bilíngüe) houve um *descaso pela escolaridade*, priorizando-se o trabalho clínico em relação aos conteúdos escolares (Soares 1999).

Na verdade, parece que a educação dos surdos sempre foi vista como uma educação paralela, e mesmo quando implantada no sistema escolar foi desenvolvendo práticas, procedimentos e formas de registro à parte dele, *como um espaço cedido para promover a assistência e reabilitação dos surdos, o que supostamente demonstraria a preocupação com a democratização escolar* (Cukierkorn, 2005 p.58).

Prova disso foi a falta de sistematização dos aspectos administrativos, como a exigência de registros de alunos, sistematização de procedimentos de aprovação, enfim, a não exigência de arquivamento de documentação, nas secretarias das escolas, referente a esses alunos.

A partir da década de 90, o ensino de surdos retoma a orientação baseada no uso da língua de sinais e, assim como aconteceu no ensino da língua oral, a exigência passa a ser a aquisição da língua de sinais, novamente em detrimento ao acesso aos conteúdos escolares.

Até mesmo em documentos mais atuais, como a Declaração de Salamanca (1994), a questão da comunicação dos surdos tem sido privilegiada, pois, ao mesmo tempo em que ela prega que as escolas comuns com orientação integradora são o meio mais eficaz para alcançar a educação para todos, reconhece que, *pelas necessidades específicas de comunicação de surdos (...) seria mais conveniente que se oferecesse uma educação em escolas especiais ou em classes especiais dentro das escolas comuns* (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1997, p.30).

No Brasil, a resolução do Conselho Nacional de Educação que normatiza a educação especial no País, é menos explícita, reconhecendo, em seu artigo 7º, que *o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica*. (BRASIL. MEC/CNE,

2001), e que somente assegura, no parágrafo 2º de seu artigo 12, de forma genérica:

Aos alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como (...) a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL. MEC/CNE, 2001)

Se é verdade que a Resolução não é tão enfática quanto a Declaração de Salamanca no que se refere à necessidade de escolaridade especial em virtude da peculiaridade de sua comunicação, por outro lado, ao utilizar a expressão “abordagem pedagógica” para designar a orientação lingüística, reitera a perspectiva de que a questão da educação dos surdos reside na forma de comunicação e que reduz a discussão sobre os processos de escolarização a esse âmbito.

Se, no passado, os gestos foram considerados os grandes responsáveis pelas dificuldades de integração dos indivíduos surdos no meio social geral, agora, a perspectiva de trabalho que enfatiza o acesso à linguagem oral é considerada como um ato de denominação da maioria (a “sociedade ouvinte”) sobre uma minoria (a “comunidade dos surdos”)

Assim, boa parte da literatura especializada tem procurado analisar as dificuldades de escolarização dos alunos surdos com base nessa perspectiva.

Em períodos anteriores, especialmente dos anos 50 a 80 do século passado, a perspectiva da abordagem oralista era a de que o atraso na escolaridade do surdo era causado pelas dificuldades encontradas pelos alunos no aprendizado da língua escrita, refletindo-se na longa permanência na escola e até na evasão dessa população devido às dificuldades de aprendizagem. Nessa perspectiva, tais dificuldades estavam relacionadas à falta de um melhor desenvolvimento da linguagem oral, culminando, portanto, com propostas de processos de escolarização que privilegiavam, antes de tudo, a aprendizagem da linguagem oral como requisito para a aprendizagem escolar.

Nesse sentido, Soares (1999) verificou que 44% das atividades semanais propostas por documento curricular para o então ensino especial

de 1º grau (CENESP. MEC, 1979, apud Soares, 1990) referiam-se à reabilitação da função auditiva e da fala. Assim, fica claro que os conteúdos curriculares ficavam secundarizados, na medida em que apenas 56% do tempo de aulas eram dedicados a todos eles.

Atualmente, tendo em vista um amplo movimento de contraposição a essa abordagem, há autores que defendem a posição de que a aprendizagem/dificuldade escolar do aluno surdo está relacionada diretamente à linguagem utilizada por esses sujeitos.

Brito (1993) afirma que a língua de sinais tem um papel central no desenvolvimento dos surdos, não devendo ser vista apenas como um apoio, mas como a forma principal de acesso ao conhecimento e que, portanto, as disciplinas escolares deverão ser ensinadas nessa língua.

A autora aponta para a capacidade do surdo para aprendizagem da leitura e escrita dissociada dos elementos fônicos, desde que apresente um desenvolvimento cognitivo normal, decorrente de um suporte lingüístico para o pensamento, construído desde o início da vida por meio de sua língua natural, no caso, a língua de sinais.

Skliar (1998) aponta que as limitadas produções a respeito das causas do fracasso escolar do surdo podem ser resumidas a partir de três justificativas: 1) o fracasso é atribuído ao próprio surdo – fracasso então, da surdez, dos dons biológicos naturais; 2) os professores ouvintes são culpabilizados pelo fracasso; 3) limitação dos métodos de ensino.

Entretanto para o autor:

O que fracassou na educação do surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos lingüísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc (Skliar, 1998, p.18)

Nesse sentido, esse autor admite que o fracasso na educação dos surdos perpassa as questões da surdez, da língua de sinais, limitação na organização de projetos políticos, etc. Entretanto, o grande desafio é a representação dos ouvintes com relação aos surdos, o ouvintismo. Aponta que há um esvaziamento dos conteúdos escolares oferecido aos surdos,

devido à imposição do ensino da linguagem (oral) desconsiderando, portanto, o direito lingüístico dos surdos, qual seja, o de utilizar uma outra língua, a língua de sinais.

Góes (2004), assumindo a linguagem como *estatuto central* de seu trabalho e reconhecendo a condição ativa nos processos humanos sem, contudo, desconsiderar a amplitude que permeia todo o processo da educação do surdo, focalizou as experiências das crianças surdas e a interação estabelecida na escola com interlocutores que usam sinais.

Preocupada em considerar as singularidades presentes em cada criança (dois sujeitos inseridos no ensino comum, um em cada classe, em séries diferentes, com professores diferentes) observou que as experiências de interlocução desses alunos na escola apresentavam uma característica similar.

Verificou que as aulas (as atividades, a seqüência, os procedimentos) eram preparadas e direcionadas para uma classe de ouvintes. Assim, muitas vezes o aluno não conseguia acompanhar a classe, e as professoras ajudavam na medida do possível, tentando administrar o tempo. Como nem sempre era possível atender a todos os alunos, solicitavam que os alunos realizassem tarefa mais simples ou para que repetissem uma tarefa já realizada. Nisso consistia a adaptação para o aluno especial, além do esforço para o estabelecimento do diálogo. Diante das dificuldades encontradas, as professoras acreditavam que esses alunos deveriam ser atendidos na classe especial (Góes, 2004).

Tarturci (2002) analisou a experiência de alunos surdos inseridos em diferentes classes comuns, desde o ensino fundamental até o ensino médio, em escolas da rede pública do estado de Goiás. Considerando que a linguagem cumpre papel decisivo no processo de interação e de ensino-aprendizagem no interior das salas de aulas, a autora buscou conhecer como se concretizou a inserção de nove alunos surdos e se essa integração possibilitou o processo de escolarização.

Os sujeitos surdos, com idade variando entre dezesseis e vinte e dois anos, apresentavam disacusia neurosensorial bilateral de variáveis graus: moderado, severo e profundo; interferindo, portanto, na compreensão da voz

humana. Apesar da longa trajetória escolar desses alunos, a autora aponta um baixo desempenho na leitura e na escrita, atribuindo esse baixo desempenho à falta de uma língua comum que dificultou a interação e a interlocução entre aluno surdo, professor e colegas ouvintes. Interessante destacar que o grau de perda auditiva não foi, entre os sujeitos investigados, um fator diferencial nos seus desempenhos, ou seja, mesmo os sujeitos com perda moderada apresentaram fracasso. Assim, as interações entre os alunos surdos e os demais apresentam-se, conforme Lacerda (1997, apud Tartuci, 2002, p.5), *por meios de formas híbridas de comunicação, impregnadas de mal-entendidos, deslizamentos e perserverações de sentidos que restringem a possibilidade de ensino-aprendizagem.*

Diálogos superficiais, repetições em decorrência da dificuldade presente nas interlocuções na sala de aula, simulação da compreensão, negociação de sentidos e significados, falta de base dialógica, limitam a produção autônoma e a criatividade desses alunos, restando-lhes recorrer às reproduções (fazem cópias dos colegas), ou seja reproduzindo um conhecimento não apropriado:

Dessa maneira, além de não garantir uma escolarização efetiva, o acesso ao conhecimento sistematizado, acabou por criar uma cultura ritualística que enfatiza processos que privilegiam a mera transferência de conhecimentos e não uma aprendizagem significativa. (Tartuci, 2002, p. 14)

Lacerda (2000), argumentando que partiu do interesse em analisar a dinâmica própria de interlocução que se estabelece em sala de aula, conclui pela defesa da escola especial, que, *organizada para o atendimento das pessoas surdas, na qual todos os conteúdos acadêmicos fossem ministrados em sinais, por um professor com domínio de Libras, em meio a usuários de Libras, seria o ambiente acadêmico desejável para o desenvolvimento pleno da pessoa surda.*

Considerando que a maioria dos surdos profundos não desenvolveu a fala socialmente inteligível, somada às dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e escrita, afirma que muitos estudos têm indicado que as práticas educacionais não têm contemplado as reais necessidades dos surdos e, por isso, mesmo após vários anos, eles apresentam conhecimentos muito aquém daqueles desejados para seu grau de escolaridade. Diante das dificuldades, a

autora sugere que a opção pela inserção do aluno surdo na escola regular precisa ser feita com certos cuidados, pois há de se garantir o acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, considerando as peculiaridades lingüísticas do sujeito, ou seja, a língua de sinais.

Para Goldfeld (1997, p.161), as dificuldades encontradas na aquisição de uma língua oral pelo surdo e a dificuldade de acesso à língua de sinais implicam em atraso de linguagem dessa criança. Em consequência desse processo, a aprendizagem e o desenvolvimento serão afetados, implicando em problemas de escolarização. Para ela, o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, adquirir como língua materna a língua de sinais e, como segunda língua, a língua oficial de seu país, *evitando, assim, o atraso de linguagem e todas as conseqüências irreversíveis que isto provoca.*

Fernandes (2001), em pesquisa com surdos profundos congênitos, aponta que a aquisição do desenvolvimento lingüístico tem sido constante em todos os processos e técnicas de reeducação do surdo. No entanto, ressalva que a eficácia do método (reabilitação oral) atende a uma pequena minoria, devido aos aparatos técnicos sofisticados, o que implica alto custo, em outras palavras, parece ser viável apenas às camadas favorecidas. A autora conclui que a limitação/falta do instrumental lingüístico, visto como característica inerente do surdo, deve ser vinculada à surdez apenas no que concerne a *impossibilidade de exposição contínua ao meio lingüístico e a falhas no processo de reeducação*, ou seja, a exposição à língua materna do surdo (língua de sinais).

Desse modo, afirma que a surdez por si só, não impede um desempenho lingüístico. Aponta que algumas destas características não são próprias somente do surdo, mas são falhas comuns também em ouvintes pouco escolarizados, não devendo, portanto, serem encaradas como dificuldades inerentes à surdez, mas sim, pela falta de contato constante com a língua (de sinais).

A posição de Botelho (1998), em princípio, parece se distinguir das anteriores, na medida em que inclui na problemática da surdez a questão da origem social.

Interessada em investigar como os surdos viviam e sentiam a surdez e de como se davam as interações entre surdos e ouvintes, desenvolveu pesquisa com seis alunos surdos, pertencentes a uma faixa escolar entre a 7ª série do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, com idade entre 14 e 20 anos. Todos eram portadores de surdez profunda, com trajetórias escolares diferenciadas (ensino comum e especial), bem como aspectos lingüísticos também distintos, que a autora classificou como surdos oralizados e não oralizados.

Embora todos os sujeitos pertencessem à classe média, a autora verificou que distintos:

Acontecimentos em suas vidas foram decorrentes de suas inserções em várias frações desta classe social. Os surdos oralizados pertenciam a frações mais altas da classe média e os não oralizados, a frações mais próximas das casses populares. (Botelho. 1998, p. 18).

Assim, ela faz uma relação significativa entre limitações da surdez e origem social, o que parece justificar trajetórias e desempenhos tão distintos, apesar do mesmo grau de perda, exatamente o oposto ocorrido com os sujeitos de Tartuci (2002).

Botelho (1998, p. 18) acredita que a diversidade presente nesses sujeitos justifica-se *em parte pelo tipo de investimento familiar a eles proporcionados*, mas a consequência que ela retira dessa distinção de classe volta-se à ausência de uma língua comum, que possibilitaria ao surdo acompanhar o cotidiano das aulas no ensino regular, e que, redundaria em sérios problemas para a inclusão escolar do aluno surdo:

Os que propõem a integração ou inclusão do surdo nas escolas regulares desconhecem o que acontece com eles nesse contexto, especialmente em séries mais avançadas e ignoram as negociações e os silêncios na trajetória escolar desses sujeitos (Botelho, 1998 p.35).

Com base em Goffman, a autora observou que seus sujeitos simulavam a compreensão dos conteúdos escolares e de situações de inserção social para passarem despercebidos, evitando, assim, o constrangimento de ficarem em evidência, *com o objetivo de aparentar ao ouvinte que nada incomum está acontecendo*, negando a dificuldade, evitando situações que pudessem legitimar o seu estigma (Botelho, 1998, p. 47).

Pode-se notar, pelos argumentos apresentados, que para esse conjunto de autores, mesmo aqueles que levam em consideração a relação entre surdez e origem social, a questão da língua é o ponto central das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, de escolarização dos alunos surdos.

Assim, pode-se dizer que todos eles, mesmo que de forma diferenciada, consideram que o não acesso à língua de sinais seria o maior entrave para o desenvolvimento cognitivo e escolar dos alunos surdos.

Contrariamente a essa posição, alguns autores, como Bueno (1993, 2001, 2004), Soares (2002, 2003, 2004), Oliveira (1996, 2005) e Cukierkorn (1996, 2005), consideram que a contraposição entre essas línguas não se constitui no centro das dificuldades escolares dos alunos surdos. Esses autores são unânimes em admitir que os surdos, embora sofram limitações e preconceitos gerados pela deficiência, aqueles oriundos das camadas mais desfavorecidas, certamente, são duplamente marcados.

Segundo Bueno (2001, p. 41), uma política de educação deve, em primeiro lugar, *ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização dos surdos ao uso desta ou daquela língua, e de ampliá-la para o campo sócio-político*. Se, para ele, a língua de sinais é produto historicamente construído pelas comunidades de surdos e que deve ser respeitada, entretanto, aponta para a necessidade de acesso à língua majoritária, pois não há como negar que a falta dela, para qualquer grupo social, limita o acesso aos benefícios que ela propicia. Para o autor, independente da língua que escolheu ou teve condições de se apropriar, o surdo deve ter acesso ao acervo cultural produzido pela humanidade, pois somente assim será possível uma formação integral capaz de garantir o exercício de sua cidadania. Defende a idéia que posições reducionistas e fechadas em relação à língua de sinais tem servido para a manutenção da população surda, em especial a parcela pobre dessa população, que devido à impossibilidade de acesso à língua oral (considerando que essa exige investimentos como diagnóstico precoce e terapias fonoaudiológicas, na maioria das vezes inacessíveis a essa população) fica restrita a uma única forma de

comunicação. Certamente os surdos têm direito de utilizar dessa língua, que historicamente foi construída, entretanto, não:

Se pode negar que a falta de acesso à língua majoritária e a formas variadas de linguagem para todo e qualquer grupo social que dela é marginalizado, é uma forma de excluir esses mesmos grupos das facilidades e benefícios sociais que ela propicia. Bueno (2001, p. 40).

Assim, para ele, o ponto central do problema de escolarização do surdo não está centrado unicamente na língua a que está submetido, mas a outros fatores que estão imbricados na construção social desse sujeito. Ao analisar a questão do fracasso escolar do surdo, aponta que esse fenômeno não pode estar desvinculado dos mesmos resultados obtidos por outros grupos sociais, quer seja de deficientes (cegos, deficientes físicos, etc), quer de meninos de rua, pobres, negros, ou seja, esse fenômeno não deve ser estudado como marca exclusiva da surdez.

Ao contrário de Skliar, acredita que:

O fracasso que se abateu sobre os surdos reflete, de forma peculiar, um processo de dominação não dos ouvintes sobre os que não ouvem, mas de grupos dominantes, tanto do ponto de vista econômico, como social e cultural, sobre as camadas menos privilegiadas da população. (Bueno, 2001, p. 40).

Alerta que surdos das camadas sociais mais favorecidas alcançam resultados diferenciados daqueles, surdos ou ouvintes, oriundos das camadas populares. Para o autor,

O que importa para educação é propiciar condições para que os surdos, assim como todos os demais grupos marginalizados, ter acesso a uma educação de qualidade que propicie que alunos, surdos ou não possam se apropriar “do acervo cultural produzido pela humanidade e que, até hoje, tem sido privilégio das camadas sociais diferenciadas” (Bueno, 2001, p. 40).

Com perspectiva bastante semelhante, para Soares (1999), os surdos das classes sociais mais favorecidas, em geral, são diagnosticados precocemente, possuem acesso a atendimento fonoaudiológico, pedagógico, psicológico e, em princípio, freqüentam escolas particulares no ensino regular.

Dessa forma, estão tendo acesso aos bens culturais, sociais e à língua majoritária do seu meio social, o que certamente exerce influência na sua construção pessoal, trazendo marcas diferenciadas para sua trajetória escolar. Nessa perspectiva, o ponto central é a questão das possibilidades,

das oportunidades de acesso diferenciado que esses sujeitos, com a marca da surdez, tiveram à cultura e à educação.

Em outro trabalho, esta mesma autora, (Soares, 2003), em pesquisa, realizada junto a uma aluna surda incluída em sala regular de 1ª série do ensino fundamental de escola pública, verifica que, apesar de não se comunicar por meio da língua oral nem por meio da língua de sinais, a comunicação foi sendo construída nas relações, nas trocas com os profissionais, funcionários, equipe técnica e colegas, ou seja, a língua não parece ter sido um limite ou impedimento para que conhecimentos fossem transmitidos, embora, pelo atraso no trabalho pedagógico, em virtude da perspectiva de que a aprendizagem escolar dependeria de uma língua comum, já tivesse causado sérios prejuízos no seu rendimento escolar.

Esses resultados, portanto, comparavam, segundo ela, a relação entre dificuldades escolares de surdos e origem social, na medida em que a realidade que vivenciara em acompanhamento aos alunos surdos, de origem social elevada, inseridos no ensino regular de escolas privadas e clínicas particulares, com acesso a todos os recursos disponíveis, resultava em apropriação da língua majoritária e bom rendimento escolar (Soares, 2004).

Segundo ela, as produções teóricas que centram as dificuldades dos surdos na falta de uma língua comum entre professor e alunos (a língua de sinais) como expressão dos surdos em geral, na verdade, se reportam a alunos de instituições especializadas e classes especiais, cujas possibilidades de atendimentos de qualidade, tanto no que se refere ao atendimento clínico quanto pedagógico, são extremamente limitadas:

Os modelos apresentados como modelo genérico de desempenho de surdos em relação à leitura, produção escrita, produção oral, entre outros aspectos, na verdade, eram afirmações que diziam respeito ao comportamento de um público bem definido. (Soares 2004, p. 50)

Sob a mesma ótica, em sua pesquisa de mestrado, Oliveira, Mércia (1996) teve como objetivo verificar a situação da educação especial nas classes especiais de surdos da cidade de Taubaté. Segundo a autora, o encaminhamento realizado para classe especial tinha como único critério a existência da perda auditiva: não se verificava se o aluno tinha condições para ser inserido no ensino regular – era o caso de um aluno de oito anos

completamente alfabetizado e oralizado – cuja marca da deficiência representou (e na maioria das vezes, ainda representa) papel decisivo na trajetória desse aluno.

A autora relata sua experiência em uma escola particular que atendia a crianças surdas, onde pôde constatar que havia atendimento diferenciado para grupos de alunos: o grupo que estava inserido no ensino regular e o grupo de alunos matriculados na classe especial. O primeiro grupo freqüentava a classe regular num período e retornava no período oposto para atendimento especializado (fonoaudiologia, treinamento auditivo, ritmo, linguagem) além do reforço pedagógico oferecido pela escola. Esses alunos, em sua maioria oriundos de classes sociais mais privilegiadas, foram diagnosticados precocemente, eram oralizados e possuíam infra-estrutura familiar, econômica e cultural que possibilitava condições de usufruir as oportunidades oferecidas e, portanto, apresentavam melhor desempenho no ensino regular.

Entretanto, nem todos apresentavam o mesmo destino escolar: os alunos matriculados na classe especial apresentavam uma realidade diferente: diagnóstico tardio, insucesso escolar, pouca ou oralização inexistente (independente do déficit auditivo), pais desempregados. Esses alunos moravam longe da escola (alguns, em outra cidade) e devido às situações econômica, social e cultural, apesar das oportunidades oferecidas pela escola, não tinham condições de retornar em um segundo período para usufruir desses recursos, recebendo a escolarização e a reabilitação num mesmo período, o que pareceu ter marcado esses alunos de forma diferente. Diante dessa realidade, parece não ser apenas a surdez a determinar o destino dessas crianças.

A esses alunos era oferecido um tempo e um currículo bem diferente do que se oferecia aos alunos do primeiro grupo. Esses alunos permaneceram muitos anos na escola sem conseguir ultrapassar as séries iniciais do ensino fundamental (Oliveira, 2005, p. 14).

A autora constatou que, apesar de não apresentarem qualquer comprometimento de ordem intelectual, esses alunos apresentaram um rendimento escolar limitado e que havia diferenças no processo de

escolarização dos grupos pesquisados. Parece interessante ressaltar que tais conseqüências não podem se limitar à questão da classe especial, da deficiência. Nesse caso, o que determinou o destino dessas crianças foi a origem social, apontando assim, uma relação entre surdez e desigualdade social:

Assim, verificava-se que existia uma diferença marcante quanto ao tipo de ensino oferecido a dois grupos de alunos provenientes de diferentes estratos sociais. Parece que a sua origem social e as condições de vida a priori determinam o tipo de ensino que hão de receber na escola e por conseqüência as suas chances de prosseguir e concluir algum nível de ensino (Oliveira, 2005, p. 14).

Em sua pesquisa de doutorado, a mesma autora, ao investigar as ações efetivadas dos professores de classes comuns, ciclo II, de uma escola pública estadual, com alunos surdos oriundos de classes especiais, pôde concluir que essa atuação ainda estava baseada na crença de que os surdos são incapazes de aprender. Ao diferenciar entre os conteúdos de ensino destinados aos alunos surdos e ouvintes, deixam clara a relação entre o que fazem e pensam:

Os professores não têm muitas expectativas, em relação à aprendizagem dos conteúdos da matéria pelos alunos surdos. Se isso é verdadeiro, então, a inserção escolar de alunos deficientes, tão enfatizada na atualidade, poderá não passar de mais um engodo na vida escolar desses alunos, proporcionado pelos sistemas de ensino. Se, de um lado, a inserção de alunos surdos das camadas socialmente mais desfavorecidas nas classes comuns pode representar a oportunidade desses alunos adquirirem os conhecimentos necessários à sua inserção social, por outro lado, sem uma mudança efetiva na cultura da escola e da cultura de todos os docentes, mesmo os das classes especiais, a tão proclamada inclusão poderá, daqui a alguns anos, se tornar a grande vilã no caso do fracasso desses alunos. Quando os professores expressam as suas expectativas em relação à aprendizagem deixam transparecer suas crenças e valores a respeito da população de alunos com a qual trabalham e as suas ações acabam sendo orientadas por essas crenças e valores (Oliveira, 2005 pp.116-117).

Nessa perspectiva, essa vertente de estudo aponta para a existência de uma forte relação entre origem social e limitações da surdez. Ao afirmarem que surdos, cujas famílias apresentam condições de arcar com atendimento fonoaudiológico, aquisição de aparelhos, freqüência a escolas com classes para grupo reduzido de alunos, acompanhamento pedagógico especializado, tendem a apresentar um melhor desempenho no que diz respeito à linguagem, inserção social e escolaridade. Têm, ainda, como princípio

básico a perspectiva de que o sucesso e fracasso escolar e as possibilidades de inserção social não são necessariamente produtos apenas da deficiência biológica.

Parece evidente que os problemas de escolarização de alunos surdos, quer sejam de escolas especiais, quer de escola regulares, não podem ser vistos somente sob a ótica da contraposição das diferentes línguas, mas deve se voltar para os processos concretos por meio dos quais esses sujeitos foram se constituindo como alunos.

O fato é que a educação especial foi se constituindo historicamente sob uma perspectiva diferente daquela desenhada para a escola comum. Pautada exclusivamente nas características da deficiência, teve como objetivo homogeneizar os grupos de acordo com suas necessidades, priorizando as atividades clínicas e reabilitadoras, deixando para segundo plano algumas questões fundamentais, como o acesso aos saberes valorizados e exigidos pela sociedade contemporânea.

A dicotomia presente entre escola comum e especial dificulta o desenvolvimento de ações que venham a concretizar a democratização da escolarização dos surdos. É verdade que houve ampliação de acesso dessa população ao ensino regular, entretanto as oportunidades educacionais, responsáveis pela apropriação dos elementos culturalmente valorizados e vistos como facilitadores da inserção social, não têm sido oferecidas a esses sujeitos. A dificuldade em cumprir com as exigências escolares prescritas para todos os alunos (surdos ou não) fica centrada na marca da surdez, tornando-se a explicação para todo desempenho escolar do aluno surdo, da mesma forma como serve de justificativa para a baixa expectativa no desempenho escolar desse sujeito (Cukierkorn, 2005). Assim, a responsabilidade pelo seu desempenho escolar é atribuída à sua deficiência, sendo legitimada pelo próprio sujeito e por sua família, que incorporam a idéia de que a escola não foi feita para ele:

O deficiente auditivo é, antes de estudante, doente. Só pode ser estudante depois que deixar de ser doente. Mas aí, para aqueles oriundos das camadas oprimidas não haverá mais tempo para ser estudante. (Soares, 1990, p. 72)

E assim, organização do ensino (especial e regular) vai se construindo nessa perspectiva: evidenciando-se a surdez, priorizando-se a reabilitação do aluno, limitando-se e simplificando-se os conteúdos e o vocabulário, ampliando-se o tempo em cada série para “facilitar o aprendizado”. Tais condutas trazem, de forma velada, a baixa expectativa sobre as possibilidades desses alunos, implicando em práticas pedagógicas bastante específicas e diferenciadas. (Soares, 1996; Cukierkorn, 1996).

Faz-se necessário perceber que os:

Próprios estudantes surdos percebem a diferença na qualidade do ensino oferecido pelas escolas regulares e especiais, como mostram os relatos das entrevistas trazidas por Gonçalves, reconhecendo a baixa complexidade nos conteúdos, não equivalentes à série que estão cursando. (Cukierkorn, 2005, p. 121)

Nesse sentido, os próprios processos de escolarização aos quais foram submetidos devem se constituir no foco de pesquisas que procurem, efetivamente, verificar e analisar possíveis fatores que marcaram as suas trajetórias de escolarização, na medida em que, como ressalta Bueno (2001, p. 40), a escola pública, ao oferecer um ensino empobrecido, não oferece oportunidades para que os *alunos oriundos das camadas populares (e dentre eles, os surdos) possam se apropriar do acervo cultural produzido pela humanidade que até hoje, tem sido privilégio das camadas diferenciadas*, única forma de propiciar condições para que esses sujeitos possam realmente atuar de forma efetiva e participante na sociedade.

Enfim, pode-se afirmar que a deficiência acarreta uma série de características que, de alguma forma, interferem nos processos de socialização de forma singular, mesmo se comparados aos pares não-deficientes de mesmos estratos e grupos sociais, não se podendo negar que, assim como entre esses últimos, as possibilidades de superação de suas limitações, de percursos escolares satisfatórios e de destino social não podem ser analisados sem se levar em conta a origem social de cada um.

CAPITULO 2

MÉTODO

A parte empírica desta pesquisa está descrita no presente capítulo. Aqui, procura-se expor de forma simples e objetiva os investimentos teóricos na construção do estudo. Nesta investigação, abordam-se diferentes experiências sócio-educacionais de adultos surdos provenientes de estratos sociais diferenciados, para verificar que fatores familiares, escolares e sociais estiveram presentes e de que forma exerceram influência nas trajetórias de vida desses sujeitos, cuja identidade, a surdez, é marca importante, mas não única.

Bourdieu (1997) convidam a refletir e compreender o papel da entrevista como instrumento metodológico de coleta de dados. Alertam para seus efeitos, especialmente no que se refere à violência simbólica que é exercida pelo simples fato de que a tônica da relação é dada pelo pesquisador. Quanto maior a distância social entre pesquisador e pesquisado, maior a probabilidade de que se estabeleça uma interação marcada pela desigualdade. Nessas condições, o investigador tem o dever de procurar conduzir à entrevista de modo a diminuir ao máximo essa violência (embora esta jamais desapareça), por meio do estabelecimento de uma ligação pessoal a mais distensa possível.

Entretanto, se este cuidado é preciso, não se pode esquecer, por outro lado, de que não se trata de uma relação social qualquer. Ao contrário, é assimétrica: um dos interlocutores (o pesquisador) tem noção clara do que deseja, enquanto que o outro não. Por este motivo, é recomendável que,

sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este [tente] reduzir as distorções que dela resultam. (Bourdieu 1997, p. 695)

Devido às singularidades dos sujeitos selecionados, tomou-se especial cuidado com relação à utilização de todas as estratégias de linguagem que pudessem oferecer ampla possibilidade de expressão de cada um dos entrevistados, com o intuito de lhes favorecer ao máximo a compreensão e a expressão.

Nessas circunstâncias, diante da opção pela entrevista como instrumento de coleta de dados, foi necessário adequar os procedimentos de modo a permitir o estabelecimento de nível de comunicação satisfatório. Utilizamos diferentes recursos de comunicação: a linguagem, tanto a língua oral e escrita quanto a língua de sinais, bem como desenhos, gestos representativos não formalizados e até mesmo, no caso de uma entrevistada, as formas de comunicação peculiares construídas na relação dela e de seus dois irmãos surdos com seus familiares.

Todo pesquisador, ao trabalhar com fontes orais, enfrenta alguns desafios, como a fidedignidade das falas dos sujeitos. Quando esses sujeitos “não têm voz” e, de alguma forma, incorporaram a opinião socialmente construída de que são incapazes, privados de meios para expressar seus segredos, seus silêncios, sentimentos e necessidades, esse desafio se torna ainda mais agudo.

Ao dar a palavra aos sujeitos (ressalto que “palavra”, nesse contexto, vai além da linguagem oral), tive como objetivo conhecer suas trajetórias a partir de seu próprio relato, consciente das dificuldades que poderia encontrar. Os sujeitos estigmatizados (surdos, negros, pobres, meninos de rua) muitas vezes legitimam sua exclusão, sua sujeição aos outros, entregando sua voz a outrem, haja vista o pequeno número de trabalhos que utilizam dessas vozes para compor suas trajetórias (cf. Botelho, 1998); (Moura, 2000), assim como Meletti (2003) procurou conhecer os aspectos significativos presentes nas trajetórias desses sujeitos, seu cotidiano e suas experiências a partir de seu próprio relato.

Se a entrevista, embora distinta das trocas sociais, é uma interação social e exerce efeitos sobre os resultados obtidos, a proximidade social e a familiaridade com o entrevistado somam a favor de uma entrevista não violenta.

De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas, suas escolhas vividas como livres reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser

produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal e qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor. (Bourdieu, 1997, p. 697)

A proximidade estabelecida entre mim e muitos dos sujeitos dessa pesquisa pareceu se constituir em um aspecto positivo, proporcionando um clima de tranqüilidade e confiança. Durante todo o tempo (mais de 20 anos) em que tenho atuado na área da educação especial — surdez —, pude desenvolver estratégias diversificadas de comunicação, as quais me permitiram manter significativas relações comunicativas com surdos, verbalizadas ou não. No entanto, devido às peculiaridades de cada um dos sujeitos (alguns deles apresentam uma comunicação muito própria, construída no âmbito familiar), foi preciso, em alguns momentos, recorrer à ajuda de membros da família, para certificar-me que estava sendo compreendida e para ser coerente no registro do discurso do sujeito.

Assim, tive a preocupação de neutralizar fatores de distorção — neste caso a linguagem a ser utilizada —, mantendo-me atenta a todos os sinais presentes em nossa comunicação (sorriso, postura, gestos, olhares, pausas). Pude perceber que da mesma forma procediam meus sujeitos: havia cuidado e interesse para se fazerem entendidos, e aqueles que tinham alguma proficiência na linguagem oral optaram por se comunicar nessa modalidade, talvez porque também desejavam respeitar a pesquisadora ou tentavam assegurar a compreensão de seus relatos.

1-Delineamento da pesquisa

Com o objetivo de descrever as circunstâncias que envolveram a elaboração e a execução desta pesquisa, detalham-se a seguir os passos percorridos, para que o leitor visualize o contexto do processo.

A pesquisa foi direcionada de início a jovens e adultos portadores de surdez neurosensorial severa/profunda do município de Pindamonhangaba, no estado de São Paulo, que, independentemente do nível e da série escolar alcançados, tendo ou não freqüentado instituições escolares especiais ou regulares, públicas ou privadas, de níveis diferentes, não assistiam aulas na escola básica no momento da coleta de dados — ou porque já haviam

concluído o Ensino Médio, ou porque tinham abandonado os estudos sem completá-los, ou ainda porque nunca haviam ingressado em estabelecimentos educacionais. Naquela cidade, foram selecionados seis sujeitos desta pesquisa a partir do levantamento do universo total de surdos dos mais diversos estratos sociais. Um deles não mora mais nesse município, mas em Tremembé, localidade próxima Pindamonhangaba.

O município de Pindamonhangaba está situado na região paulista do Vale do Paraíba. Caracteriza-se pelo porte médio, o que possibilitaria o levantamento do universo de sujeitos surdos e acesso muito mais fácil a informações sobre eles do que em cidades de maior porte, em que suas residências, suas escolas e pessoas de suas relações sociais encontram-se mais dispersas. Por outro lado, os dados das Secretarias de Educação dizem respeito a estudantes portadores de surdez que freqüentam classes mantidas pelo estado e normalmente pertencem a camadas populares; muitos dos alunos surdos de camadas sociais privilegiadas são atendidos pelo sistema privado de educação e de saúde e nem são considerados nas estatísticas estaduais.

O porte do município permitiria ao pesquisador efetuar o levantamento quase exaustivo de todos os indivíduos surdos aí residentes. Com isso, seria possível cotejar diferentes trajetórias dentro do mesmo meio social, bem como mapear as ofertas de serviços de reabilitação e de escolarização, dado impossível de ser colhido em uma grande cidade, ainda mais nas condições de registro deficiente mencionadas.

Com base nesses critérios, foi selecionado o município de Pindamonhangaba, no qual, há duas décadas exerço a função de professora de classe especial de deficientes auditivos na rede pública. Isso facilitou ainda mais o levantamento do universo de surdos, dos serviços de saúde e escolares oferecidos, bem como o acesso aos seis sujeitos entrevistados para coleta de dados sobre suas trajetórias sócio-educacionais.

De acordo com os dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada de Pindamonhangaba, em 2005, é de 141.039 habitantes. O censo de 2000 apontara um total de 126.026

habitantes, dos quais 4.687 tinham 10 anos de idade ou mais e declararam não ter instrução ou ter menos de um ano de estudo.

Atualmente (dados de 2006), Pindamonhangaba abriga 255 indústrias e é a quarta economia do Vale do Paraíba, com um pólo industrial bem diversificado. Operam no município os ramos industriais de aço, alumínio, papel, plástico, têxtil, químico, de autopeças e farmacêutico.⁵

Com relação à educação, o município conta com redes estadual, municipal e privada de ensino.

A rede estadual reúne trinta e sete escolas de Ensino Fundamental (Ciclo I e II), seis escolas de Ensino Médio e sete escolas rurais. Além dessas, são mantidas setes escolas com classes de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental de 5^a a 8^aséries, sendo uma de ensino presencial e as outras seis de Telecurso do Ensino Fundamental de 5^a a 8^aséries. Existem, ainda, 13 escolas que atendem Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, seis escolas com Telecurso do Ensino Médio e oito salas de suplência de Ensino Médio.⁶

O atendimento escolar de alunos portadores de deficiência na rede estadual contava até 2006 com duas classes especiais para deficientes auditivos (sendo uma Sala de Recurso⁷) e três para deficientes mentais. Entretanto, neste mesmo ano, tais salas transformaram-se em salas de recurso, e seus alunos foram encaminhados para o ensino regular.

O estado manteve, até julho de 2006, uma classe de Telecurso (Telessala de Ensino Especial) de Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), especificamente para deficientes auditivos.

Para confirmar tais dados, fui até a Oficina Pedagógica de Pindamonhangaba, onde obtive a seguinte informação: na época, estavam em funcionamento, no município, duas salas de recurso e uma sala especial

⁵ Estas informações provêm de levantamentos correntes do IBGE e de outras instituições, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação (MEC).

⁶ Segundo a Diretoria de Ensino de Pindamonhangaba (dados de 2006).

⁷ Constitui-se em espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola, destinado a complementar ou suplementar as atividades escolares dos alunos matriculados em classes comuns da própria unidade escolar ou em unidade diversa, que necessitem de recursos didáticos específicos e de professores especializados.

para deficientes mentais (DM), além das duas salas de recurso de deficientes auditivos (DA).

A rede municipal de Pindamonhangaba é composta de trinta escolas de Ensino Fundamental (Ciclo I) e dez creches.

A rede privada está assim distribuída: quatro escolas que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; seis escolas com Educação Infantil e Ensino Fundamental; duas escolas que oferecem somente Educação Infantil, uma escola que oferece Ensino Fundamental e Médio; e quatro com ensino profissionalizante.

O município conta com uma Escola de Educação Especial mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) local, que funciona em regime de autarquia, atendendo deficientes mentais e portadores de síndromes diversas e deficiências múltiplas.

Além das redes de ensino básico, o município possui também duas faculdades privadas, uma das quais oferece atualmente um curso de especialização na área: “As linguagens da arte e a educação inclusiva”.

Segundo dados do Censo Escolar 2004 foram efetuadas no município 21.587 matrículas no Ensino Fundamental. Deste total, trinta e três foram de estudantes com necessidades educacionais especiais. As matrículas no Ensino Médio, nesse mesmo ano, totalizaram 7.800, não havendo informações a respeito de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.⁸

No entanto, ao entrar em contato com a Oficina Pedagógica de Pindamonhangaba, por meio da sua assistente pedagógica de Educação Especial, foi possível fazer um levantamento diferenciado. Em 2006, os estudantes com necessidades especiais (deficiência visual, auditiva, mental ou física) matriculados na rede estadual eram em número de cinquenta, assim distribuídos:

⁸ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), *Censo Educacional, 2004*

Tabela 1

Deficiências atendidas pela rede estadual de ensino Município de Pindamonhangaba -2006

Deficiências	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Visual	7	4	11
Auditiva	7	2	9
Mental	11	6	17
Física	9	4	13
Total	34	16	50

Fonte: Diretoria de Ensino da Região de Pindamonhangaba.

O município de Pindamonhangaba conta com o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), projeto da Secretaria da Educação em parceria com a Secretaria da Saúde do município, que oferece atendimento, desde 2004, aos deficientes auditivos, visuais, mentais (leves), hiperativos, entre quatro e vinte e três anos de idade, oriundos das redes municipal e estadual. O NAP é formado por uma equipe de duas psicólogas, quatro fonoaudiólogas, oito pedagogas e uma psicopedagoga. Atualmente, o NAP atende vinte crianças e adolescentes portadores de surdez de graus leve a profundo, com idades que variam entre cinco e vinte anos, inseridos no ensino regular. Embora o perfil desse grupo não coincida com o dos sujeitos desta pesquisa, pareceu-me interessante relatar os atendimentos efetuados aos surdos nesse município, apontando assim a direção que toma a educação especial na cidade.

Dessa forma, verifica-se que hoje os recursos especializados para educação de alunos com deficiência auditiva restringem-se a duas salas de recursos, além do NAP mantido pela Prefeitura. Os alunos surdos do município encontram-se, portanto, fora da escola ou incluídos no ensino regular, ou seja, não há nenhuma classe especial para atendimento dessa população em funcionamento.

2 - Procedimentos de coleta de dados

No intuito de estudar a maior quantidade possível de jovens e adultos com deficiência auditiva do município, maiores de 18 anos e que estivessem fora da escola, procurei efetuar o levantamento exaustivo dessa população.⁹

Imediatamente, lembrei-me da primeira classe especial de deficientes auditivos do município e pareceu-me relevante iniciar a busca a partir dessa fonte. Contudo, havia a preocupação de não me restringir a uma única camada social, pois, em geral, estudantes que freqüentam o ensino público provêm das camadas populares.

Assim, o levantamento foi efetuado junto aos órgãos públicos (Prefeitura e postos de saúde), que, em geral, não tinham registros sobre esses alunos. Por intermédio da Prefeitura, tive acesso ao NAP, o qual atende alunos alheios ao escopo da pesquisa, pois todos freqüentam escola.

Recorri, então, às firmas de comercialização de aparelhos auditivos, bem como à emissora de rádio local, para o levantamento dos surdos jovens e adultos residentes no município. Também colhi informações junto a profissionais (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, professores) e a sujeitos surdos com os quais já mantinha contato, que pudessem me levar até novos sujeitos.

Por meio da emissora de rádio, entrei em contato com uma empresa que fazia chamada a sujeitos com surdez, oferecia curso de Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) e apresentava projeto de capacitação para os surdos, em parceria com indústrias da região; sua justificativa era a ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, até o momento em que se deu o contato com sua diretora executiva, nenhum surdo respondera à oferta, razão pela qual esse empreendimento não se constituiu em fonte de informação.

Todavia, foi por meio da documentação da escola RY (onde funcionam as duas salas de recursos que, antes, eram classes especiais de deficientes auditivos e a sala de Telecurso Legendado — Ensino Fundamental,¹⁰

⁹ Neste trabalho, os termos “surdos” e “deficientes auditivos” serão utilizados como sinônimos.

¹⁰ O Telecurso 2000 versão Legendado foi instalado em Pindamonhangaba, em março de 2000, na escola E. E. R. Y. (escola que atende alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino

encerrado em julho de 2006) e da escola EB (embora as fichas com informações dos alunos estivessem incompletas) que obtive dados sobre o maior número de sujeitos. Também me foram úteis duas professoras da sala de recurso e alguns alunos surdos, que me forneceram nomes e formas de contato. A condição de professora (atualmente afastada) da classe especial de deficientes auditivos na escola RY desde 1996 e de ex-estagiária na escola EB possibilitou-me acesso a suas dependências, à documentação e aos profissionais.

Embora tivesse contato com toda a equipe de professores, com a direção e a coordenação, aquelas duas professoras da classe de recurso e do Telecurso Legendado foram as que tiveram condições de oferecer mais dados sobre os ex-alunos surdos. Foi mediante o contato com elas que encontrei, no armário de uma das salas de recurso cujo material pertencia à professora (aposentada) da primeira classe especial, uma pasta com certidões de nascimentos, lista de nomes de alunos da classe, solicitação da criação da classe (datada de 1982), audiometrias, fichas individuais (com nomes do aluno, endereços, nome dos pais, etc.) e históricos escolares.

Fui informada de que toda a documentação da escola EB (primeira escola com classe especial para deficientes auditivos da cidade, criada em 1982) fora encaminhada à escola AP. Para confirmar a informação, entrei em contato com a equipe da escola e, para minha surpresa, após uma semana de “buscas”, obtive nova fonte de informação e de possível acesso aos alunos surdos. Tratava-se de uma pasta que continha um recorte do *Diário Oficial* (de 6 de setembro de 1994, p. 13) no qual estava impressa a autorização para a transferência da classe de educação especial de deficientes auditivos da escola EB para a escola AP, a partir de 31 de janeiro de 1994. As

Fundamental, com apoio de duas salas de recursos), a partir de um projeto em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e com a Fundação Roberto Marinho. É um programa de educação para jovens e adultos surdos afastados da escola por cerca de 10 anos. Alguns desses alunos já haviam completado seus estudos em classes especiais e apresentavam nível de conhecimento equivalente às primeiras séries do Ensino Fundamental; no entanto, apesar de algumas tentativas, não conseguiram dar prosseguimento aos estudos no ensino regular, ou seja, de alguma forma foram excluídos do ensino regular. O Telecurso 2000, versão legendada, pretendeu atender às necessidades dessa população, visando facilitar o acesso do aluno surdo ao conhecimento por meio do ensino à distancia, e seu grande diferencial em relação ao Telecurso comum era exatamente a legenda e a diversidade de procedimentos pedagógicos, realizados por professores especialistas que se utilizavam do português e de Libras em sua prática pedagógica.

anotações da professora, feitas em folhas de papel almaço, mencionavam o histórico escolar de trinta e cinco alunos. Não havia nessa pasta outras informações que possibilitassem o contato com tais sujeitos; apenas nomes (alguns incompletos) e histórico escolar (ano, série, conceitos). Ressalto que essa documentação não estava datada.

Dessa forma, foi possível rastrear o primeiro grupo. Eram trinta e cinco ex-alunos surdos — quinze do sexo masculino e vinte do sexo feminino, com idades que variavam entre trinta e quarenta e cinco anos —, que, em determinado momento de suas vidas, freqüentaram e/ou se matricularam em classe especial de deficientes auditivos na rede pública estadual. Haviam ingressado nessa classe entre 1982 e 1990. Dentre esse total, nove alunos possuíam audiometria e tinham diagnóstico de portadores de surdez severa e profunda, vinte e dois foram encaminhados pela Apae e vinte e quatro possuíam histórico escolar.

A partir dos prontuários na secretaria da escola RY, foi possível levantar o total de matrículas efetuadas no período entre 1988 e 1997. Durante esse período, foram efetuadas 21 matrículas: eram onze homens e dez mulheres, com idades, quando da coleta de dados, entre dezoito e vinte e seis anos e portadores de surdez de severa a profunda.

Com o objetivo de atender uma população específica de alunos surdos que não se beneficiaram do ensino regular, egressos da classe especial ou oriundos de outras cidades, foi criada em 2000 uma sala de Telecurso Legendado. Nesse período, houve duas novas matrículas: dois estudantes, ambos com 26 anos de idade e com surdez profunda.

Para construir uma amostra de sujeitos que fosse representativa da heterogeneidade de origem social, obtive junto à Diretoria de Ensino de Pindamonhangaba uma lista com nome, telefone e endereço de escolas particulares do município. Por telefone, informei essas escolas sobre minha pesquisa e indaguei sobre a existência de ex-alunos surdos. Foi possível encontrar três ex-alunos: dois homens (25 e 31 anos) e uma mulher (19 anos) com surdez severa e profunda.

Dessa forma, foi feito o rastreamento de 61 portadores de deficiência auditiva, maiores de dezoito anos, com surdez de severa a profunda. Todos,

independentemente do nível de escolaridade alcançado, encontravam-se fora da escola quando da coleta de dados. Documentos e prontuários de escolas e classes especiais foram as principais fontes de informação:

- trinta e cinco ex-alunos rastreados por meio das anotações da professora da 1ª classe especial (datada de 1982);
- vinte e um ex-alunos matriculados na sala especial de deficientes auditivos entre 1988 e 1997;
- dois ex-alunos matriculados em 2000-2004 no Telecurso Legendado (Ensino Fundamental II e Ensino Médio — EE); e
- três ex-alunos que freqüentaram escolas particulares.

Desses sessenta e um alunos, consegui localizar apenas vinte e cinco (ver Quadro 01) — por um lado, devido à escassez de informações e, de outro, pela impossibilidade de acesso, já que muitos não mais residiam na cidade.

Quadro 01

Alunos surdos pré-selecionados

Nº	Nome	Idade	Sexo	Nível de ensino	Modalidade
01	FABI	21	F	Ensino Fundamental, Ciclo I	Ensino especial
02	TAF	37	M	Ensino Médio	Ensino especial
03	RRL	29	F	Ensino Fundamental, Ciclo II	Ensino especial
04	IPB	31	F	Ensino Médio	Ensino regular
05	ASS	21	F	Ensino Médio	Ensino especial
06	DATL	23	M	Ensino Médio	Ensino especial
07	PRIGS	21	F	Ensino Médio	Ensino regular
08	JNASS	21	M	Ensino Médio	Ensino especial
09	CRJCI	23	M	Ensino Médio	Ensino especial
10	GUIFO	21	M	Ensino Médio	Ensino especial
11	EAM	35	F	Ensino Fundamental, Ciclo I	Ensino especial
12	ROSA	41	F	Ensino Fundamental, Ciclo I	Ensino especial
13	CGM	38	F	Ensino Médio	Ensino especial

(continua)

Quadro 01 (conclusão)
Alunos surdos pré-selecionados

Nº	Nome	Idade	Sexo	Nível de ensino	Modalidade
14	W	22	M	Ensino Médio	Ensino especial
15	JAK	26	F	Ensino Fundamental, Ciclo II incompleto	Ensino especial
16	JOPAU	24	M	Ensino Médio	Ensino especial
17	ALUS	21	F	Ensino Fundamental, Ciclo II	Ensino especial
18	ACM	21	M	Ensino Fundamental, Ciclo II	Ensino especial
19	CRÍAS	16	F	Ensino Fundamental, Ciclo II	Ensino especial
20	LUCIA	17	F	Ensino Médio	Ensino regular particular
21	ACA	30	M	Ensino Médio	Ensino regular
22	RRF	23	F	Ensino Médio	Ensino especial
23*	FATE**	32	M	Ensino Médio Técnico	Ensino regular
24	MJP	39	F	Ensino Médio	Ensino especial
25	AGE	24	M	Ensino Fundamental, Ciclo II	Ensino especial

Na época da qualificação, informei à Banca ter localizado uma família em Pindamonhangaba, com quatro irmãos surdos que, embora nunca tivessem freqüentado a escola, mantinham vida social ativa. Fui instada por todos os examinadores a incluir um deles, pois assim teria um universo bem diferenciado em termos de escolaridade cumprida. Assim, dos sujeitos levantados a partir dos prontuários das escolas, seis foram escolhidos e, acrescentados a este último, perfizeram um total de sete para serem entrevistados:

- três sujeitos que haviam freqüentado apenas classes especiais: TAF, EAM e ACM (TAF concluíra o Ensino Médio; EAM, o Ciclo I do Ensino Fundamental; e ACM, o Ciclo II do Ensino Fundamental);
- um sujeito (GUIFO) que havia freqüentado classe especial (Ciclo I do Ensino Fundamental) e ensino regular (Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio);
- um sujeito (ILU) que havia cumprido toda sua escolaridade básica apenas no ensino regular e privado;
- um sujeito (RODM) que, tendo freqüentado classe especial, instituição especial mantida pela Apae e ensino regular, interrompera sua trajetória escolar havia mais de 15 anos, sem concluir o Ensino Fundamental I; e
- um sujeito que jamais havia freqüentado escola.

Após o contato inicial com os próprios sujeitos e/ou com sua família (alguns via telefone, outros pessoalmente) e a obtenção do aceite dos sete indivíduos em participar da pesquisa, a família de ACM desistiu, com a justificativa do intenso ritmo de trabalho do pai e da irmã mais velha. Assim, restaram seis sujeitos para a realização das entrevistas, conforme Quadro 02, a seguir.

Quadro 02

Sujeitos selecionados para a pesquisa

Nº	Abreviação	Nome	Idade	Sexo	Comunicação	EF	EM
1	ILU	Lucia	19	F	Oral	ER	ER
2	GUIFO	Guto	22	M	Gestual	CE/ER	ER
3	TAF	Antonio	32	M	Oral/Gestual	CE	EE/TC
4	EAM	Eliana	36	F	Oral/Gestual	CE	-
5	RODMA	Rosa	42	F	Gestual	IE/CE/ER	-
6	LP	Lena	69	F	Gestual	-	-

Legenda: ER = ensino regular; CE = classe especial; EE = escola especial; IE = instituição especial; TC = Telecurso.

Dois instrumentos foram utilizados para a coleta de dados. O primeiro foi uma ficha a ser preenchida no início da entrevista. Incluiria os dados biográficos do sujeito e informações importantes no delineamento de seu perfil no contexto familiar: nome, data de nascimento, escolarização do sujeito, dos pais e dos irmãos, tipo de escolas freqüentadas, estado civil, grau de perda auditiva, experiência profissional (do sujeito, seus pais, seus irmãos, seus avós), lugar ocupado pelo entrevistado na família, enfim dados.

O outro instrumento, que de fato se tornou central na coleta, foram às entrevistas propriamente ditas. Estas seguiram um roteiro composto de três eixos — vida familiar, escolarização e vida social —, por meio dos quais se buscou colher informações sobre as experiências vividas nesses diversos espaços sociais e as marcas que influenciaram nas disposições, nos gostos e nas competências dos sujeitos em sua trajetória sócio-educacional (ver [Anexo 01](#)).

Destaco que esses instrumentos serviram de diretrizes para orientar e abordar os aspectos de interesse deste trabalho. Entretanto, a seqüência das perguntas, o tempo destinado a cada entrevista, a quantidade de encontros e o local de realização se realizaram de forma diferenciada para cada um dos sujeitos. Todas as entrevistas foram previamente agendadas via telefone e registradas em áudio e vídeo, o que possibilitou a transcrição integral de seu conteúdo, bem como, por várias vezes, o retorno para me certificar de que minha compreensão dos depoimentos estava correta.

Para a transcrição foi utilizado o programa mídia player do Windows, que possibilitou a escuta e a visualização da entrevista através do computador. As transcrições foram realizadas apenas pela pesquisadora, devido a especificidade dos sujeitos envolvidos.

O momento da transcrição constituiu-se num desafio: com exceção de Lúcia, cuja transcrição foi fiel a sua fala, seguindo na íntegra a organização de seu pensamento, à estruturação de suas idéias, que se apresentou coerente e de fácil compreensão.

Preocupada em fazer uma transcrição que pudesse restituir com fidedignidade a riqueza dos relatos em língua de sinais para a linguagem escrita, essa tarefa constituiu-se, sem dúvida, no momento bastante delicado da pesquisa. Antônio, assim como os demais sujeitos (exceto Lúcia) utilizaram-se da língua de sinais em seus relatos, imprimindo dessa forma, as características próprias dessa língua, com gramática e regras específicas, estruturalmente diferente da língua portuguesa (cf. Fernandes 2003). Ao mesmo tempo em que entendia que deveria preservar a estrutura lingüística dos sujeitos, preocupava-se que esses fossem realmente compreendidos, pois, ao omitirem alguns elementos da língua portuguesa ou utilizá-los de modo não convencional, poderia gerar alguma dificuldade na compreensão ou distorção na mensagem. Assim, fiz a opção por traduzir, em alguns momentos, os relatos de Antonio e dos outros sujeitos (exceto de Lúcia, que foram mantidos em sua íntegra).

Após a transcrição, os relatos foram organizados em quadros onde procurei registrar as informações sobre:

- vida familiar – informações sobre a infância, adolescência, vida adulta;
- escolarização – informações sobre suas trajetórias na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio;
- vida social – informações sobre a infância, adolescência, vida adulta;

A partir desses quadros, o relato de cada sujeito foi dividido em “falas”, formadas a partir do conteúdo das entrevistas, reagrupadas, tendo por base, os aspectos das grades acima citados (Melleti, 2003).

3. As entrevistas

As entrevistas com Lúcia

Fui recebida por Lúcia e sua mãe, após o término de sua aula. O pai e as duas irmãs estavam no trabalho. Lúcia “apresentou” sua cachorra e contou sobre sua paixão pelo animal. A entrevista teve início na sala de visita, onde havia sofás (dois e três lugares), um tapete, uma bonita estante de som e um aparelho de TV. Atendendo à sugestão de sua mãe, demos continuidade à conversa na sala de jantar, ao redor de uma mesa de fórmica branca com seis cadeiras. A mãe, após pedir permissão, passou a participar ativamente da entrevista com entusiasmo e interesse.

Lúcia mostrou-se bastante disponível para participar da pesquisa. Comunica-se essencialmente pela linguagem oral, fazendo uso muito qualificado da leitura labial. De início, um tanto tensa, talvez por saber que estava sendo filmada, (mesmo sendo realizada em sua própria residência), olhava muito para a mãe – que durante todo o tempo da entrevista (aproximadamente três horas) esteve presente com participação constante - foi aos poucos se sentindo mais segura e descontraída. Além desse momento, houve a possibilidade de outros dois encontros com a mãe, na escola onde trabalha, e outros dois contatos foram realizados com a própria Lúcia, fazendo um total de três encontros. Além disso, utilizei-me da *Internet-MSN* e do seu perfil no *ORKUT*, pois acreditava que esse meio de comunicação pudesse oferecer algumas informações (agora, longe da mãe) em que ela estaria livre de gravadores, presença física, enfim, estaria mais à vontade e com um instrumento muito mais familiar. Outro aspecto favorável foi a oportunidade de conhecer a linguagem escrita de Lúcia (aspecto polêmico, muito abordado por profissionais da área da surdez).

A mãe foi importante para auxiliar as lembranças de Lúcia, que afirmava o tempo todo não se lembrar de sua infância.

As entrevistas com Guto

O primeiro contato com a história de Guto foi por meio de sua mãe, numa entrevista de aproximadamente duas horas e meia, em sua própria residência, onde demonstrou imensa boa vontade e interesse em narrar a história do filho, não sem antes, a pedido da pesquisadora, contar um pouco de sua própria trajetória, marcada por sentimentos de rejeição/acolhimento, trabalho infantil, dificuldades financeiras, mas, sobretudo, de muita dignidade, coragem e determinação.

A entrevista com a mãe de Guto foi apenas gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra. Fui recebida para as duas entrevistas de forma acolhedora e pude sentir que tanto a mãe quanto o pai (que embora não tendo participado da entrevista, esteve presente na casa e vez ou outra aparecia na sala) estavam valorizando o depoimento a ser dado à pesquisadora.

Na segunda entrevista, ao chegar à sua casa encontrei-o dormindo, pois havia chegado há pouco do trabalho. Sua mãe o chamou e ele veio até a sala, bem humorado, sorrindo. Ao meu pedido de desculpas por tê-lo acordado, respondia sempre sorrindo: “Tudo bem, não tem problema”. Durante a entrevista fez uso da língua de sinais e da oralidade, entretanto, essa nem sempre é inteligível. Nesses momentos, recorria à técnica de repetição: repetia a situação/frase conforme havia entendido, solicitando a sua confirmação. Algumas vezes, essa confirmação teve o aval da mãe, que participou ativamente durante toda a entrevista e em alguns momentos foi uma importante mediadora, o que garantiu a inteligibilidade ao relato do entrevistado. A estrutura das respostas, no entanto, foi transcrita para língua portuguesa e não LIBRAS. Ele também afirmou não se lembrar de muitas coisas de sua infância.

A entrevista com Rosa

O primeiro contato estabelecido foi com sua mãe (via telefone) e, após agendamento, as entrevistas aconteceram em dois momentos: com sua mãe e depois com ela, em sua própria residência.

Fomos recebidos pela mãe de Rosa na cozinha de sua casa, ao redor de uma pequena mesa redonda de quatro lugares. O pai estava na sala ao lado, assistindo TV, sem camisa e de *shorts*, interferindo na entrevista uma vez (do mesmo local em que se encontrava) para lembrar à mãe de comentar sobre a consulta feita com um famoso médico otorrinolaringologista de São Paulo. A mãe de Rosa se manteve o tempo todo da entrevista (aproximadamente duas horas) com uma postura defensiva, respondendo apenas de maneira bastante restrita, isso tornou a entrevista um tanto diretiva, na medida em que suas respostas eram lacônicas. Ao solicitar à mãe que me encaminhasse até Rosa, fui prontamente atendida e encaminhada à sua residência (no fundo da casa da mãe). Estiveram presentes durante a entrevista (aproximadamente duas horas) Rosa, sua mãe, sua filha e o companheiro (seu pai apareceu duas vezes rapidamente - em uma delas, afirmou que a filha era “danada”).

A entrevista foi gravada em áudio e vídeo e o critério de transcrição foi o mesmo das entrevistas anteriores. Rosa comunica-se essencialmente pela linguagem oral (pelo menos, foi essa a forma de comunicação que estabeleceu para nosso encontro). No entanto, apresenta uma fala ininteligível. Houve momentos em que era impossível compreender seu relato, sendo necessária a interferência da mãe de forma mais constante. A comunicação entre ela e a família se dá por meio da linguagem oral e leitura labial. As palavras são exageradamente articuladas e o ritmo da fala, alterado: fala-se muito devagar, pausadamente. Talvez pelo meu pouco contato anterior com Rosa, encontrei bastante dificuldade em direcionar a entrevista, já que eram muitos os momentos de interrupção para certificarme do meu próprio entendimento, como por exemplo, em determinado momento em que a família riu muito de uma certa situação ocorrida no trabalho de Rosa, e que eu tive que solicitar que me traduzissem o diálogo.

Em alguns momentos, percebia que não estava sendo entendida, quando então, reformulava minha questão. Além disso, pude contar com a mediação de um membro da família, intervenção que considero ter sido positiva, devido às peculiaridades de sua linguagem de Rosa. Assim, quando necessário, esse membro da família interferia de maneira a facilitar a minha compreensão. A filha de Rosa, com 10 anos de idade, participou ativamente de toda nossa entrevista, tendo contribuído significativamente para a qualidade do diálogo estabelecido.

As entrevistas com Antônio

Antônio demonstrou interesse e colaboração pela pesquisa durante as três entrevistas realizadas - todas na casa da pesquisadora por opção do próprio entrevistado, após o período de trabalho e com duração média de três horas cada uma, apresentando-se bem humorado, sorridente e com uma imensa vontade de entender e se fazer entender.

Apresenta um nível satisfatório de inteligibilidade de fala, mas utiliza-se também de LIBRAS. Nossa comunicação baseou-se principalmente na linguagem oral, com a língua de sinais sendo utilizada apenas como suporte em alguns momentos. Havia situações em que eu percebia que não estava sendo compreendida. Nestes momentos, procurava reelaborar minha questão, utilizando-me da língua de sinais até ter certeza de que Antônio havia compreendido o enunciado, bem como o contexto da pergunta. Por sua vez, Antônio também parecia muito receptivo, não demonstrando qualquer constrangimento, impaciência com a repetição – válida para ambos – pois o mesmo ocorria quando eu não o entendia.

No início, ao ser perguntado sobre sua infância, apresentou muita dificuldade em lembrar-se, dizendo, com um belo sorriso: “*ah...S. faz muito tempo, num lembra*”. Um fato acontecido que vem a confirmar toda a disposição de Antônio ocorreu em nosso segundo encontro. Após aproximadamente duas horas de entrevista, percebi que o gravador/filmadora, não havia sido acionado, acarretando a perda de dados

preciosos. Diante de minha frustração, Antônio se propôs a repetir todas as informações, e assim o fez.

Durante o processo de análise dos dados, pude perceber que havia uma lacuna de informações a respeito do processo de diagnóstico e descoberta da surdez, além do impacto dessa condição na família. Diante dessa lacuna, optei por realizar uma entrevista com a mãe de Antônio, em apenas um encontro, com duração aproximada de uma hora.

A entrevista com Eliana

Fui levada até a casa de Eliana por uma amiga em comum (que fora minha aluna na classe especial e que frequenta a mesma igreja da entrevistada), sendo recebida pela própria Eliana, que estava colocando roupas para lavar na máquina, e por seu filho caçula de oito anos de forma muito receptiva, com clima amistoso que permaneceu durante toda a entrevista (em média duas horas e meia). O filho participou ativamente da entrevista, muitas vezes mediando a conversa, certificando-se de que a mãe havia entendido o que era perguntado. Às vezes parecia dificultar nossa comunicação, pois, mesmo sem ser solicitado e sem necessidade, repetia minhas questões de forma exageradamente articulada e em alto tom, como se a mãe não estivesse me entendendo. Comunicam-se entre si basicamente por meio da linguagem oral e da leitura labial, exagerando nas articulações.

Devido a um problema técnico, a entrevista de Eliana foi feita em áudio, e eu, simultaneamente, traduzia e repetia oralmente, sendo que, em algumas ocasiões, ela se utilizou da língua de sinais acompanhada de algumas palavras. Devido ao problema acima mencionado, a entrevista com Eliana foi a mais difícil, pois havia a preocupação em não se perder nenhuma informação.

As entrevistas com Lena

Devido à motivação que ela e sua família estavam demonstrando para com a pesquisa, foram realizadas seis entrevistas: na casa de Maria

(sobrinha), em sua própria casa, na casa de uma cunhada e outras três no estabelecimento comercial de Mariluce (sobrinha). Lena fez questão da presença do irmão – também surdo – em todos os encontros, pois dizia não se lembrar de sua infância e que ele a ajudaria. Por outro lado, eu me sentia mais segura também na presença de alguém da família, pois ambos possuem uma linguagem muito particular que eu não conhecia. Após os primeiros encontros, os irmãos passaram a utilizar também a língua de sinais, tornando nossa comunicação mais efetiva e permitindo que nos entendêssemos sem tanta interferência da família.

O primeiro encontro com Lena foi à casa de sua sobrinha Maria (que é policial civil). Eu havia encontrado seu irmão Mauro e combinamos uma determinada hora e local para irmos juntos até a casa de Maria. Fomos (eu e o assistente técnico para filmagem) recebidos por Maria, que durante toda a duração da entrevista (aproximadamente 3 horas) demonstrou interesse e colaboração. Ficamos na sala de TV, local bastante amplo, piso frio, com sofás, uma estante com TV e rádio, além de um “rack” para computador, próximo de onde se encontrava um dos filhos de Maria que, ao ver a chegada dos tios surdos, dedicou-lhes atenção comunicando-se perfeitamente por meio dos sinais criados pela família.

O segundo encontro aconteceu em sua própria casa. Nesse dia fui à casa de Lena (em Tremembé, cidade próxima a Pindamonhangaba) sem avisar, apenas para marcar uma nova entrevista, quando fui atendida por um de seus três filhos, que é corretor de seguros, e segundo ele, muito bem de vida. Depois, vieram Lena e o marido. Aproveitei a oportunidade para coletar alguns dados. Desta vez, não solicitei a intérprete (sobrinha) até por não ter ido “oficialmente”. O marido colocou-se prontamente à minha disposição e foi escrevendo algumas informações que imaginava ser importante para mim: data de nascimento, idade, data de casamento. Ao perceber a disponibilidade do casal (e confesso que nessa situação, o marido parecia estar muito mais à vontade do que minha entrevistada) aproveitei para coletar mais alguns dados. Diferentemente do que aconteceu na entrevista anterior, Lena dizia não se lembrar de nada (sobre a infância, sobre os pais), reafirmando a necessidade de contar novamente com a

presença do irmão Mauro, pois ele, sim, lembrava-se de tudo e a ajudaria. Apesar de não contar com intérprete, estabeleci contato com a ajuda do marido, que dizia ter ficado mais difícil comunicar-se com a esposa, pois ele aprendera os sinais usados pela família e agora ela havia aprendido outros com o pessoal da igreja (Testemunhas de Jeová). Afirma que a nora do casal estabelece uma comunicação perfeita com Lena, ressaltando que quando os filhos eram menores era mais fácil.

Os três encontros seguintes foram realizados no estabelecimento comercial de sua outra sobrinha, Mariluce (um bar/restaurante popular, próximo à rodoviária de Pindamonhangaba). Destaco que, a pedido de Lena, os encontros foram realizados nesse município e não em Tremembé, local de sua residência. As entrevistas foram realizadas em local privilegiado do estabelecimento e em horários mais tranquilos, não sendo incomodados, a não ser pela chegada dos filhos de Mariluce que, da mesma forma que seus primos, dispensaram atenção e respeito aos tios.

Durante uma das entrevistas, um dos filhos de Mariluce (sobrinha/intérprete de Lena) fez questão de evidenciar a independência do tio, que mesmo surdo e analfabeto, havia viajado sozinho para Ouro Preto (cidade onde reside e estuda engenharia na Universidade Federal) para passar a Páscoa.

Lena e sua família mostraram-se participativos e comprometidos durante todo o processo de entrevista. Segundo a sobrinha, falar sobre suas vidas estava sendo muito importante para os dois tios surdos. Num determinado momento, Lena decidiu dar continuidade à sua narrativa por meio de desenhos (instrumento utilizado por ela no seu cotidiano, já que não é alfabetizada) e assim passa desenhar sua história e a de seu irmão caçula. A sobrinha Mariluce, com interesse e disposição, nos revelou um pouco da história dos quatro tios surdos (dois já falecidos).

Lena, assim como seu irmão Mauro, expressa-se exclusivamente por gestos (não usam LIBRAS mas um conjunto de sinais criados no ambiente familiar), cujos sinais não se parecem em nada com LIBRAS mas que, nem por isso, implicam dificuldades de comunicação, segundo as sobrinhas. O marido, entretanto, informou que às vezes ocorrem mal entendidos quando

Lena utiliza-se de LIBRAS em casa. Esses fatores, inicialmente, dificultaram minha participação de forma mais ativa nas entrevistas. No entanto, a partir do segundo encontro, passei a me sentir mais integrada, pois eles também conheciam a língua de sinais (essa, totalmente desconhecida pelos familiares), permitindo então, diversificar minha atuação, perguntando, confirmando, compreendendo.

4. Os eixos de análise

Foram três os aspectos fundamentais abordados nas entrevistas, cujo roteiro é apresentado no Anexo 01: vida familiar, vida escolar e vida social.

Vida familiar

A criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. Suas ações são reações que se “apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela. (Lahire, 1997, p. 17).

Nessas condições, a coleta de informações sobre a vida familiar visou abordar as experiências vividas pelos sujeitos em seu universo social, captar e entender as relações estabelecidas com os familiares da infância até a idade adulta, singularidades e generalidades presentes nesse contexto e influências dessas relações nas suas trajetórias sócio-educacionais. No primeiro momento, tratou-se de captar as variações interpessoais estabelecidas entre os membros da família que contribuíram para que o sujeito pudesse reorganizar seu patrimônio de disposições.

A noção de disposição supõe que seja possível observar uma série coerente de comportamentos, atitudes e práticas. Por outro lado, a ocorrência única, ocasional de um comportamento não permite, em nenhum caso, que se fale de disposição para agir, sentir ou pensar desta ou daquela maneira. A noção de disposição contém, portanto, a idéia de recorrência, de repetição relativa, de série ou classes de acontecimentos, de práticas. (Lahire, 2004, p. 27)

Vida escolar

Consideramos que dados sobre as configurações familiares não seriam suficientes para a melhor análise dos fatores que levaram determinados sujeitos, que já atingiram a idade adulta, a construir diferentes trajetórias; por essa razão, incluímos informações quanto aos tipos de escolarização cumpridos por esses sujeitos. Embora um dos critérios adotados na seleção de sujeitos foi que estivessem fora da escola, todos, exceto um, vivenciaram esse espaço social. Buscou-se conhecer como se configuraram desde o início suas trajetórias escolares, caracterizadas por uma lógica não linear (Zago, 2003), com ingressos, não ingressos, interrupções e retornos, desistências, tentativas, conquistas. Assim, os sujeitos foram incitados a recordar sua vida escolar e a narrá-la: as relações com os colegas e professores, os fatores facilitadores e as dificuldades encontrados nesse processo. Tratamos de descobrir o significado da escola na vida desses sujeitos, as marcas deixadas, *como vivem com a pouca ou nenhuma escolaridade que alcançaram* (Zago, 2003).

A partir das informações colhidas junto às famílias, foi efetuado o levantamento do histórico escolar e de outros documentos que permitiram colher dados sobre os tipos de escolarização e a progressão escolar desses sujeitos.

Vida social

Estava consciente de que o resultado da entrevista seria só uma fração do que fosse possível vislumbrar — a partir de determinada ótica sobre os fatores sociais significativamente influentes na trajetória de vida destas pessoas — das relações estabelecidas com os fatos identificados. Sabia também que talvez, se interpretados por outrem, trariam aspectos diferentes destes mesmos fenômenos. Todavia, busquei abranger desde as amizades de infância e as primeiras experiências de socialização até, avançando para idades posteriores, as relações sociais (inclusive matrimoniais) e profissionais desenvolvidas.

CAPITULO 3

AS TRAJETÓRIAS SÓCIO-EDUCACIONAIS DE ADULTOS SURDOS DE DIFERENTES ESTRATOS SOCIAIS

Antes de iniciar a descrição mais detalhada das características dos sujeitos e de suas família, apresento um quadro síntese contendo as informações básicas sobre cada um deles.

Sujeito	Idade	Sexo	Estado Civil			Com	Escolarização		Pais				Perda
			Cond	Conj	Filhos		EF	EM	Nível Escolar		Ocupação		
									Pai	Mãe	Pai	Mãe	
Lucia	19	F	solteira	-	-	Oral	ER	ER	superior	superior	Aposentado SABESP Analista de Sistema	Professora efetiva rede pública estadual (ed. artística)	S P
Antônio	32	M	Casado	Ouv.	02	Oral Libras	CE	Supletivo Telecurso CE	EF 8ª série	EF 4ª série	Aposentado CONFAB Operador de Máquina	Do Lar	S P
Lena	69	F	Casada	Ouv.	03	Gestual Libras	Não	Não	EF 4ª série	EF Incompleto 2ª/3ª série	Fazendeiro Falecido	Do Lar Falecido	P
Rosa	42	F	Casada moram juntos 4 anos	surdo	01	Oral Libras	IE/CE	Não	EF 6ª Supletivo	EF 4ª série	Aposentado CONFAB Mecânico manutenção	Do Lar	P
Guto	21	M	Solteiro	-	-	Oral Libras	CE / ciclo I ER/ ciclo II	ER	EF 4ª série	EJA / 2004 4ª série	Aposentado FORD Conferente	aposentada	S P
Eliana	36	F	Casada	Ouv.	02	Oral Libras	CE Ciclo I	Não	EF 6ª série	EF 4ª série	Fazia blocos de cimento Falecido	Do lar	S P

ER-ensino regular / CE classe especial / IE instituição especial - S - Severa / P - Profunda .

1. Características dos sujeitos e de suas famílias

A família de Lucia

Lucia tem dezenove anos, é solteira, reside com os pais no município de Pindamonhangaba e desde que nasceu mora na mesma casa, num bairro próximo ao centro da cidade, com infra-estrutura necessária para se viver confortavelmente: supermercado, mercearia (ao lado de sua casa), quitanda, farmácia, padaria, escola, vídeo-locadora, papelaria.

Sua residência, ampla e muito confortável, possui garagem (para dois carros, ano 90/2000 - Escort e Fiat Uno), três quartos, copa, cozinha, banheiro (1 suíte) e quintal, com vários eletrodomésticos necessários à vida moderna (microondas, máquina de lavar roupa, Tvs, DVD, computador, telefone fixo e celular etc.). A família, assim como todas as outras participantes dessa pesquisa, não conta com auxílio de empregada doméstica.

Seu pai, aposentado, analista de sistema, cinqüenta e oito anos, filho de uma dona de casa e de professor de latim conceituado da cidade, concluiu o ensino superior aos vinte e três anos, na área de administração. Sua mãe, quarenta e nove anos, filha de dona de casa e pai ferroviário, concluiu o ensino superior em educação artística, após o ingresso de suas filhas no ensino fundamental. Após o término da graduação, ingressou como professora na rede estadual de ensino, ministrando aulas de educação artística para o ensino fundamental I e II.

Lúcia possui duas irmãs mais velhas, uma de vinte e cinco anos de idade, formada em fisioterapia e a outra, com vinte e quatro, formada em administração. Ambas são solteiras, moram com os pais e trabalham na área de formação acadêmica.

Os pais de Lúcia, como já mencionado, ambos com formação superior e exercendo ocupações qualificadas (ele, aposentado como analista da Sabesp e ela, professora de educação artística da rede pública) tiveram possibilidades e acesso a informações que contribuíram para o encaminhamento de Lúcia para o ensino regular e para o que havia de melhor em termos de investimento. As condições de trabalho de seu pai,

assim como de sua mãe, possibilitaram que ambos participassem ativamente de sua educação.

ah, eu costumo ir lá no bar do meu padrinho, sempre vou na casa da minha vó fazer visita, na casa das minhas tias! fico no computador, vou no aéreo club com o meu pai!! Sempre procuro algo pra fazer! (Lúcia, em entrevista pelo MSN)¹¹.

Lúcia parece não se diferenciar muito das garotas de sua idade e de seu nível social. Incorporou as transformações culturais do mundo moderno, fazendo uso da internet como meio de comunicação, informação, lazer e inserção social.

Assim, livro aqui em casa não leio. Mas assim, eu abro a página da internet e começo ler... assim coisas que acontecem no mundo .Mas lê, lê assim... Eu gosto de ler, se eu começar, eu não paro, mas acho que é um pouco de preguiça. Eu vou ler, olhou assim (risos) ah... [muitas paginas] mas se eu começo ler, começo gostar (Lúcia, em entrevista pelo MSN).

A posição ocupada pelos pais de Lúcia – ele, proveniente de uma família tradicional, filho de um renomado professor de latim da cidade e ela, também de uma família não menos conhecida, aliada à popularidade conferida por sua profissão – permitiu que ambos estabelecessem relações sociais que de alguma forma contribuíram concretamente na trajetória de Lúcia.

A família de Guto

Guto tem vinte e um anos, é solteiro e desde que nasceu sempre viveu na mesma casa, num bairro próximo ao centro da cidade com boas condições infra-estruturais, contando com água encanada, luz elétrica, saneamento básico e asfalto.

As condições de moradia de Guto são bastante favoráveis: uma casa ampla, com bom quintal, três quartos, sala, cozinha, banheiro e um carro na garagem. Não é uma casa de luxo, mas bastante aconchegante e prática, com eletrodomésticos necessários à vida moderna (microondas, máquina de lavar roupa, Tvs, DVD, telefone, etc.) Além da casa na cidade, a família possui uma segunda moradia num bairro periférico da cidade, que está em

¹¹ Com o objetivo de manter fiel a fala do sujeito a pesquisadora optou por manter o discurso sem qualquer edição.

plena expansão, caracterizado como um bairro de classe média pela construção de belas chácaras, onde a família toda se reúne nos finais de semana. Segundo a mãe de Guto, a família possui também cinco pontos de aluguel.

Seu pai, que tinha sessenta e um anos no momento da realização da pesquisa, concluiu o ensino fundamental (4^a série) e iniciou suas atividades profissionais numa granja em Pindamonhangaba, como encarregado em matadouro de frango. Após este emprego, entrou na Ford, trabalhando no setor de limpeza, e se aposentou como conferente. É visto pela família como um homem trabalhador que, embora não tenha muito estudo, conseguiu alcançar uma posição simbolicamente valorizada. A esposa, por exemplo, demonstra muito orgulho pela ascensão profissional do marido.

Eu casei e fui morar na Granja.P, ele (marido) trabalhou na Granja.P, ele era encarregado de matadouro de frango. Depois, meu marido foi trabalhar na FORD entrou para trabalhar na limpeza e aposentou como conferente. Ele fez 4^a série quando era criança e não estudou mais, ele entrou na fábrica como faxineiro... depois eles descobriram que ele tinha 4^a série e 4^a série naquela época era igual 8^a série hoje, e daí foi trabalhar de conferente, tem que fazer contas temerosas e ele fazia, fazia qualquer conta e apresentava no escritório (mãe de Guto).

O fato de ter crescido profissionalmente (apesar da baixa escolarização) lhe conferiu uma posição definida no espaço familiar: o de provedor, papel este que, de certa forma, lhe isentava das responsabilidades com relação à educação escolar dos filhos, devido ao intenso ritmo de trabalho.

Meu marido chegava da fábrica e nem um cafezinho ele podia tomar, ia direto para o bar, ele chegava 6h10 (18h10) coitado ia trabalhar novamente no bar. Ele saía 5h45 da manhã e chegava 6h10. Eu ficava o dia inteirinho no bar, criei meus filhos todos atrás do balcão (mãe de Guto).

A mãe de Guto, terceira numa família muito humilde de doze filhos, cujos pais eram trabalhadores rurais e ambos analfabetos, trabalhou desde criança na roça, como bóia fria (assim como seus irmãos), e em casa de família desde os sete anos até os dezenove, quando se casou. Os pais de Guto são casados há trinta e seis anos. Sua mãe concluiu o ensino fundamental ciclo I (Educação de Jovens e Adultos) em 2005. Aposentou-se como pequena comerciante (bar).

Embora sua mãe não tenha alcançado níveis elevados de escolarização, contribuiu concretamente no orçamento familiar, possibilitando o acúmulo de um certo capital econômico que permitiu proporcionar à família alguns benefícios (como, por exemplo, casa secundária para passar os finais de semana, carro, casas de aluguéis, viagens).

Dificuldades financeiras nós só passamos nos primeiros 6 meses do casamento. Quando ele trabalhava na granja a gente tinha muita fartura, leite, ovos, frango ... que eu fazia de tudo quanto era jeito, porque meu marido era encarregado, nunca faltou nada. Quando vim para Taubaté, tive um bar então passamos esse tempo de sufoco porque meu marido emprestou um dinheiro para meu cunhado e ele não pagou, mas foi pouco tempo. Em Taubaté compramos um barzinho falido para eu trabalhar, meu marido trabalhava na fábrica e eu no bar. Eu levantei o bar, muito feio, mas fez um sucesso. Ficamos lá dois anos e meio. Daí viemos para cá e compramos esse bar do lado de nossa casa, quase não tinha casa nenhuma. Eu arrumei uma freguesia muito grande e eu nunca fui de esbanjar nada, a gente quando vem de baixo, sabe né ... eu já passei muita fome. O bar foi um sucesso, meu marido na fábrica e eu aqui, foi o que deu para comprar outros imóveis que eu tenho, 5 casas de aluguel, que hoje vivo sossegada eu não trabalho mais, meu marido aposentou, mas você sabe o salário como é, mas tenho os alugueis e dá para viver uma vida tranqüila, boa, nem precisamos ajudar mais os filhos; a gente não estudou e venceu, você sabe né terminei de estudar tem dois anos (taí meu diploma “na parede”) (mãe de Guto)

O orgulho com que a mãe expõe ter vencido mesmo sem estudo, me faz pensar na possibilidade de que o certificado da EJA (Educação de Jovens e Adultos), conquistado por ela em 2005, enquanto cumprimento de solicitação social e não necessariamente valorização da escolarização, pensamento este confirmado na formação de seus filhos até o ensino médio profissionalizante, representando foco de interesse em acúmulo de capital econômico.

A demonstração de orgulho da mãe frente ao diploma conseguido mostra a ambigüidade frente à escolarização pois, ao mesmo tempo em que afirma que, mesmo não tendo condições de estudar, “conseguiram vencer na vida”, coloca o diploma de término da suplência, conseguido recentemente, pendurado na parede.

Guto é o caçula de uma família de cinco filhos: três homens e duas mulheres. Seu irmão mais velho tem 38 anos, concluiu o ensino médio profissionalizante, é casado, tem um filho, trabalha como conferente na

Confab S/A (empresa de grande porte do município, fabricante de tubos de aço). Sua esposa concluiu o curso técnico de enfermagem, mas não exerce a profissão.

A segunda irmã tem trinta e três anos, concluiu o ensino médio, é casada, tem dois filhos e não exerce atividade fora de casa. Seu marido, concluiu o ensino médio e trabalha como operador de ponte na Aços Villares (empresa de grande porte, situada no município, produtora de aços especiais).

O terceiro irmão tem trinta anos, concluiu o ensino médio, é casado, tem um filho, também trabalha na Confab (na produção). Sua esposa concluiu o ensino médio e não exerce atividade fora de casa.

Por fim, a irmã com idade mais próxima de Guto tem 28 anos, concluiu o ensino médio, é casada, tem um casal de filhos e não exerce atividade profissional. Seu marido concluiu o ensino médio e trabalha como operador de máquina na Villares.

A família de Lena

Lena tem sessenta e nove anos, nasceu em Santo Antonio do Pinhal, em uma “bela casa na roça”, onde todos podiam ser acomodados com conforto. Sua família permaneceu nesse local por muitos anos.

Seu pai era dono de fazenda no município, situado a 30 km de Pindamonhangaba. Considerado um homem rude e influente no município, com relações pessoais e políticas intensas. Os cinco entrevistados não souberam precisar a sua formação, mas acreditam que tenha completado a 4ª série do ensino fundamental. A mãe de Lena era trinta e dois anos mais nova que o pai e, segundo a filha Edna (irmã de Lena), era semi-analfabeta.

Meu pai era 32 anos mais velho que minha mãe. Minha mãe mal sabia escrever o nome dela. Muito pouco mesmo. Ela tinha vergonha dele. Sabe como ela chamava ele? Sr. Zeca. Ele morreu quando eu tinha sete anos e Lena nove. Era uma pessoa enérgica, bravo, ignorante mesmo. Quando um reinava, tinha um prego na sala, esses pregos grandes, ele pendurava a gente lá (Edna, irmã de Lena).

O padrão de vida de uma família relativamente abastada, residente na zona rural, bem como a relação estabelecida entre os irmãos surdos e ouvintes, é assim expresso pela irmã de Lena:

Acho difícil falar da infância, era tudo normal, brincamos muito na roça, normal. Porque a dificuldade para falar foi só com o Arthur - 1º filho que nasceu surdo. Para tudo, tudo, inventavam um sinal, tudo diferente da língua de sinais, a nossa é diferente. Dá para frente foi fácil. Nós conversamos sobre tudo, tudo. Sempre foi assim. Eles [irmãos surdos] são muito inteligentes. O Mauro e a Lena são muito unidos, sempre foram. (Edna, irmã de Lena)

Seu irmão Roberto, ouvinte, faleceu aos nove anos. Artur foi o 1º filho surdo do casal, sempre muito calado e nervoso (segundo os familiares), faleceu aos setenta e quatro anos, solteiro. O pai acreditava ter sido vítima de um castigo, pois se recusou (a pedido dos vizinhos e parentes) a colocar o nome do primeiro filho de Pedro, por ter nascido no dia de São Pedro.

O terceiro filho, Pedro, ouvinte, casado, concluiu o ensino médio e se aposentou como topógrafo.

O quarto filho, Mauro setenta e dois anos, foi uma nova surpresa para os pais de Lena, ao descobrirem este outro caso de surdez. Para o pai, a crença do castigo se manteve e, diante dessa situação, obrigava Mauro a sair em todas as procissões vestido de anjo, obrigação esta cumprida aos prantos pelo filho surdo. Embora não tivesse freqüentado a escola e de não ser alfabetizado, de acordo com relatos da sobrinha e de Lena, é independente, trabalha e é inserido socialmente.

De acordo com Edna, irmã de Lena e de sua filha Mariluce, as dificuldades de comunicação com ele não foram tantas, pois o convívio com Artur (irmão surdo mais velho) havia possibilitado a criação de uma forma alternativa de linguagem na família. Mauro diz que sentia muita vontade de ir à escola¹² (após a morte da irmã mais velha por parte de pai, os sobrinhos foram morar na casa de Mauro), vendo a movimentação em torno do cotidiano escolar das crianças, destruía os materiais escolares, possivelmente, compreendido como objeto concreto das representações sociais de exclusão sobre deficiência.

¹² Importante salientarmos aqui que estamos nos referimos a década de 40/50, onde a deficiência tinha locais específicos de segregação e retirada dos olhares sociais, neste contexto histórico, a exclusão se manifesta de forma desvelada.

Mauro começou a trabalhar aos nove anos. Fazia arremates nas costuras da mãe. Depois, foi trabalhar com um “meio parente”, com quem aprendeu o ofício de tapeceiro, profissão que exerceu durante toda a sua vida. Segundo a irmã Edna, o dono da tapeçaria, embora aparentado, não queria empregá-lo pelo fato de ser surdo, entretanto, cedeu ao pedido feito pelo marido (filho de família tradicional da cidade). Mariluce destaca a qualidade do trabalho do tio e relata que, apesar das dificuldades de convivência devido às suas manias, ele é como um pai para ela.

A quinta filha, Edna, tem sessenta sete anos, separada, ouvinte, concluiu o ensino médio, tem quatro filhas, seis netos, e sempre trabalhou no seu próprio comércio (bar, restaurante).

O sétimo filho do casal, José, surdo, faleceu aos sessenta anos de idade, solteiro, e nunca freqüentou a escola também. Aposentado de uma gráfica, Mariluce e o cunhado (marido de Lena) relatam a qualidade de seu trabalho e afirmam que era um serviço perigoso, mas que ele executava muito bem. Mariluce afirma que, assim como o tio Mauro, José também fora explorado no trabalho devido à deficiência.

Após a morte do pai, a família passou por períodos difíceis até finalmente se instalar em Pindamonhangaba, numa casa bastante ampla, com imenso quintal com muitas árvores frutíferas, onde moram ainda seu irmão Mauro e a sobrinha Mariluce com os filhos.

Na fazenda as coisas estavam difíceis pra tia Lena, pois ficava lá sozinha cuidando de sete homens, cozinhando e lavando e lavando no rio, numa casa bem pequena e simples, a noite ela ia dormir com o tio A. na casa de uma tia que não sei o nome, próxima à casa da minha vó. Graças a Deus esse tempo não demorou muito, pois tio P. casou e foi pra Taubaté, e a casa de Pinda que estava alugada também foi desocupada e todos puderam se reunir novamente na casa que até hoje está conosco (Marluce, sobrinha de Lena).

O que se verifica, portanto, é que apesar da morte do patriarca ter causado problemas de ordem financeira a uma família que girava em torno dele, possuíam propriedades que possibilitaram que a família não se dispersasse.

como de costume aos domingos minha vó, o vô, o tio Artur, tio Paulo e tio Mauro, ainda de colo, foram passear na casa da tia, irmã do tio Artur, por parte de pai, que era casada com o tio Bruno, irmão da minha vó (que rolo hein!). Lá chegando a algazarra era total, as

crianças faziam aquela festa, pois na roça e naquela época receber visita era sempre uma festa. (Mariluce, sobrinha de Lena).

Lena é casada com ovinente há quarenta e um anos, cujo marido concluiu o ensino médio e se aposentou como administrador da Santa Casa de Tremembé, tendo sido também vereador durante quatro anos nesse mesmo município. Tem três filhos (dois homens e uma mulher), sendo que o mais velho concluiu o ensino médio, é casado, tem duas filhas e trabalha no setor de Raio X da Santa Casa de Tremembé.

O segundo filho interrompeu a faculdade de medicina por problemas financeiros e, atualmente, está noivo e trabalha como corretor de seguros.

A filha fez faculdade de Letras, dá aulas particulares de inglês em sala de aula montada na casa dos pais, é casada com agente penitenciário do Presídio de Tremembé e, segundo informações da família, o casal não pretende ter filhos.

Lena nunca frequentou a escola. Reside atualmente na região central de Tremembé, município distante 10 km de Pindamonhangaba. A rua de sua casa é asfaltada, com luz elétrica e água encanada. Sua casa é impecavelmente limpa e organizada por ela. Tem três quartos, sala, cozinha, banheiro, quintal e garagem e é equipada com máquina de lavar roupas, Tvs, DVD, telefone, etc.

A família de Rosa

Rosa, quarenta e dois anos, solteira, nasceu em Santo André e se mudou para Pindamonhangaba quando tinha dez anos, em decorrência de transferência de seu pai, que trabalhava na Confab e que, no momento da entrevista, encontra-se aposentado, aos sessenta e seis anos, como mecânico de manutenção da mesma empresa. Sua mãe, sessenta e um anos, nunca exerceu atividade profissional. Ambos concluíram o ensino fundamental (4ª série).

O pai, funcionário de uma empresa de grande porte de Santo André, teve acesso a informações e condições de oferecer serviços de ponta para a filha. Entretanto, apesar do acesso ao diagnóstico precoce de surdez (aos

nove meses), apenas aos quatro anos a família deu início à educação de Rosa, quando conseguiu a colocação da filha em uma instituição filantrópica.

Rosa é a segunda de uma família de três filhos, reside num bairro periférico da cidade, com infra-estrutura significativa, possuem os recursos equivalentes aos dos demais entrevistados.

Seu irmão mais velho tem quarenta e três anos. É casado, concluiu o ensino médio e trabalha como técnico de segurança do trabalho numa fábrica de porte médio do município. Sua irmã caçula tem vinte e três anos, é casada, tem três filhos, mora junto com os pais, concluiu o ensino médio e não exerce atividade profissional.

O lazer da família se limitava a passar o dia na praia nos períodos de férias e visitar a casa de familiares.

Nós sempre saímos junto, eu nunca deixei ela para passear. Sempre levei, nunca escondi. A gente não tinha muito tempo de passear porque meu marido trabalhava muito. Mais era casa de parente, a gente viajava nas férias né, ia muito para praia, a gente ia quase todo final de semana, que era perto, dava para ir e voltar [Santo André -Santos]. (mae de Rosa)

Relata com orgulho que o pai lhe ensinou a dirigir aos dezesseis anos e aos dezoito já tirou carta. Tem seu próprio carro (UNO/2001) e viaja sozinha para São Paulo, Ubatuba, Mogi das Cruzes, Santo André, Minas Gerais.

Atualmente – quando o trabalho lhe permite – viaja para Ubatuba, Minas e na casa dos parentes em Santo André. Aos finais de semana, costuma ir visitar amigos surdos ou ir a encontros de surdos, mas ressalta que trabalham muito.

Rosa mantém uma união estável com Daniel (surdo de 25 anos), mas prefere não legalizá-la com um casamento civil, porque é dependente legal do pai e no futuro poderá receber esta pensão, caso o mesmo venha a falecer. Além disso, devido à opção religiosa do pai (evangélico), também não casará na igreja. Diz que irá apenas “assinar papel”, ou seja, firmar um contrato nupcial. Moram no fundo da casa dos pais. Sua casa é pequena (copa-cozinha, banheiro e um quarto), porém bastante organizada. A mãe informa

que Rosa e seu marido não pagam aluguel, mas que todas as despesas da casa (água, luz, etc.) são divididas entre o casal e os pais de Rosa.

Não participa de nenhum grupo religioso. Chegou a freqüentar a igreja Assembléia de Deus mas, alega devido ao intenso ritmo de trabalho, não encontra tempo para dar continuidade.

Rosa foi mãe solteira. Tem uma filha de dez anos de um relacionamento anterior. No entanto, preferiu não discorrer sobre esse assunto.

A família de Eliana

Eliana tem 36 anos, nasceu em Pindamonhangaba, e é terceira de um casal de sete filhos, sendo que um deles nasceu morto e outro morreu com um ano e meio de idade.

Seu pai, falecido há treze anos, não concluiu o ensino fundamental. Foi funcionário de uma empresa de porte médio do município e, após ter sido despedido, foi trabalhar numa fábrica de blocos de cimento, onde se aposentou por invalidez. Foi descrito pela entrevistada como um homem rude, atormentado pela doença, pela bebida e pelas condições precárias de vida.

Sua mãe concluiu o antigo ensino primário e atualmente está com sessenta anos. Segundo Eliane, sua mãe vivia sobrecarregada com afazeres domésticos pois, além de cuidar dos filhos e do marido doente, contribuía ou mantinha o sustento da família lavando roupa para fora.

A limitação de acesso às informações aliada às precárias condições de vida da família implicaram na matrícula de Eliana na classe especial apenas aos dez anos.

Eliana tem cinco irmãos vivos e, entre esses, apenas um é homem e somente deste é que Eliana sabe a idade e que diz ter mais afinidade. Ana, a mais velha, é viúva, tem seis filhos, concluiu ensino médio e não exerce atividade profissional fora de casa, segundo Eliana, por ter que cuidar de tantos filhos. Maria é solteira, concluiu o ensino médio, trabalha como doméstica e mora com a mãe. Isaura é casada, tem dois filhos, não concluiu

o ensino fundamental assim como a sujeita e trabalha como doméstica. Melissa é casada, tem quatro filhos, ensino fundamental II incompleto e não exerce atividade profissional. Ari tem vinte e quatro anos, é casado, tem um filho, concluiu o ensino fundamental II e é padeiro. Todos freqüentaram o ensino público.

Eliana casou-se com ouvinte e tem um casal de filhos. Seu marido completou o ensino médio e atualmente trabalha como vendedor autônomo de café.

A casa de Eliana é própria e muito bem organizada, contando com sala, cozinha, três quartos e quintal. A garagem ainda está em fase de acabamento (colocação de piso). A casa possui TV, DVD, computador, celular, vídeo-game, geladeira e máquina de lavar roupa. Segundo o filho de oito anos, o pai está pensando em comprar uma casa em Ubatuba, o que foi confirmado por Eliana. A família possui também três casas de aluguel.

O que se pode verificar pelo depoimento acima é que Eliane ocupa a melhor posição entre todos os irmãos, provavelmente em razão do matrimônio.

A família de Antônio

Antônio tem trinta e dois anos, nasceu e cresceu no atual Distrito de Moreira César, situado a 13 km do centro de Pindamonhangaba. Devido ao intenso progresso, o antigo bairro transformou-se em Distrito e hoje atende sua população com boa infra-estrutura: asfalto, abastecimento de água, tratamento de esgoto, iluminação pública e energia elétrica. Conta com escolas, bibliotecas, creches, centro esportivo, centros comunitários, campos de futebol, além de grandes indústrias, como Aços Villares Sideron S.A., Confab Industrial S.A. Equipamentos, Nobrecel S.A. Celulose e Papel, Jofel do Brasil, Latas de Alumínio S/A Latasa, Alcan Alumínio do Brasil S.A. O Distrito também já possui agência dos Correios, uma agência bancária, destacamento policial, central automática de telefonia, unidade de saúde 24 horas.

Antônio reside no centro do Distrito. Primogênito, seu irmão caçula faleceu em 2000, aos dezoito anos quando cursava o ensino médio.

Seu pai, cinquenta e um anos, aposentou-se como operador de máquina na Confab, nasceu em Pindamonhangaba e cursou até a 8ª série do ensino fundamental. Sua mãe, filha de pedreiro e dona de casa, tem quarenta e oito anos, não desenvolve nenhuma atividade profissional e cursou até a 4ª série do ensino fundamental.

Considerando que Moreira César não oferecia opções de entretenimento, Antonio relata que os pais não costumavam sair de casa e o que o lazer ficava limitado aos jogos de baralho em família, brincadeiras na rua com primos e amigos, peladas no campinho perto de sua casa e conversas na praça. Tais práticas parecem indicar o espaço social ocupado por esta família e a dinâmica de suas relações sociais. Pelos relatos, é possível perceber que o entrevistado interage ativamente com o bairro.

Antônio verbaliza que nunca houve por parte de seus pais limitações em sua infância, nenhum tipo de restrição. A mãe acredita que essa atitude contribuiu para autonomia do filho.

Antônio é casado há quatro anos com uma ouvinte, tem um casal de filhos (de três anos e um ano). Sua esposa concluiu o ensino médio e não exerce qualquer atividade profissional.

Após o casamento, Antônio construiu sua casa (com o apoio e ajuda financeira do pai) no fundo da casa dos pais que, segundo ele, é uma boa casa, com dois quartos, sala, cozinha, banheiro. Antônio tem um carro modelo popular, ano 98.

O quadro a seguir demonstra as características sócio-familiares dos sujeitos.

QUADRO – CARACTERÍSTICAS SÓCIO-FAMILIARES

	Lucia	Guto	Rosa	Antônio	Eliane	Lena
Idade	19 anos	22 anos	42 anos	32 anos	36 anos	69 anos
Local de nascimento	Pindamonhangaba SP	Taubaté-SP	Santo André-SP	Pindamonhangaba -SP	Pindamonhangaba SP	Santo Antonio do Pinhal
Posição de nascimento	3ª de um casal de 3 filhos	5º de um casal de 5 filhos	2ª de um casal de 3 filhos	1º de um casal de 2 filhos	3ª de um casal de 7 filhos (1 nasceu morto e outro morreu com 1 ano e meio)	5ª de um casal de 7 filhos
Nível de escolaridade	Ensino médio em escola regular e particular	Ensino médio em escola Regular darede ensino público	Ensino fundamental (I)incompleto	Ensino médio no ensino especial da rede pública	Fundamental ciclo I no ensino especial da da rede pública	Nunca frequentou escola
Estado civil	solteira	solteiro	Vive maritalmente com surdo. Tem 1 filha	Casado com ouvinte. Tem 2 filhos	Casada com ouvinte. Tem um casal de filhos filhos	Casada com ouvinte. Tem 3 filhos
Ocupação atual	Auxiliar de vendas em supermercado	Ajudante de produção	Operador de máquina	Operador de máquina	Manicure trabalha em sua casa	Do lar

Pai:	51 anos de idade, formado em administração, aposentado na Sabesp (análise de sistema) . Atualmente trabalha no supermercado E.	61 anos, ensino fundamental ciclo I aposentado como conferente da Ford	66 anos, ensino fundamental (I) aposentado, Confab – Mecânico de Manutenção	51 anos, ensino fundamental II aposentado, Confab, operador de máquina	Faleceu há 13 anos, ensino fundamental incompleto. Era aposentado de uma fábrica de blocos de cimento.	Faleceu quando Lena tinha 9 anos. Ensino fundamental, era fazendeiro
Mãe	49 anos, ensino superior completo (educação artística) professora – PEBII (educação artística) da rede pública estadual	53 anos, ensino fundamental ciclo I (EJA/ 2005), comerciante aposentada	61 anos ensino fundamental (I), do lar	48 anos de idade, ensino fundamental nível II incompleto (6ª série), do lar		Falecida, ensino fundamental I (rede ensino publico) incompleto, do lar
Residência	Casa própria	Casa própria	Casa própria	Casa própria	Casa própria	Casa própria
Localização	Próximo ao centro	Próximo ao centro	Periferia	Distrito Moreira César	Periferia	Centro de Tremembé
Nº pessoas que moram na casa	5	3	2	4	4	3

Irmão 1	25 anos, solteira formada em fisioterapia. Trabalha na área de formação	LF. 38 Ensino Médio, (rede ensino publico)	43 anos, casado, ensino médio, Técnico Segurança do Trabalho	Faleceu com 18 anos, ensino médio	A.(não soube dizer a idade) # Eliana não informou as idades das irmãs, apenas do irmão caçula. A. (irmã mais velha) é viúva, 6 filhos, ensino médio, (rede ensino publico) do lar.	R. ouvinte morreu aos 9 anos
Irmão 2:	24 anos, solteira, formada em adm. Trabalha na área de formação.	R. 33 anos, Ensino Médio (rede ensino publico), casada, do lar.	23 anos, ensino médio, casada, 3 filhos, não trabalha (moram na casa dos pais)		M.E, solteira, ensino médio, doméstica, mora com a mãe.	P. ouvinte, falecido, auxiliar de topógrafo, ensino médio
Irmão 3		D. 30 anos, Ensino médio (rede ensino publico)			I. casada, 2 filhos ensino fundamental II incompleto, (rede ensino publico) doméstica.	A, surdo falecido aos 72 anos. ensino fundamental I incompleto. Não exerceu nenhuma atividade profissional.
Irmã 4		P. 28 anos, ensino médio, (rede ensino publico) casada, do lar			T.casada, 4 filhos, ensino fundamental II incompleto,(rede ensino publico),do lar	M. surdo 71 anos, nunca frequentou a escola, aposentado como tapeceiro

Irmão 5					A. 24 anos, casado, 1 filho, ensino fundamental II (rede ensino público), padreiro.	E. ovinite 67 anos, comerciante, ensino médio (rede ensino público)
Irmão 6						A. surdo falecido aos 61 anos, nunca frequentou a escola, aposentou-se na gráfica

2. As diferentes trajetórias sócio-educacionais

Com o objetivo de apresentar dados que possam nos fornecer elementos para compreender como condições sociais de origem, bem como as modificações dessas condições foram configurando trajetórias pessoais de cada um dos sujeitos, definimos quatro eixos de análise, a saber:

- advento da surdez;
- busca de soluções;
- processos de escolarização;
- relações sociais construídas na adolescência, na vida adulta (incluindo grupos de relações de amizade, profissionalização/ocupação, matrimônio).

2.1. O advento da surdez na família

Este tópico procura apresentar e analisar os diferentes impactos que a descoberta da surdez trouxe às famílias dos entrevistados, bem como as formas pelas quais ela foi reafirmada pelos diagnósticos médicos e pelas possibilidades de atendimento apresentadas pelos serviços de saúde.

Considerando o significado do momento da descoberta da surdez e do diagnóstico da deficiência na dinâmica familiar, procurei não tornar estas informações como algo específico a ser trabalhado, mas que elas fossem relatadas de forma espontânea, como forma de contextualizar a trajetória dos sujeitos.

Existe uma grande preocupação com a questão do diagnóstico precoce da surdez e sua relação com o desenvolvimento social, lingüístico e cognitivo da criança surda. No campo da saúde, diversas iniciativas vêm sendo realizadas com o objetivo de orientar pais e profissionais sobre a necessidade e a possibilidade de avaliação precoce em casos de surdez. Autores como Simoneck, (2003) e Marchesi, (2004), dentre outros, afirmam que as conseqüências do diagnóstico e intervenção tardios redundam em significativos atrasos no desenvolvimento social e da linguagem, além de baixo desempenho acadêmico. Nesse sentido, profissionais da área, tanto da saúde quanto da educação especial, têm se empenhando para que essa

identificação seja realizada o quanto antes, permitindo assim, que a intervenção implique melhores desempenhos nas áreas atingidas.

No entanto, apesar dos avanços em termos de tecnologia, estudos de Bueno (1993), Oliveira (2004) e Soares (1999) apontam que o diagnóstico precoce geralmente está acessível às crianças surdas que se encontram em famílias com maior poder aquisitivo, as quais usufruem os recursos particulares de atendimento (fonoaudiológico, psicológico, pedagógico) logo após o diagnóstico, bem como a frequência em ensino regular privado, redundando em experiências e possibilidades diferenciadas de inserção social.

2.1.1. A descoberta, identificação e encaminhamento precoces:

Lúcia, caçula de uma família de três filhas, apresenta surdez neurossensorial,¹³ pré-lingual,¹⁴ severa/profunda¹⁵, detectada quando tinha

¹³ Tipos de surdez conforme a localização da lesão: Surdez condutiva ou de transmissão: a zona lesada situa-se no ouvido externo ou no ouvido médio, o que impede ou dificulta a transmissão das ondas sonoras até o ouvido interno. Geralmente não são graves nem duradouras e há a possibilidade de tratamento médico ou cirúrgico.

Surdez neurossensorial ou de percepção: a zona lesada situa-se no ouvido interno ou na via auditiva para o cérebro. Sua origem pode ser de ordem genética, produzida por intoxicação (medicamentos), por infecções. Esse tipo de surdez não afeta apenas a quantidade de audição, mas também sua qualidade. Além de se ouvir menos, o que se ouve é distorcido. As surdezes neurossensoriais costumam ser permanentes, e até pouco tempo, não era possível uma intervenção cirúrgica, entretanto nos últimos anos, com o objetivo de restabelecer a área prejudicada e recuperar a audição, vem sendo desenvolvida uma nova técnica, o implante coclear. (MARCHESI, 2004)

¹⁴ Surdez pré-verbal ou pré-locutiva – aquela adquirida antes que a criança tenha desenvolvido a fala. Surdez pós-verbal ou pós-locutiva, existe uma surdez, posterior à consolidação da fala.(MARCHESI, 2004)

¹⁵ Grau de perda auditiva: a perda auditiva é avaliada por sua intensidade, medida em decibéis, em cada um dos ouvidos. Do ponto de vista educacional, a classificação é mais ampla de acordo com as necessidades educativas do aluno: **hipoacúsicos** - essas crianças apresentam dificuldades na audição, mas seu grau de perda não as impede de adquirir a linguagem oral através da via auditiva. Geralmente, necessitarão da ajuda de prótese auditiva. Os surdos profundos têm perdas auditivas maiores, o que dificulta bastante a aquisição da linguagem oral através da via auditiva, inclusive com a ajuda de sistema de amplificação. Por isso, a visão converte-se no principal vínculo como mundo exterior e no primeiro canal de comunicação (MARCHESI, 2004 p. 174-175).

Classificação da perda auditiva

Perda leve.....de 20 a 40 db

Perda média.....de 40 a 70db

Perda séria.....de 70 a 90db

Perda profunda.....superior a 90 db (MARCHESI, 2004 p. 174)

um ano e meio de idade, resultado de rubéola materna, causando grande impacto em seus pais:

Achei que tinha um buraco, que não tinha fim. E não tinha mesmo. No primeiro médico que levei, pensei que fosse caso de cirurgia. (mãe de Lúcia)

A esperança inicial dos pais de Lúcia era de que sua surdez fosse “curada” por meio de uma cirurgia. Ao se assegurarem que este não era o caso, obtiveram orientação sobre as possibilidades de atendimento, bem como da necessidade do uso de aparelho de amplificação sonora. Mesmo assim, sua mãe relata a dificuldade em aceitar a deficiência com a seguinte afirmação da sua reação à época:

Tomara que seja um aparelhinho [mostrando o tamanho na mão] e não um aparelhão. De caixinha não queria, queria do outro. Eu tenho gravado até hoje...sabe...que de uma hora para outra a L não vai usar mais o aparelho. É mentira. Mais é coisa que eu coloquei na minha cabeça, desde bebezinho. (mãe de Lúcia)

Esta afirmação pode ser entendida como a tentativa de não tornar pública a deficiência da filha, pois se considerarmos que a surdez não é aparente, o uso de aparelho muito visível poderia tornar a identificação de sua deficiência muito mais visível, o que para eles poderia fazer com que fosse estigmatizada ou discriminada pelo meio social.

De qualquer forma, sua surdez, bem como as possibilidades de atendimento terapêutico foram dadas imediatamente após a identificação do seu problema pela família.

Situação semelhante ocorreu com Guto, portador de surdez profunda, congênita, adquirida no período pré-lingual e de diagnóstico não muito preciso, porém sua mãe percebeu quando tinha um ano e meio de idade:

Eu descobri, ele estava com quase um ano e meio, porque ele era muito atento, muito esperto demais, não dava para perceber. Você entrava no quarto e ele já percebia, por isso descobri com um ano e meio. No começo foi muito difícil. (mãe de Guto)

A mãe relata que desconhece a causa da surdez, pois nem os médicos conseguiram estabelecer uma etiologia precisa, e retrata sua busca até o

Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. (BRASIL, SEE, Parâmetros Nacionais, 1999, p.25)

diagnóstico final, o que para ela demonstra certo desconhecimento por parte dos profissionais.

2.1.2. As identificações tardias

Rosa é portadora de surdez profunda, adquirida após o nascimento devido ao uso de medicamentos, tendo sido diagnosticada aos nove meses.

Antes do diagnóstico médico, a mãe relata que quem primeiro desconfiou do problema foi a mãe de seu marido:

Quando ela tinha mais ou menos nove meses – foi até minha sogra que percebeu, que a gente mesmo não percebe as coisas dos filhos, a gente de fora que percebe. Nós começamos a batalhar, batalhar mas [...pausa] não tive muito sucesso. (mãe de Rosa)

Penso que essa percepção da avó paterna se deu por conta por uma proximidade com Rosa, hipótese essa reforçada com o retorno da mesma aos 15 anos à casa da avó. Ainda segundo depoimento, sua surdez foi caracterizada pelos médicos que a atenderam como consequência do uso de antibióticos ototóxicos, o que pode ter interferido na sua identificação pelos pais, já que ela parece ter nascido com audição íntegra:

Rosa nasceu normal, parto normal. Ela foi bem até os seis meses, aí nós descobrimos (ela estava com seis meses). Na época, a medicina não era tão avançada como agora: foi queima de antibiótico, porque ela nasceu com uma mancha nas costas e essa mancha... [pausa] quando ela estava com seis meses ela se dissolveu. Era uma mancha vermelha, então ela se dissolveu e ficou na pele como um... [pausa] saquinho de vinho....suco, sabe. Daí eu levei no médico e ele rasgou aquilo para tirar aquele líquido que estava lá dentro, só que não cicatrizava, aquilo ali não cicatrizava daí tive que ir ao Hospital em São Paulo [...] e daí até chegar nesse médico, foi antibiótico, mais antibiótico, um em cima do outro até que...[pausa], dizem, eles dizem que o problema foi esse; uma queima de antibiótico que interrompeu o nervo auditivo dela. Foi muito antibiótico, muito forte”. (mãe de Rosa).

O pai faz questão de relatar que levou a filha a um médico bastante renomado de São Paulo, nos fazendo pensar que tiveram possibilidades de acesso às informações “de ponta” sobre a surdez de Rosa.

O médico disse que ela tinha perdido o nervo auditivo, que ele foi interrompido né, e que se tratando de nervo, não tinha muito o que fazer. Claro eu fiquei abalada, mas depois aceitei e fui procurar ajuda. Na hora foi aquele impacto...mas a gente tem que aceitar. Eu esperava que melhorasse.....esperava.... que tivesse um tratamento, uma cirurgia, mas naquela época a medicina não era tao avançada

como agora. Mas eu não me arrependo de nada do que fiz, nada mesmo. Fiz tudo o que deu para ser feito na época. (mãe de Rosa)

A família, ao se deparar com a surdez de sua filha, tenta encontrar recursos adequados, recebe diagnóstico preciso, mas não se refere uma vez sequer a possíveis encaminhamentos desse renomado médico. Percebemos isso a partir da afirmação de sua mãe de que fez tudo o que era possível e que, naquela época, a medicina não seria tão avançada, sem, no entanto, se dar conta de que já existiam serviços especializados de alta qualidade, sobre os quais não recebeu informação.

Antônio é portador de surdez severa/profunda e, segundo a mãe – apesar de relatar que não se lembrar com precisão – foi diagnosticado entre três e quatro anos:

Ele não falava, aí levei no médico pediatra, ele me mandou para outro médico [otorrinolaringologista] que fez audiometria nele e deu que ele não ouvia. Ele não falou porque ele nasceu surdo. Confesso que não levei susto, era o primeiro filho, claro que não fiquei satisfeita, mas fui levando. Sempre criamos ele para ser independente, sempre, nunca tratamos ele diferente. (mãe de Antônio)

Os pais de Antônio perceberam a surdez do filho quando ele tinha entre dois e três anos, cujo diagnóstico foi realizado, aproximadamente, aos quatro anos. O fato de o pai trabalhar numa empresa de grande porte da cidade, contando, entre outros benefícios, com plano de saúde, parece não ter facilitado o acesso a um diagnóstico precoce.

Diferentemente das outras mães entrevistadas, a de Antônio afirmou que a perda de audição do filho não causou um impacto tão grande “eu não levei susto”. Apesar de não ficado feliz com a condição do filho, procurou se conformar com a situação.

Eliana, portadora de surdez severa/profunda, pós-lingual, perdeu a audição em decorrência da meningite, aos três anos de idade. No entanto, sua surdez foi diagnosticada apenas aos cinco anos de idade.

Eliana dizia que sua mãe a chamava e ela não escutava, que batiam palmas e nada ouvia e que somente nessa idade é que foi levada, pela mãe e

pelo tio, ao médico e que este, quando informado sobre a meningite adquirida aos três anos, confirmou a surdez de sua filha.

Mãe conta que com 3 anos fiquei doente, com meningite, quase morri. Muito doente mesmo. Fiquei no hospital 26 dias, quase morri. Daí sarei. Com 4 anos minha mãe chamava: Eliana, Eliana...eu não ouvia nada, chamava, chamava, eu não ouvia. Daí o tio Paulo falava: a Eliana não escuta, não fala. Ele batia palmas eu não ouvia nada. (Eliana)

Nesse caso, foi o tio (irmão da mãe) que alertou sobre a possível surdez de Eliana. Não houve, por parte do serviço de saúde, nenhum tipo de esclarecimento a respeito das seqüelas da meningite, redundando em perda de tempo para intervenção e tratamento. Diferentemente dos outros sujeitos, Eliana perdeu a audição aproximadamente aos três anos, idade em que já havia desenvolvido a fala:

Com cinco anos descobriram: eu era surda. A mãe falou que foi no hospital de SJC. Falou para o médico que eu fiquei doente e o médico disse: agora ela é surda. O médico falou: ela precisa de ajuda. A mãe ficou preocupada, ficou triste. Voltou para Pinda e falou para o pai: a Eliana é surda! Mas como? Ele assustado. Mas a mãe falou: antes, quase morreu surda melhor! Ela abraçou, conversa, conversa. Pai e mãe triste. Eu não entendia nada, brincava, brincava tudo bem. (Eliana)

2.1.3. A menina surda da zona rural

A situação com relação à Lena é atípica, na medida em que é originária da zona rural, com idade muito mais avançada que os demais e com mais três irmãos com quadro de surdez hereditária.

Lena, nascida em 1937, apresenta surdez profunda, certamente de caráter hereditário, já que, entre sete irmãos, quatro apresentaram surdez profunda desde o nascimento.

Destaca-se a especificidade quanto ao contexto histórico envolvido e à configuração dessa família na época do nascimento e diagnóstico de Lena.

Quem melhor descreveu a configuração da família de Lena foi sua sobrinha:

Meu nome é Mariluce, sou de uma família de quatro mudos e surdos¹⁶ dos quais sou sobrinha, e venho a pedido de dois deles

¹⁶ Embora a terminologia surdo-mudo não seja mais utilizado atualmente, é dessa forma que essa família se refere aos parentes com surdez.

(Mauro e Lena), contar um pedaço dessa história, digamos 'engraçada'...

Depois de dois casamentos, o vovô Z se casa com vovó M que era viúva. Ambos já tinham filhos e todos sem problemas de audição. Eles moravam na roça há muito tempo atrás, felizes, tiveram juntos o seu primeiro filho, chamado R. que infelizmente, faleceu aos nove anos de idade, e aí sim, veio o segundo filho, saudável, segundo eles 'forte como um touro', e pra completar a alegria de todos, tinha nascido, no dia 29 de junho, ou seja, no dia do então amado Santo de todos, na roça, São Pedro". (Mariluce sobrinha de Lena)

Edna, a irmã ouvinte de Lena, também relata a situação dos seus pais:

Meu pai era 32 anos mais velho que minha mãe. Minha mãe mal sabia escrever o nome dela. Muito pouco mesmo. Ela tinha vergonha dele. Sabe como ela chamava ele? 'Sr. Z'. Ele morreu quando eu tinha sete anos e Lena nove. (Edna irmã de Lena)

Chama-nos a atenção o fato dessa configuração familiar retratar com bastante clareza um determinado momento histórico, no qual os papéis na família eram bastante definidos: o patriarca, provedor, "coronel" possuía poder, era respeitado. A mulher ocupava uma posição bastante diferenciada, devendo obediência, respeito e nesse caso, talvez devido à grande diferença de idade, vergonha de seu "senhor".

Mariluce (sobrinha de Lena) relata um pouco da história dos tios surdos, iniciando pela chegada do primeiro filho surdo:

E todos que chegavam para visitar vó M. e o neném, e parabenizar o vô Z. diziam que ele tinha que se chamar 'Pedro'. O meu vô, não gostando da interferência de todos, por birra deu o nome de A. E assim o tempo foi passando e o tio A. crescendo, e sempre muito quieto. Com o passar do tempo, todos começaram a desconfiar desse silêncio. E como a comunicação estava difícil, tio A. foi se tornando uma criança nervosa. O tio A., o mais velho dos surdos, vivia calado, irritado, sempre quieto pelos cantos, enquanto as outras crianças brincavam.

Certo dia ele queria leite com farinha de milho e minha vó, sua mãe, não entendia. Ele de tão nervoso que ficou, por não conseguir se fazer entender, que foi pra cima da vó e chegou a te lhe arrancar o brinco, e ela pra sempre ficou com a orelha rasgada. (Mariluce sobrinha de Lena)

Com relação ao pai, o patriarca da família, a filha ouvinte relata que:

Era uma pessoa enérgica, bravo, ignorante mesmo. Quando um reinava, tinha um prego na sala, esses pregos grandes sabe? Ele pendurava a gente lá. Todo mundo. (Edna Irmã de Lena)

Esse relato descreve a organização familiar brasileira no período em que a trajetória dessa família está inserida historicamente – família patriarcal.

Certo dia na beira da lagoa, meu vô começou a balançar uma corrente, que fazia muito barulho, e o tio Artur nem se mexeu, foi então que o vô percebeu que ele não ouvia. Ai sim, começou a confusão, pois ele achou que era castigo de São Pedro e de joelhos pediu perdão e colocou no próximo filho que tiveram o nome de Pedro. (Mariluce sobrinha de Lena)

A perspectiva de que a surdez provinha de um castigo divino se confirmou ainda mais para o coronel, quando teve a confirmação de que este novo filho não tinha problemas de surdez:

E qual foi a alegria ao ver com o tempo que tio Pedro ouvia e falava. Meu avô agradeceu então por ter sido perdoado. E veio então a surpresa, o quarto filho, o tio Artur também não ouvia e nem falava. Pronto, começou tudo de novo. Achando que ainda era castigo de São Pedro, meu avô obrigava meu tio a ir a todas as procissões vestido de anjo, obrigação que o tio cumpria aos prantos e quando não tinha procissão, ele ia pra igreja, também vestido de anjo e tinha que ficar jogando pétalas de rosas para Nossa Senhora. (Mariluce sobrinha de Lena)

Mas, com o nascimento de outros filhos surdos e ouvintes, a situação familiar parece ir se “normalizando”, com o pai se conformando com o fato de ter quatro filhos com surdez:

Depois então do tio Mauro, veio então o quinto filho, ou seja filha, tia Lena, também surda e muda. Ai sim, o vovô quase enlouqueceu. Veio então o quinto filho, ou seja filha, tia Lena, que também não ouvia. Ai sim, o vô quase enlouqueceu, veio então logo em seguida a sexta filha Edna, minha mãe. Que ouvia e falava, então o vô começou a achar que não era castigo, e sim, apenas uma simples coincidência, e pra completar, nasce então o sétimo filho, José, que também não falava.

E a história acaba com o vovô morrendo tranqüilo, sabendo que nunca foi castigado por Deus, mas sim abençoado, pois todos os seus filhos, eram pessoas de caráter que o amavam muito”. (Mariluce sobrinha de Lena)

2.2 A busca de soluções

2.2.1 Lúcia

Após o diagnóstico, os pais de Lúcia tiveram possibilidades e acesso a informações que os levaram a investir pesadamente em terapia

fonoaudiológica, proporcionando-lhe o que havia de mais atual e moderno (no início de seu tratamento) em termos de reabilitação da linguagem: o trabalho terapêutico visando à aquisição da linguagem oral.

Nesse sentido, ofereceram apoio fonoaudiológico e psicológico até que Lúcia alcançasse os quinze anos de idade, mesmo antes da empresa onde o pai trabalhasse decidisse arcar com parte do atendimento:

Depois de muito tentar, conseguimos que a Sabesp assumisse parte dos gastos com a fonoaudióloga e psicóloga. Ela fez fono de dois até quinze anos. Nossa eu lembro que quando ela falou /B/OLA no consultório...nossa a Mara queria morrer né! (mãe de Lúcia)

As condições dos pais de Lúcia favoreciam o contato mais próximo com os filhos, (a mãe de Guto tinha convívio constante com todos os filhos) sendo que a mãe, após ingressar no mercado de trabalho como professora, trabalhava apenas algumas horas por semana, o que lhe permitiu participar nas sessões de fonoaudiologia durante anos.

Essa participação foi lhe fornecendo elementos para que pudesse realizar em casa atividades que contribuíssem para o desenvolvimento de sua filha:

Duas vezes por semana... eu lá até 15 anos. Desde um ano e nove meses até 15 anos. Eu não agüentava mais [ri] Depois ela liberou né Lúcia? Não precisava assistir mais a terapia. Eu repassava em casa, eu fiz cartilha com figura (...) Por isso eu falo para você (S) foi muito bom, porque quando ela foi para a primeira série ela estava igual às outras crianças". (mãe de Lúcia)

Todo esse acesso a informações especializadas a respeito da surdez e suas implicações com a linguagem, aliado às possibilidades que a posição social da família oferecia, foi possibilitando uma participação cada vez mais qualificada, como se percebe nesse relato a respeito do seu papel bem como de seu marido:

O pai em tudo quanto foi lugar levava a Lúcia. A gente ia na feira para ela ver vender, deixava ela na barraca para ver... Daí a fono falou:- olha tem que levar ela para ver que o leite, não é o de saquinho, que o leite sai da vaca. A gente levava lá e falava: olha... porque eu fiquei muito preocupada de saber o tanto que minha filha não sabia, e que ela tinha que aprender num curto espaço de tempo para ir para a escola , fiquei muito preocupada sabe ... que o cabelo tinha cor, que era liso sabe... tudo, tudo, tudo... eu fiz tudo que pude. É que eu dei fim nas pastas, mas eu recortava tudo. Punha ela na cadeirinha e ia falando, mostrando contando. E tudo que ia fazer tinha que levar; tudo...a Lúcia tinha que estar junto. Então foi uma luta para ela poder falar né Lúcia? (Mãe)

Desta forma, Lúcia foi tornando-se cada vez mais proficiente na linguagem oral o que contradiz uma das críticas que a abordagem oralista tem recebido nos últimos anos de ser uma imposição de uma língua não adequada aos surdos e que, portanto, resultaria em fracasso. Lúcia é a comprovação de que esta afirmativa (de fracasso porque o surdo não tem condições) é, no mínimo, meia verdade, pois adquiriu proficiência oral bastante satisfatória, não só em razão da possibilidade que teve de atendimento especializado, mas também pelas condições que seus pais tinham para se tornarem co-partícipes do trabalho de linguagem efetuado.

Além disso, essa família, dada à posição social ocupada em município com pouco mais de 100 mil habitantes, fez com que a relação que mantiveram com os serviços especializados ultrapassasse o plano profissional:

Precisava aparelhar? Precisava. Não tinha fono para surdo aqui em Pinda. Ai o ZL [médico] se empenhou tanto: - Eu vou arrumar uma fono, nem que seja uma vez por semana. E arrumou mesmo. Foi verdade. Ela vinha para Pinda só para atender a Lúcia. (mãe de Lúcia)

Assim, Lúcia recebeu seu primeiro aparelho de amplificação sonora entre um ano e meio e dois anos de idade e seus pais foram informados que o acompanhamento fonoaudiólogo era imprescindível para uma efetiva adaptação desse recurso. Desde então ela nunca deixou de usar a prótese auditiva.

É interessante, ainda, verificar a relação estabelecida entre a família e a fonoaudióloga, que ocupou um espaço significativo na construção da trajetória de Lúcia. Segundo a mãe, teve papel decisivo na escolha da abordagem terapêutica, do modelo educacional e por grande parte das suas conquistas, como mostra em seu perfil do ORKUT:

Quero tbem agradecer A minha fono Mara, se não tivesse feito tudo o que fiz com ela, Eu não estaria aqui escrevendo nenhuma palavra, mto menos estar falando.
Muito obrigada...Essa frase Não sai da minha cabeça, 'QUEM FALA OLA, VAI FALAR TUDO' algo assim"!!! (Lúcia – perfil do MSN). Ela sempre teve mta paciência, ela estimulava mto comigo!!!!!! ela tinha prazer mto grande de ensinar as coisas para mim! (Lúcia – MSN)

Pode-se verificar, portanto, que não só as condições financeiras, mas também as relações sociais construídas em torno do problema de Lúcia

favoreceram uma trajetória ascendente de desenvolvimento da linguagem, questão central com relação à surdez.

2.2.2 Guto

A mãe de Guto suspeitou da surdez do filho quando ele tinha um ano e meio, e pelo fato do pai ter convênio médico pela multinacional em que trabalhava, tiveram acesso imediato aos serviços de saúde.

Mas, mesmo com possibilidades de acesso a esses serviços, os pais tiveram que passar por diferentes profissionais até chegarem àquele que definiu o seu diagnóstico:

Primeiro no Dr. S?... Não! Primeiro foi no pediatra dele em Taubaté. Daí o pediatra ficou meio assim... e passou para o especialista, Dr J., e ficou lá enrolando, enrolando, seis meses. Daí quando eu descobri mesmo que ele estava surdo, não tava escutando, levei para o Dr. L (Pinda) e ele falou: - "Vamos fazer uma cirurgia que ele está com equizema avançada". Ele tinha dor de ouvido de vez em quando. Daí ele fez cirurgia e não resolveu nada, continuou tudo do mesmo jeito. Aí levei no Dr. E. e ele disse :- agora você leva ele lá em SP, na clínica São Judas; lá vão fazer um exame detalhado. Daí levei, passei o dia inteirinho lá, acho até que tomou anestesia geral [Bera?].??? Daí fez tudo direitinho , tal grau e deu perda total. Daí levei par Dr. E. ver , ele viu e disse que não tinha nada a fazer... Assim mesmo eu não acreditei, achei que tinha mais alguma coisa para fazer. (mãe de Guto)

Verifica-se que para chegar ao diagnóstico de surdez neurossensorial – que uma simples audiometria poderia revelar – Guto foi submetido a uma cirurgia, passou por médicos diversos, até chegar em clínica especializada que definiu seu diagnóstico, mas que indicou à mãe que nada poderia ser feito.

Apesar da mãe não aceitar pacificamente a indicação de que nada poderia ser feito e de tentar procurar algum atendimento para seu filho, somente quando Guto completou quatro anos de idade é que isto foi conseguido, com sua inserção em classe especial da rede pública de ensino.

Somente depois de ingressar na classe especial, por orientação da professora, Guto foi encaminhado para atendimento fonoaudiológico aos cinco anos de idade:

Ele fez fono dois anos, até a fono achar que não tava resolvendo nada, ela achou que com ele não tava resolvendo nada, achou melhor não levar mais que com ela não tava adiantando nada para ele. Ela dizia: - Você fica tendo trabalho e não está adiantando nada. Isso foi dos 5 aos 7 anos. Eu sei que ele fez pouco tempo para ela falar que não estava adiantando, mas em casa a gente continuou,

pois inclusive eu peguei a base lá com ela, o jeito dela ensinar, como é que ela falava, daí chegava aqui em casa eu repetia, daí eu dei continuidade; porque ela achou que não adiantava ficar levando ele (os atendimentos eram realizados em Taubaté) sei que foi assim. (mãe de Guto)

Mesmo com indicação tardia, o trabalho fonoaudiológico foi interrompido porque a profissional considerou que não estava adiantando, exatamente o contrário de Lúcia que, mesmo tendo iniciado em idade muito mais precoce (o que, em princípio deveria ter resultados mais rápidos), permaneceu em terapia até os quinze anos de idade.

A mesma fonoaudióloga fez a indicação do aparelho de amplificação sonora, que foi adquirido por meio de empréstimo concedido pela empresa em que o pai de Guto trabalhava.

Embora a literatura especializada afirme que adaptação ao aparelho requer um intenso trabalho fonoaudiológico de treinamento auditivo, e tendo Guto adquirido o aparelho seis meses antes do final de seu atendimento fonoaudiológico, sua mãe recebeu informação de que nada havia a fazer com ele, o que redundou em conseqüências como as abaixo indicadas:

Ele usou uns tempos [aparelhos de amplificação sonora], depois não deu certo. Daí a gente trocou por outro aparelho mais potente, mas também não deu certo. Ele colocava aparelho para ir na escola, passava um carro, um caminhão, uma buzina forte, dava choque, ele punha a mão assim [coloca a mão nas orelhas] e dava um grito. Daí eu levei ele no Dr. (E) que era o médico dele (otorrino) e ele falou que se estava incomodando tanto, era melhor não usar; que não ia adiantar nada, por causa do reflexo. Ele perguntou se ele ouvia palavras, eu disse que só som, eu batia na porta 2, 3, 4 vezes ele sabia, ele acertava direitinho, mas palavras... ele não sabia. (mãe de Guto)

Verifica-se, portanto que, embora Guto tenha recebido atendimento especializado, tanto escolar quanto clínico, a forma como eles foram sendo realizados redundou em menores possibilidades tanto do aproveitamento de sua audição residual quanto de sua linguagem, não pelas características intrínsecas da deficiência, mas pela própria qualidade (ou falta de) dos atendimentos oferecidos.

A mãe teve acesso a informações sobre outras formas de comunicação: a língua de sinais; recorrendo ao que lhe era disponível parecia ser esta uma possibilidade de solução:

Primeiro eu comprei um livro de sinais para ele ensinar os amigos dele falar com ele com sinais. E criança e jovem tem a cabeça maravilhosa, aprende tudo; todo mundo aprendeu falar com ele assim. Ele que ensinou todo mundo, até nós, eu que não aprendi porque não tenho cabeça, não consigo pegar, eu já estava acostumada falar com ele do meu jeito, aí fica mais difícil ainda; eu e o meu marido. Aí ele ensinou os meninos falar com gestos. (mãe de Guto)

2.2.3 Rosa

Os pais de Rosa suspeitaram da surdez de sua filha quando ela não tinha completado um ano de vida, quando ainda residiam em Santo André, sendo que a confirmação do diagnóstico ocorreu de maneira bastante acelerada, aos nove meses.

Apesar do diagnóstico precoce, apenas aos quatro anos a família deu início à educação de Rosa, quando conseguiu a colocação da filha em uma classe especial para deficientes auditivos que funcionava em escola regular da rede municipal, não por falta de interesse ou iniciativa da família, conforme relata a sua mãe:

Tudo que me indicavam que era para ser feito na época eu fazia, tudo que os médicos pediam..tudo, tudo. Tinha dia que eu saia de casa com ela às 5 horas da manhã e andava o dia todo em São Paulo. (mãe de Rosa)

O que se verifica é que foram os próprios serviços de saúde que não ofereceram informações e orientações para possíveis tratamentos e atendimentos, o que só ocorreu quando Rosa atingiu os quatro anos de idade:

Aí foi onde nós conseguimos escola para ela.. Então, com quatro anos foi para escola lá em Santo André tinha [...] um lugar chamado C. E, lá ela tinha [...] fono, tinha fisioterapeuta, tinha tudo ali sabe. Daí eu consegui para ela. Ela ia na escola e na fono. (mãe da Rosa)

O atendimento oferecido, entretanto, não é lembrado por Rosa como algo significativo em sua trajetória:

Tinha a professora Irene, Carla, Mônica . Ela ensinava falar [...] era ruim, ela batia na mão, não gostava (a professora) de sinal. Só palavra, fazer sinal não podia. Era brava. Minha mãe queria que eu falasse. Eu queria fazer sinais e a professora falava que era proibido , que tinha que falar. Ela me puxava pela orelha e me colocava de castigo atrás da porta uma hora, de pé. Eu achava ruim, tinha medo, muito medo. Não podia fazer LIBRAS, ia de castigo. Todos nós. (Rosa).

É interessante verificar que, enquanto Rosa lembra-se com mágoa e ressentimento do trabalho de oralização realizado com ela, Lúcia lembra-se dele com alegria a ponto de homenagear a sua fonoaudióloga no Orkut. Assim, parece evidente que não é esta ou aquela abordagem que pode ser determinada a priori como a mais satisfatória, mas a qualidade do processo realizado.

Esse relato me provoca no sentido de observar como a escola realmente impõe certos significados e como esses são incorporados e legitimados por essa família.

2.2.4 Antônio

Antônio foi diagnosticado aproximadamente aos três anos. Segundo a mãe, ele estava demorando muito para falar, mas Ela acreditava que isso era normal, que cada criança tinha “seu tempo”. Ao suspeitar sobre a surdez do filho, a mãe o levou ao médico, sendo informada que a demora na fala estava relacionada ao fato de Antônio não ouvir. Esse mesmo médico fez o encaminhamento do filhoa para terapia fonoaudiológica:

O médico indicou tratamento com fono. Naquela época não tinha aqui, vinha de São Paulo e atendia no próprio consultório dele. A gente não era rico, mas tinha condição de fazer um sacrifício e pagar a fono para ele, mas ela vinha de São Paulo, de 15 em 15 dias, daí um dia não veio mais. Ele fez fono durante uns três meses mais ou menos”. (mãe de Antônio)

Moradores de um distrito distante da sede e ante a dificuldade de atendimento fonoaudiológico e a absoluta ausência de qualquer orientação, restou aos pais de Antônio aguardar até os sete anos, quando foi inicialmente matriculado no ensino regular da rede privada. Por outro lado, parece que seus pais não criaram muitas expectativas a esse respeito: Antônio iria para escola aos sete anos, como a maioria das crianças de seu convívio social, considerando que naquela época, o então bairro de Moreira Cesar não oferecia a seus moradores creches ou pré-escolas.

2.2.5 Eliana

Eliana, após ter sido vítima da meningite aos três anos, teve sua surdez diagnosticada somente aos cinco anos e, durante esses dois anos, sua família não recebeu qualquer informação sobre possíveis seqüelas da doença.

Mesmo com o diagnóstico em mãos, não recebeu nenhum tipo de atendimento até os dez anos, quando, então, foi matriculada na classe especial para deficientes auditivos.

Ela (a mãe) via pessoas passando para ir para a escola e ela falava: minha filha é surda e precisa ir para a escola. Depois passou o tempo e a sala especial foi criada. Agora tem escola para você, ela falou. Ela ficou muito feliz. Fevereiro fomos à escola. Eu queria muito, muito ir para a escola. Eu chorava, eu queria ir. Via minhas irmãs indo para escola e também queria. Todos iam. Eu não. Depois fiquei feliz.
(Eliana)

Verifica-se, neste caso, uma maior latência entre o diagnóstico e o atendimento, que se inicia somente quando Eliana já tinha 10 anos de idade, sendo que a literatura informa que em casos de surdez adquirida, a linguagem poderia ser preservada se realizado atendimento adequado.

Com dez anos ela falava que eu precisava ir para a escola. Eu queria ir para a escola. A mãe mostrou no calendário: fevereiro – escola. Dizia que ela iria junto comigo. Eu tinha vontade de ir para a escola. A primeira vez minha mãe foi junto. Eu estava com muita vergonha. Minha casa era mais ou menos perto da escola.
(Eliana)

2.2.6 Lena

Para Lena, a solução veio por meio de sua irmã mais velha, por parte de pai. De acordo com os entrevistados, foi a irmã mais velha de Lena (filha do primeiro casamento do pai) que, ao ver a tristeza de Artur diante de suas limitações (5 anos), passou a construir uma linguagem própria e peculiar para que ele pudesse comunicar seus desejos e emoções.

A partir das características dos objetos e das pessoas, a linguagem foi se constituindo e até hoje é utilizada pela família. A família reconhece que foi Artur que ensinou a linguagem para os outros:

Artur (irmão mais velho, surdo) tinha então cinco anos e como de costume aos domingos, minha avó, com o avô, o tio Artur, o tio Paulo e tio Mauro (também surdo) ainda de colo, foram passear na casa da tia (irmã do tio Artur por parte de pai). Lá chegando, a algazarra era total. As crianças faziam aquela festa, pois, na roça e naquela época,

receber visita era sempre uma festa. Só tio Artur que ficava triste, ao longe, não conseguindo interagir com outras crianças.

Nesse dia, estava ele então sentado, calado, à mesa, onde tia Beatriz fazia massa para pão. Quando a massa cresceu e a tia foi amassar o pão, ela começou a fazer um pão de trança e também triste com aquele jeito do tio Artur, pegou a mão dele e colocou o seu dedo médio sobre o dedo indicador, formando assim uma trança e perguntou a ele se ele queria um pedaço do pão feito trança, que se parecia com dedos um sobre o outro. Pronto, bastou o início. Tio Artur correu atrás de sua mãe para mostrar que tinha aprendido a pedir pão. E nesse dia então ele começou a criar a linguagem, que até hoje ele e os seus irmãos e todos nós usamos para nos comunicar em casa.

E assim tia Beatriz foi ajudando tio Artur a dar nome às coisas e pessoas. Começou pelas pessoas de dentro de casa. Por exemplo, a tia Nara se penteava e com as mãos marcava os cabelos, para fazer ondas ou franjas, então o nome dela para o tio Artur é bater na cabeça como que batendo continência. Tia Laís tinha a mania de dormir se coçando, então para falar dela era só passar as unhas pelos braços como de estivesse se coçando.

Logo tia Beatriz faleceu, foi assassinada pelo próprio marido, mas o tio Artur então já tinha descoberto que podia “falar” com as mãos e sozinho continuou a criar as suas mímicas, tão úteis a ele e a seus irmãos surdos e mudos, que com certeza não sofreram nem a metade do que ele sofreu, até conseguir a se comunicar. Pois eles já encontraram pronta a linguagem que ele inventou, com a ajuda da tia. (Mariluce sobrinha de Lena).

Este depoimento é altamente ilustrativo sobre as possibilidades de produção de sentido nas comunicações entre surdos e ouvintes. Distantes de recurso especializado, residentes em zona rural na primeira metade do século XX, integrantes de uma família extensa, em que os contatos pessoais não se reduziam somente à família nuclear, Lena, assim como seus outros irmãos surdos, foram se integrando à família por meio da construção de uma linguagem própria, que fazia com que eles não se sentissem alijados desse convívio. Isto foi tão significativo que a sobrinha de Lena, que obviamente não viveu aquele período, se refere a ele com valorização sobre as formas encontradas pela família para superar o isolamento que percebiam dos irmãos surdos.

2.3. Os processos de escolarização

Apesar de um dos critérios adotados na seleção de sujeitos fosse que os mesmos estivessem fora da escola, com exceção de Lena, todos os outros vivenciaram experiência nesse espaço social. Buscou-se conhecer como se

configurou a trajetória escolar desses sujeitos, desde o início até o terminalidade alcançada por cada um deles, caracterizada por uma lógica não linear (Zago, 2003), com ingressos, não ingressos, interrupções e retornos, desistências, tentativas, conquistas. Assim, todos foram incitados a lembrar-se e narrar sua vida escolar: as relações com os colegas e professores, os fatores facilitadores e as dificuldades encontradas nesse processo. Buscamos conhecer o significado da escola na vida de cada um, as marcas deixadas, *como vivem com a pouca ou nenhuma escolaridade que alcançaram* (Zago, 2003). A partir das informações colhidas junto às famílias, foi efetuado o levantamento do histórico escolar e de outros documentos que permitiram colher dados sobre os tipos de escolarização e a progressão escolar desses sujeitos.

2.3.1. A escolarização de Lúcia

Em termos formais, o percurso escolar de Lúcia foi o descrito sinteticamente no quadro abaixo

ANO	IDADE	NÍVEL	ESCOLA	RESULTADO
1988	2 a.	Maternal	Privada/ER	aprovada
1989	3 a.	Infantil	Privada/ER	aprovada
1990	4 a.	Pré I	Privada/ER	aprovada
1991	5 a.	Pré II	Privada/ER	aprovada
1992	6 a.	Pré III	Privada/ER	aprovada
1993	7 a.	1ª série	Privada/ER	retida
1994	8 a.	1ª série	Privada/ER	aprovada
1995	9 a.	2ª série	Privada/ER	aprovada
1996	10 a.	3ª série	Privada/ER	aprovada
1997	11 a.	4ª série	Privada/ER	aprovada
1998	12 a.	5ª série	Privada/ER	aprovada
1999	13 a.	6ª série	Privada/ER	aprovada
2000	14 a.	7ª série	Privada/ER	*mudança de escola
2001	15 a.	8ª série	Privada ER	aprovada
2002	16 a.	1º ano EM	Privada/ER	aprovada
2003	17 a.	2º ano EM	Privada/ER	aprovada
2004	18 a.	3º ano EM	Privada/ER	aprovada

Lúcia iniciou sua trajetória escolar aos dois anos em escola regular e privada por orientação da fonoaudióloga, pois esta, com trabalho fundamentado na concepção oralista, acreditava que a sua inserção em ambiente não segregado era a melhor opção para o seu caso. Foi reprovada na 1ª série do ensino fundamental. Estudou na mesma escola do maternal até o primeiro semestre da 7ª série, quando decidiu mudar devido à dificuldade que estava encontrando.

Chegou a ser reprovada no 3º ano do ensino médio na disciplina de biologia, mas sob orientação de uma funcionária da Diretoria de Ensino (conhecida de sua família), a mãe entrou com recurso, conseguindo reverter a situação. Lúcia concluiu o ensino fundamental em nove anos, e o ensino médio em três anos. Pretende cursar o ensino superior, mas ainda não decidiu qual área.

Cumpriu toda a sua escolaridade no ensino privado e, para garantir o investimento escolar realizado, seus pais arcaram com apoio fonoaudiológico e psicológico até que Lúcia alcançasse os quinze anos de idade, mesmo antes da empresa onde o pai trabalhava decidisse arcar com parte do atendimento. Este dado confirma os achados de Soares (2004) quando afirma que, devido à posição social de algumas famílias, essas optam por colocar seus filhos no ensino regular, recusando o especial, por acreditar que esse tipo de atendimento não é o melhor para seu filho e que, no intuito de garantir que o filho tenha condições de acompanhar os conteúdos da escola regular, arcam com atendimentos clínicos e pedagógicos necessários.

A postura da direção da escola perante as necessidades de Lúcia foi destacada pela

Quando chegaram as férias ela chorava que queria ir para a escola. Porque desde o primeiro dia ela ficou bem. Eu lembro que as outras crianças choravam, queriam a mãe e ela não, no nosso caso, eu que chorava(risos). Então, nas férias as crianças não foram e eu tinha que levar ela. A Marta[diretora da escola] falou: - eu abro a escola todos os dias de manhã até ela entender que não tem ninguém aqui. Daí levamos ela uns dois, três dias, daí ela não pediu mais.. Daí ela foi vendo que não tinha criança. Ela brincou um pouquinho e não pediu mais. A gente foi falando, explicando para ela que a escola estava fechada, era férias, que as outras irmãs estavam em casa. Aí ela foi entendendo....mas isso foi bem no começo. Ela não vai lembrar.(mãe)

Esta passagem demonstra as formas diferenciadas como Lúcia foi incorporando as práticas sociais, chegando ao ponto da responsável da escola abrir o estabelecimento no período de férias escolares para que ela pudesse vivenciar, de fato, o significado do período de férias escolares. Esta situação é exemplar como expressão de possibilidade de acesso a práticas culturais de acordo com a origem social dos sujeitos e dos espaços por eles ocupados.

Mas tinha vezes que ia fazer uma prova e eu não entendia a pergunta também. Um as palavras complicadas; daí eu não entendia. Uma vez numa prova de matemática, falando lá (...) no “à prazo” eu não sabia o que era “ à prazo”? Daí minha mãe me explicou: oh... à prazo, à vista (...) mas tem um monte de pergunta que eu não entendia, eu olhava assim... nossa... eu nunca ouvi essa palavra ... nossa... nem imagino o que é . Eles me explicavam . (Lúcia)

Como se vê nesse exemplo, as possibilidades de apropriação desses conceitos têm muito menos a ver como possíveis estudos escolares dos pais, mas de acesso a bens culturais de diferentes formas (a vista ou a prazo) que somente são incorporados por quem tem possibilidades concretas de vivenciá-las e condição social de opção entre essas diferentes formas: para grande parcela da população pauperizada, essas duas formas são vivenciadas como excludentes entre si: determinados bens só são comprados à vista (especialmente os bens de subsistência cotidiana familiar) e outros, como um aparelho de televisão, são somente acessíveis a prazo. Tanto é assim, que essa parcela não se pauta pelo valor total da compra, mas pelo da prestação, mesmo que com juros exorbitantes.

Com relação ao desempenho escolar, apesar de ter sido reprovada na 1ª série, Lúcia relata não ter encontrado dificuldades no ensino fundamental (1ª a 4ª série). Este é outro aspecto significativo com relação às possibilidades de ascensão escolar, pois a reprovação não representou para ela um fracasso, pois lhe foram oferecidos meios para superar dificuldades que apresentava, de forma sistemática e contínua, como se pode verificar pelo relato abaixo:

Daí a Marta [diretora] mandou eu fazer a 1ª série de novo, só que daí eu fiz lá [prédio novo na zona rural]. Fiz duas 1ª série: aqui e depois lá na zona rural. Assim (...) da 1ª..2ª série eu entendia tudo, porque assim(...) trabalho assim, era pequeno sabe? Não era assim trabalho grande. A professora sentava na minha frente e ficava lendo e eu

ficava ali na frente e entendia tudo. Não tinha dificuldade nenhuma (Lúcia)

Por outro lado, o fato de ser surda e de ser reconhecida como tal não foi incorporado por ela como uma desvantagem na escola, ao contrário, relata como isso foi importante exatamente para que ela pudesse receber atendimento diferenciado, o que denota que a discriminação sofrida pelos sujeitos surdos não tem como base somente as características da deficiência.

Não tinha nenhuma dificuldade [olha para a mãe] porque a tia Luisa sabia do meu problema. Eu acho que todo mundo sabia [olha para a mãe] a maioria dos professores ‘sabia’. Sempre ela olhava para mim e falava: Tá entendendo? Daí ela ia escrever na lousa ela olhava para trás sabe. De 1ª a 4ª (...) foi tudo bem (Lúcia)

O que fica claro, então, é que são nas relações sociais concretas que as “desvantagens” inerentes à surdez são construídas. O relato abaixo mostra que, para atender às características dela proveniente, o ambiente escolar sofreu adaptações, que não precisaram ser treinadas com especialistas, mas que foram realizadas porque, dada a sua posição social, ela não tem sua vida restrita à caridade “aos mal nascidos” mas que são direitos que ela tinha como aluna, mesmo antes das atuais políticas de inclusão escolar .

A tia de matemática quando comecei a ter aula com ela, não conseguia fazer leitura labial. Eu não consigo ler a boca da tia, porque ela falava muito rápido, fala baixinho e não articula a boca. Então ela falou: Eu tenho que mudar o jeito de falar. Daí ela mudou e eu entendia não foi? (Lúcia)

As possibilidades ampliadas de relações sociais devido à sua origem social ficam explicitadas quando ela relata sobre as formas como continuou a se utilizar do apoio da professora das classes iniciais, mesmo após esta ter deixado de ser sua professora. Isto é, da relação professora-aluno, passou a existir uma relação de convívio próximo não somente em termos de apoio a possíveis dificuldades escolares (embora este também estivesse presente), mas de relações pessoais mais próximas.

Quando a tia Luisa não dava mais aula para mim...é acho que ela deu quatro anos, por aí...quando eu passei de série ela não dava mais aula....mas a gente se via todo dia. Eu ia na sala dos professores para ver ela. Nossa, eu era bem vinda na sala dos professores (sorrindo). Eu chegava lá e entrava na sala dos professores. Ficava lá conversando com os professores. Quando ela não dava mais aula para mim, mas quando não entendia alguma coisa Ah... [sorrindo] às vezes eu ia no bar do meu tio, meu tio tem um bar. Daí eu tinha tarefa eu ia lá atormentar ela tomar

cervejinha; daí eu falava: tia Lu, explica aqui para mim [risos...]
(Lúcia)

A posição social de sua família favorecia o bom relacionamento de Lúcia com os professores dentro e fora da escola. A diretora desta escola já havia previsto as dificuldades futuras oriundas da própria complexidade dos conteúdos escolares que se estabeleceriam.

Lúcia afirma que estas dificuldades foram mais presentes a partir do ciclo II do ensino fundamental e que até a 4^a série, essas eram sanadas sem maiores problemas.

Embora Lúcia afirme que não tinha dificuldades de aprendizagem no Ciclo I, estas começaram a aparecer quando chegou na 5^a série. Segundo ela, isto ocorreu em razão da descontinuidade do trabalho pedagógico em relação ao período anterior:

Porque assim, eu tive aula com a tia Luisa e. ela chegava assim, conversava comigo, não sei. Eu tinha bastante aula particular. Eu ficava de recuperação né.[olha para a mãe] minha mãe implicava comigo. Daí eu ia lá fazia aula de matemática, português, outras matérias e entendia tudo. Todo mundo me ajudava. Todo final de ano. (Lúcia)

O depoimento de sua mãe, entretanto contrasta com o de Lúcia, na medida em que afirma que a diretora já a havia alertado de que no ciclo II as dificuldades poderiam ser maiores em razão de maiores exigências em relação ao conteúdo escolar:

Acho que foi no período que começaram as dúvidas. Ela pensava que em outro lugar seria diferente, mais não vai ser. A Maria (diretora da escola A) já havia me alertado sobre isso, que as dificuldades começariam a aparecer porque os conteúdos iam se tornando mais complexos. (mãe de Lúcia)

Esses problemas foram se avolumando, a ponto de na 7^a série Lúcia decidir mudar de escola, por considerar que o problema não era dela, mas da prática pedagógica imprimida pelos professores, já que, naquele momento, a escola havia sido vendida para outros proprietários.

Ah (...) porque não “tava” entendendo nada de matemática. O professor xingava todo mundo, não só eu... não explicava direito. Ele ficava assim (“...a....”) não explicava a matéria. Eu não tava entendendo, tava nervosa já. Porque ele mudou a prova... a prova antes era normal, os professores faziam. E lá não [olhava para mãe] acho que eles estavam querendo mudar para a escola B né?..Já tava complicado. Eu não entendia nada. Tava desesperada. Daí eu falei: mãe, quero mudar de escola. Ela falou: Ah meu Deus! (Lúcia)

Assim, apesar de não se sentir satisfeita em abandonar o convívio com os colegas que vinham desde a pré-escola, Lúcia afirma que decidiu mudar por ter expectativa de aprender mais do vinha aprendendo, decisão aceita pela família, não antes de consulta à sua fonoaudióloga.

É no fundo, no fundo, eu não queria mudar.... mas...ah.... eu quero aprender alguma coisa né. Eu queria aprender mais coisa. Eu ia mal e queria tirar nota. Eu queria mudar, quem sabe o professor vai ser melhor entendeu? (Lúcia)

Não satisfeita com a escola, Lúcia teve possibilidades de transferência para outra, onde relata ter ido melhor, pelo fato dos professores serem conhecidos de sua família e já saberem de seu problema.

Na 7^a e na 8^a só se resolveram. Os problemas de Português e Matemática se resolveram. Foi diferente, foi porque a professora de matemática era a Benedita [olha para a mãe] ela é amigona da minha mãe e sabia do meu problema. Eu sentava no cantinho, ela passava dava jóia para mim. Eu entendia tudo, todo mundo tava sabendo lá do meu problema. Na 7^a e na 8^a ... Na 8^a mudou a professora de matemática daí foi a Elza. Ela também já me conhecia da escola A. né? já deu aula no (A) para mim, 1^a a 4^a série, por ai 3^a ou 4^a. (Lúcia)

O que se verifica, portanto, é que as condições proporcionadas pela posição social de sua família não só permitiram que ela freqüentasse escola privada, onde recebia total apoio, como de mudança de estabelecimento quando entendeu que este não esta mais sendo suficiente.

Apesar de considerar que, com a mudança de escola os problemas tivessem sido resolvidos, relata que o ensino médio foi o período mais difícil de sua escolarização, tanto por razões de atitudes dos professores quanto de complexidade das disciplinas escolares

É no colegial.(pausa) Eu pensava assim: pra que estudar se a gente vai morrer. Eu pensava assim né. Pra que estudar? Bobeira! Ah ... mas e minha cabeça, vai ficar para trás? Tem que ir né? Estudar, fazer alguma coisa (...) arrumar um emprego né? Foi muito difícil para terminar, fiz aula particular. O ensino médio foi difícil ! Foi muito difícil mesmo! Amizade era a mesma. Amizade normal. A dificuldade é que mudou de professor colegial, mudou tudo, as disciplinas eram maior: fisica, química, biologia... A maioria dos professores, sabe, não ajudavam. Dava a matéria e não fazia nada, ficava de costa, não ficava de frente . (Lúcia)

Esta trajetória acidentada, de dificuldades que parecem ter se acumulado durante o seu percurso escolar, no entanto não foram suficientes para que ela desistisse de estudar, pois Lúcia concluiu o ensino médio.

Isto é, uma das justificativas para o fracasso escolar de alunos com surdez, cuja maioria não consegue ultrapassar as séries iniciais do ensino fundamental (Cf. Bueno, 2004), é de que a escola não é adequada às características desses alunos. Entretanto, o caso de Lúcia nos mostra que, mesmo com dificuldades em relação ao conteúdo escolar e à falta de preparo dos professores, ela conseguiu concluir o ensino médio, em parte pelo apoio especializado, mas também porque esta era a expectativa de sua família e que expressa uma perspectiva de classe. Não fosse ela proveniente dessa origem social, muito dificilmente chegaria a uma trajetória tão longa de escolarização:

Sofri mto na escola. Passei por muitas dificuldades. Mas hj to aqui firme e forte, com 19 anos. Sei que tenho Muito o que fazer e tenho certeza que eu vou fazer..eu quero e sou capaz!!!
Esta dificuldade toda que eu passei, foi com os professores mesmo, tipo, eles não davam atenção, não ensinava direito! eles nunca ficavam a disposição de vira de frente comigo, pra fazer leitura labial!!! eu não entendia a matéria, tinha mta trauma de nota baixa! Os professores nunca davam atenção!!! Que eu necessitava!O lado bom, foi qnd eu trabalhava particular com os professores! Estudava junto com ele...e que ele explicava toda matéria anterior! só para mim! (Lúcia MSN)

Uma outra ocorrência reflete bem como a posição social da família e suas reações contribuíram para que Lúcia não ficasse no meio do caminho: quando chegou a ser reprovada no 3º ano do ensino médio na disciplina de biologia e sob a orientação de uma funcionária da Diretoria de Ensino de Pindamonhangaba (conhecida da família) a mãe entrou com recurso, conseguindo reverter a situação.

Além da indicação de um técnico da Diretoria de Ensino, essa estratégia que a família encontrou para que não fosse reprovada contou com o relatório de sua fonoaudióloga que, descrevendo detalhadamente a trajetória de Lúcia desde os dois anos de idade, atestou a competência de aprendizagem da mesma.

Esta situação se confronta exatamente às afirmações de boa parte das correntes atuais do bilingüismo, pois foi exatamente a especialista em linguagem oral quem atestou que Lúcia, apesar de não apresentar uma estrutura perfeita da linguagem escrita, mostrava que incorporou os conceitos trabalhados na disciplina.

Diante de tantas dificuldades enfrentadas, especialmente no ensino médio, Lúcia pensou na possibilidade de estudar em uma classe especial:

Eu quis mto estudar na classe especial, foi qnd eu tava passando por uma fase difícil na escola!!! não conseguia tirar nota...e tinha que passar janeiro inteiro estudando!!!
Eu achu que tinha que ter uma escola própria pra deficiente auditiva! Assim o professor pode dar mais atenção, explicar melhor! saber lidar com as pessoas!!!! sempre explicando no tom normal e articulando a boca! perguntas mais fáceis nas provas! pra que a gnt possa entender!!! (entrevista com Lucia –MSN)

Este trecho do depoimento de Lúcia mostra, em primeiro lugar, como ela não conhece a situação da educação especial para surdos no País, em que os índices de escolaridade alcançados pelos alunos são baixíssimos (Cf. Bueno, 2004). Por outro lado, fica evidente que ela, apesar de todo o apoio recebido, não conseguiu superar determinadas dificuldades escolares, mas nem por isso, desistiu dos estudos. A forma encontrada, entretanto, refere-se a um rebaixamento das exigências com base em suas dificuldades.

Mas o fato de sua família não aceitar essa transferência é encarado, paradoxalmente, como uma coisa positiva, pois ela “já falava”, o que deixa implícito a perspectiva de que processos especiais de escolarização para surdos são adequados para aqueles que não falam:

Meus pais e tia Mara queriam que eu continuasse em escola normal!!!Foi bom! Pq eu já falava, e conseguia me comunicar” (Lúcia)

2.3.2. A escolarização de Guto

Em termos formais, o percurso escolar de Guto foi o descrito sinteticamente no quadro abaixo.

ANO	IDADE	ESCOLARIDADE	ESCOLA	RESULTADO
1989	4 a.	Pré	Pública/EE	
1990	5 a.	Pré	Pública/EE	
1991	6 a.	Pré	Pública/EE	
1992	7 a.	1ª série	Pública/EE	“retido”
1993	8 a.	1ª série	Pública/EE	Aprovado
1994	9 a.	2ª série	Pública/EE	“retido”
1995	10 a.	2ª série	Pública/EE	Aprovado
1996	11 a.	3ª série	Pública/EE	Retido
1997	12 a.	3ª série	Pública/EE	Aprovado
1998	13 a.	4ª série	Pública/EE	Aprovado
1999	14 a.	5ª série	Pública/ER	Aprovado
2000	15 a.	6ª série	Publica/ER	Aprovado
2001	16 a.	7ª série	Pública/ER	Aprovado
2002	17 a.	8ª série	Pública/ER	Aprovado
2003	18 a.	1º Ano - EM	Pública/ER	Aprovado
2004	19 a.	2º Ano - EM	Pública/ER	Aprovado
2005	20 a.	3º Ano - EM	Pública/ER	Aprovado

Fonte: prontuário da escola

Guto inicia sua trajetória escolar aos quatro anos de idade ao ser matriculado na classe especial de deficientes auditivos na rede pública, permanecendo nessa modalidade de ensino até concluir, em oito anos o ciclo I do ensino fundamental, tendo, portanto permanecido dois anos em cada série. Após esse longo período, ingressou no ensino regular, onde sua escolarização foi realizada dentro dos padrões exigidos, ou seja, concluiu o ciclo II do ensino fundamental em quatro anos e o ensino médio em três anos.

Pretende cursar o ensino superior (educação física), entretanto devido ao intenso ritmo de trabalho, ainda não pôde concretizar seu desejo. Encontra-se há dois anos fora da escola.

Apesar do diagnóstico precoce aos dois anos, a oportunidade de Guto receber atendimento aconteceu apenas aos quatro anos, pois foi somente após esses dois anos que lhe foi oferecida a possibilidade, quando sua mãe atendeu ao aconselhamento da APAE (Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais) e o matricula em uma classe especial da rede pública em 1989.

Ele sempre teimava comigo que poderia acompanhar os outros. Você lembra? Ele queria entrar na fila das outras salas. Ele dizia que queria estudar naquelas classes, mas eu falava: Guto você tem estudar na classe especial, porque a professora sabe passar para você (a matéria) porque você não ouve..tal...eu explicava tudinho...mas ele falava que sabia que podia acompanhar, ele sempre falava isso, mas eu não acreditava. (mãe de Guto)

Se, é correto afirmar que o investimento na carreira escolar realizado pelos diferentes grupos sociais depende da posição do grupo no espaço e no volume dos diversos capitais, a fala acima ilustra que a mãe de Guto construiu uma perspectiva de inserção social e de escolarização determinada. De acordo com estas condições objetivas, exclui a possibilidade de desejar o impossível e cria estratégias de investimento escolar de acordo com aquelas que considera como possibilidades reais, no caso a classe especial simboliza este investimento.

Portanto, essas famílias tenderiam a investir muito pouco na carreira escolar dos seus filhos. Entendo que esta economia de investimento não está ligada a juízos de valor do que é certo, adequado ou melhor, mas sim, ao que lhe foi apresentado como possível, real e concreto para o sucesso de seus filhos.

Apesar de sua pouca escolaridade, a mãe de Guto contava com condições favoráveis para que pudesse participar das reuniões escolares dos filhos. A característica da ocupação da mãe (dona de seu próprio comércio, situado ao lado de sua residência), aliada à composição familiar (quatro filhos mais velhos que Guto) lhe permitiu a dupla função de estar próxima dos filhos e de mantenedora, bem como de ausentar-se de seu comércio e dos afazeres domésticos para participar ativamente da vida deles, sem deixar de contribuir na provisão da família.

Eu participei da vida escolar de um por um, de todas as reuniões sabe, tudo... aquilo que eu podia eu ensinava, e o que eu não podia eu falava na reunião que eu não sabia ensinar, que aquilo que eles estavam aprendendo estava muito acima da minha capacidade, que eu estudei muito pouquinho... e tudo foi mais ou menos igual... tudo a mesma coisa com os outros Tudo a mesma coisa até com uma vantagem, que ele tinha os outros que já sabiam para ajudar. (mãe de Guto)

Eu ajudava naquilo que eu sabia, porque você sabe eu tenho muito pouca leitura, naquela época, mas o mínimo eu sabia, porque ele também estava começando. O que eu podia eu ajudava, também tinha minha filha que na época era solteira e ajudava muito. Aqui em casa tudo mundo participava de tudo dele, para melhorar a leitura labial, na tarefa da escola, um dia era um, outro dia outro que sentava para falar com ele para ensinar as tarefas da escola, em tudo, para aprender leitura labial. (mãe de Guto)

Como se vê, esta mãe conseguia conciliar as atividades de subsistência da família, assim como podia contar com a participação e cooperação de seus filhos mais velhos.

Ela relata também que costumava comparar os conteúdos que Guto aprendia na classe especial com os primos e amigos do bairro (que estavam na mesma série que ele), e que não sentia diferenciação entre os conteúdos dessas escolas:

Eu comparava os cadernos dos colegas e ele aprendia normal. Eu tinha sobrinhos que estudavam na escola M na escola D. e via que era a mesma coisa que ele estava fazendo na classe especial. Algumas vezes coisinhas a menos, às vezes tinha coisa que ele tinha e aqui não tinha (referindo-se a escola perto de sua casa) mas era tudo mais ou menos parecido. Eu sempre acompanhei a escola dele, deles todos, toda a vida. (mãe de Guto).

Ao que tudo indica, Guto também não apresentou dificuldades no ciclo I do ensino fundamental. A mãe recorda com orgulho, que o filho sempre foi excelente aluno, que era considerado o segundo melhor da classe, sendo superado em termos de rendimento escolar apenas para uma aluna, fato confirmado pelo relato de sua ex-professora¹⁷:

Guto era considerado um bom aluno na classe especial. Aprendia com facilidade os conteúdos (que eram explicados “misturando” língua de sinais, desenhos e ou materiais visuais e dramatização utilizando os alunos da classe – principalmente nas aulas de história) As aulas eram também muito lúdicas e o Guto era o que mais participava, porque era o mais brincalhão da turma.. Ele é muito carismático. Era bom aluno na leitura. Guto falava pouco, mas lia, de forma bem razoável, os lábios, por esse motivo, conseguia estabelecer uma comunicação com ouvintes, baseada em LIBRAS, gestos, leitura labial e emissão de palavras combinadas para indicar frase.

Para a escrita, utilizava os mesmos recursos (quase os mesmos já que não podia utilizar os gestos) combinava sujeito, verbo e objeto,

¹⁷ Devido ao fator tempo, a entrevista com ex-professores não se configurou como instrumento de coleta de dados desse trabalho, entretanto, a proximidade entre a pesquisadora com a ex- professora de classe especial de Guto, possibilitou o acesso a aos depoimentos abaixo.

formando frases e frases justapostas, formando textos, bem simples, mas fazia se compreender, porque produzia na maioria das vezes, textos coerentes, mesmo faltando alguns elementos de coesão.

Em matemática era muito bom. Conseguia interpretar boa parte dos textos e assimilava bem palavras novas ao vocabulário e empregava em textos futuros. Geralmente assimilava melhor uma palavra, após conhecer em suas diferentes formas: significado (por desenho, gesto, figura), sinal da LIBRAS e forma oral (leitura labial). Em casa, todos comunicavam-se oralmente com ele, combinando alguns gestos. A linguagem oral era muito presente no seu cotidiano, por isso muitas vezes lembrava o significado de uma palavra após ler silabica-oralmente (Ex.: ao se deparar com a palavra “Dutra” já perguntava sobre a estrada, indicando caminho..que vai para São José dos Campos, São Paulo). (ex-professora da classe especial)

Entretanto, mesmo considerando que os conteúdos da classe especial e das regulares correspondentes não se diferenciavam “muito” e que Guto era considerado um bom aluno, não faz qualquer menção ao fato de Guto ter levado oito anos para cumprir aquilo que seus irmãos fizeram em quatro, o que mostra a incorporação, largamente disseminada inclusive nos meios profissionais, da perspectiva de que esses alunos, necessariamente, apresentariam maior lentidão para se apropriarem dos conteúdos referentes ao Ciclo 1 do ensino fundamental.

Assim, demonstra que, dada a sua condição social, não tinha conhecimento de qualquer alternativa escolar que pudesse diminuir o tempo de escolarização de seu filho surdo, já que este era o padrão existente nas classes especiais para surdos.

Nessa perspectiva, o depoimento dessa mãe corrobora com os achados de Soares (2004), de que os pais de alunos surdos de meios populares não conseguem avaliar a prática e os conteúdos oferecido aos seus filhos nas salas especiais e de recursos, ou seja, esses pais legitimam a autoridade dos detentores do conhecimento técnico.

Por outro lado, o depoimento da professora mostra que o ambiente familiar de Guto favorecia bastante a sua aprendizagem, tanto em relação à qualidade de sua comunicação, quanto pelas possibilidades de experiências vividas no seio familiar (passeios, viagens...) que lhe conferiram uma visão mais ampla de mundo.

Embora sua mãe não faça referência a esses aspectos, o próprio Guto relata que não se satisfazia com o ritmo por ela imposto:

Classe especial"...4ª série, 4ª série...sempre igual. Eu não gostava, ruim. Eu queria 5ª, 6ª, 7ª ...foi rápido (Guto).

Referiu-se ao fato de permanecer dois anos em cada série, demonstrando inconformismo diante desta situação, evidenciando um entendimento diferenciado ao de seus pais, em relação à necessidade de educação formal (quantitativa e qualitativamente) compatível àquela que era ministrada nas classes regulares.

Assim, concluiu o ensino fundamental I em classe especial em sete anos (aos treze anos de idade), com defasagem idade/série de três anos se comparados à educação formal, situação esta não considerada problemática no ensino especializado pelos seus atores. Cf. (Soares, 2006).

Em 1999, Guto foi encaminhado para ensino regular sob indicação da professora da classe especial, já agora na vigência da política de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

A professora da classe especial, embora considerasse que ele tinha potencial para acompanhar o ritmo de uma classe regular, mostrava-se apreensiva quanto ao encaminhamento.

Segundo a mãe de Guto, a professora a alertou para as dificuldades que ele iria encontrar:

Ele tinha vontade de estudar com os ouvintes porque seus primos e amigos do bairro estudavam em outra escola (de 5ª a 8ª série) Quando o Guto foi para a 5ª, orientei a mãe que ele viesse na classe especial, pois talvez encontrasse dificuldade em acompanhar os conteúdos do ensino regular, entretanto ele nunca procurou auxílio aqui. (Professora da classe especial)

Guto parece não ter necessitado do suporte oferecido pela professora, pois vivenciou relações sociais concretas a partir da intervenção de sua prima, que retoma aos estudos para auxiliá-lo em sala de aula, exercendo assim, influência significativa em sua escolarização.

Embora com dificuldades em algumas disciplinas, Guto afirma que aprendia na classe regular, que não havia problemas com português, matemática e inglês:

Difícil não,...fácil. Eu entendia.os professores eram bons e minha prima me ajudava, ela sabe sinais e me ajudava e eu ia aprendendo. Foi fácil (Guto).

Entretanto, a primeira experiência de Guto no ensino regular (5ª série) parece não ter sido muito positiva, pois estava sendo vítima de discriminação, ameaças e xingamentos.

Os professores eram muito bons, mas os alunos discriminavam muito diziam que eles iam pegar ele na rua, chamava ele de retardado. Sabe, ele chegava aqui todo dia chorando. Todo dia eu ia lá conversava sabe? Ai não teve jeito, mudamos de escola.(mãe de Guto).

Verifica-se, portanto, que, apesar das possibilidades de escolha de escola para seu filho estarem limitadas ao ensino público, esta mãe, ao verificar que a escola em que o matriculou não conseguia dar respostas positivas ao processo de discriminação por ele sofrido, não titubeia e consegue sua transferência para outro estabelecimento público de ensino, um pouco mais distante, porém, num bairro próximo à sua casa.

Com relação ao desempenho escolar, Guto apontou dificuldade com os conteúdos de História, pois, segundo ele:

A professora só falava, eu não entendia nada, ela não fazia nenhum sinal, nem escrevia nada na lousa. Era muito difícil. (Guto).

Apesar desse depoimento, Guto foi aprovado nessa disciplina, assim como não parece ter tido grandes problemas, na medida em que jamais foi reprovado durante todo o ciclo final do ensino fundamental, o que não pode ser interpretado mecanicamente como tendo aprendido o conteúdo correspondente, na medida em que é sabido que o meio mais utilizado com alunos com deficiência é de uma certa condescendência em relação aos processos de avaliação.

Entretanto, a sua trajetória no ensino médio confirma que o nível por ele atingido não se diferenciava dos demais, na medida em que relata ter encontrado dificuldades apenas na disciplina de física no ensino médio, situação que não pode ser imputada somente à sua surdez porque também é sabido que essa é uma disciplina de difícil aprendizado por um grande conjunto de alunos desse nível de ensino.

No entanto, Guto demonstrou, no decorrer da entrevista, não ter interesse em aprofundar suas lembranças sobre as experiências negativas vividas com tal disciplina, já que suas lembranças sobre esse período são

marcadamente positivas, como mostra o relato abaixo sobre uma outra disciplina em que boa parte do alunado costuma apresentar dificuldades:

Química eu entendia, eu ficava olhando, olhando na lousa e entendia. O professor era bom, legal. Ele me explicava, me ensinava, foi fácil. Ele sabia sinal também. É irmão da A [sua ex-professora de classe especial] (Guto)

Nesse caso, o fato do professor ser conhecido de Guto, parece ter contribuído para seu desempenho, pois lhe possibilitava o acesso aos conteúdos utilizando-se de estratégias visuais e da língua de sinais.

Esta não foi, entretanto, a única lembrança gratificante que Guto e sua mãe têm desse período de sua escolarização, pois foi no ensino médio que ele recebeu um prêmio de Honra ao Mérito de melhor aluno, prêmio esse, colocado em destaque na parede de sua casa.

Eu lembro que fui numa reunião e as professoras de matemática, de inglês, de todas as matérias sabe, exageram no elogios para ele :- Guto é o orgulho da escola, ele sempre acaba primeiro. Acabava primeiro e ainda ajudava ensinar os outros que estavam com nota vermelha.[a mãe pergunta a ele: você lembra que você terminava toda matéria primeiro e ajudava os outros?] Guto olhava o tempo todo muito atento para a mãe...que utilizada somente da linguagem oral, bem articulada.]. Daí eu vinha embora toda orgulhosa, feliz, contente. Ele também chegava em casa alegre, sorrindo. Daí as professoras me davam parabéns: “- Parabéns, eu admiro demais seu menino...ele é isso, aquilo. Elogiavam demais. Eu também acho tudo isso dele. Ele é muito lindo...muito querido”. Na escola quando eles tiravam nota boa, lá mesmo eu já abraçava, beijava, dava parabéns, ficava feliz. Chegava aqui eu dizia: hoje você merece isso porque tirou nota boa e tal ... abraçava, tornava falar... demonstrava muita alegria (mãe de Guto)

Assim, pode-se verificar que, de uma trajetória escolar inicial caracterizada fundamentalmente pela marca da deficiência, característica dos processos de escolarização especial, foi no ensino regular que Guto não só pode demonstrar que a sua diferença orgânica não redundava, necessariamente, em condições pessoais inferiores em relação às exigências de escolarização, como marcada por lembranças altamente positivas.

2.3.3. A escolarização de Rosa

Em termos formais, o percurso escolar de Rosa foi o descrito sinteticamente no quadro abaixo.

ANO	IDADE	ESCOLARIDADE	ESCOLA	RESULTADO
1968	4 a.	Pré-escola	Pública/EE-S.André-SP	
1969	5 a.	Pré-escola	Pública/EE- S.André-SP	
1970	6 a.	Pré-escola	Pública/EE- S.André-SP	
1971	7 a.	1ª série	Pública/EE- S.André-SP	retida
1972	8 a.	1ª série	Pública/ER- S.André-SP	aprovada
1973	9 a.	2ª série	Pública/ER- S.André-SP	retida
1974	10 a.	2ª serie	Pública/EE/ S.André-SP	Mudança para Pinda
1975	10 a.	Sem informação	APAE/Pindamonhangaba	
1976	11 a.	Sem informação	APAE/Pindamonhangaba	
1977	12 a.	Sem informação	APAE/Pindamonhangaba	
1978	13 a.	Sem informação	APAE/Pindamonhangaba	
1979	14a.	Sem informação	APAE/Pindamonhangaba	
1980	15 a.	1ª série	Pública/ER	aprovada
1981	16a	2ª série	Pública/ER	Aprovada
1982	17a.	3ª série		Desistiu
1992	27a		Pública/EE	Matricula-se na CE, mas não freqüenta
2002	37a		Telecurso Legendado/EE	Matricula-se no Telecurso mas não freqüenta

Fonte: entrevista com a mãe

EE-Ensino Especial/ CE Classe Especial

Rosa teve sua trajetória escolar iniciada aos quatro anos em uma classe especial lotada numa escola regular da rede municipal de Santo André-SP. Frequentou essa instituição até os dez anos de idade, que além do atendimento especializado na área da deficiência auditiva, contava com uma equipe de profissionais da área clínica (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, professores especializados).

Concomitantemente à permanência na classe regular de ensino, segundo sua mãe, Rosa também frequentou o ensino regular dessa mesma escola, mas não houve possibilidade de acesso a essa documentação, pois os dados sobre sua escolarização foram obtidos pelo depoimento de sua mãe.

Em meados de 1975, o pai de Rosa foi transferido para Pindamonhangaba, onde conseguiu matrícula na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), permanecendo nesse local por quatro anos.

Aos quinze anos foi encaminhada a 1ª série do ensino regular, sendo que após dois anos nessa modalidade, decidiu abandonar a escola.

Essa trajetória nos mostra que, depois de doze anos de escolarização especial, aos dezessies anos, foi encaminhada para uma classe de 1ª série regular, cuja idade padrão é de sete anos. Portanto, fica evidente que a marca da deficiência se sobrepôs a todas as demais, inclusive no âmbito dos profissionais especializados, na medida em que, para qualquer outro aluno que não fosse deficiente, o encaminhamento seria certamente para a educação de jovens e adultos.

Assim, toda essa trajetória serviu fundamentalmente para aquilo que Bueno (2004) afirma ser uma das marcas dos processos de escolarização especial: o da reiteração das dificuldades originárias da deficiência.

Diante dessa situação, parece óbvio que a ela não restava outra medida a não ser o abandono da escola, pois com dezesseis anos, o máximo que havia conseguido era ser “incluída” numa classe de 1ª série do ensino fundamental. Fica, portanto, evidente, que essa decisão é fruto de uma trajetória que, comprovadamente, reiterou que a escola não era para ela (Cf. Bourdieu, 2003d)

Em 1992, com 27 anos, fez matrícula na classe especial da escola EB, entretanto não há nenhuma documentação que comprove sua permanência na escola. Ainda fez mais uma tentativa, matriculando-se, em 2002, isto é, 20 anos após ter desistido de estudar, no Telecurso Legendado, mas freqüentou alguns meses para acompanhar o namorado. Encontra-se, portanto, fora da escola há 25 anos e mesmo sem ter concluído o ensino fundamental, Rosa não tem como objetivo retomar seus estudos.

As lembranças de sua primeira infância na escola e a prática pedagógica a qual foi submetida, parece ter marcado a trajetória escolar de Rosa, que recorda dessa época com ressentimento e mágoa.

Ela ensinava falar...Era ruim. A professora batia na mão, não gostava de sinal. Só palavra, fazer sinal não podia. Era brava. Eu queria fazer sinais e a professora falava que era proibido, que tinha que falar. Ela me puxava pela orelha e me colocava de castigo atrás da porta uma hora, de pé. Eu achava ruim, tinha medo, muito medo. Não podia fazer LIBRAS, se fizesse ia de castigo. Todos nós. O dia que eu ficava de castigo, no dia seguinte não queria ir para escola, chorava, mas minha mãe me segurava e me levava “a força”. Minha mãe dizia que precisava ir para escola aprender a falar mais. Eu não

gostava que a professora batesse. Minha mãe forçava ir para escola.
(Rosa)

Verifica-se, portanto, neste caso, que a inserção escolar de Rosa é interpretada por ela de duas formas distintas: a de que o problema residia no fato de não ser permitido o uso de linguagem de sinais e de uma revolta em relação a atitude autoritária e violenta por parte da professora da classe especial.

Entretanto, entre essas duas críticas, parece que a segunda assume primazia já que tanto para ela quanto para sua mãe, o fato de ter aprendido a falar é considerado tanto por ela quanto por sua mãe como um fato positivo:

Gostava escola. Bom. Porque era bom falar, aprende mais. A professora era brava, mas bom, ensina falar, aprende. Tinha fono também. Tinha amigas surdas e ouvintes. (Rosa)

Ah... mas foi bom para você! Se eu não fizesse isso, talvez não aprendesse a falar e não fosse tão independente como é hoje (mae de Rosa).

Rosa relatou que nessa escola havia duas salas especiais, as quais freqüentou por alguns anos e fez questão de relatar o espaço ocupado por elas no ambiente escolar.

A Sala especial era embaixo e as salas ouvintes em cima . Embaixo tinha surdos e em cima normais.(Rosa)

Isto é, além da inadequação pedagógica sofrida na classe especial, sua primeira experiência escolar foi caracterizada pela segregação inclusive espacial, já que a classe especial era a única que ficava no piso inferior da escola.

Apesar disto, esta escola, na medida em que possibilitou a ela que frequentasse concomitantemente uma classe de ensino regular, foi lhe mostrando, por caminhos tortuosos, que seria possível aprender um pouco mais:

Eu estudava embaixo e depois fui para cima (1ª e 2ª série). Lá embaixo[classe especial] aprendia pouquinho. Era diferente [classe especial], Não palavras diferentes. Lá embaixo, aprendia pouquinho. Sala normal mais palavras, ditado. Mais fácil classe especial. Eu gostava sala normal: matemática, aprendia, divisão, multiplicação, adição, subtração, tudo fácil. Aprendia.

Eu sentava perto, eu lia o lábio. Tinha duas salas e três surdos, duas na minha sala e uma na outra sala. Lá em cima aprendia mais palavras. Era diferente. Gostava e junto com ouvinte. Lá aprendia

multiplicação, divisão, monte de coisas, tudo fácil, pouquinho de dificuldade. Sentava perto da professora; ela sabia que era surda e fazia leitura labial. (Rosa)

O relato da Rosa reflete uma situação que é muito discutida entre alguns estudiosos da área da educação especial, como Bueno (1993 e 2004), Soares (1999 e 2004) e Cukierkorn (2005): os conteúdos escolares que se constituem em tais ambientes – salas especiais e no ensino regular – são apresentados de maneira diferenciada, evidenciando um déficit quantitativo e qualitativo nas salas especiais, as quais priorizavam a atividade clínica de caráter terapêutico.

Além disso seu relato revela uma total compreensão do que lhe é oferecido e o distanciamento entre prática pedagógica desenvolvida nessas duas modalidades de ensino. Se, por um lado, Rosa reconhece que na classe especial o acesso aos conteúdos era mais facilitado, por outro, indica que era insuficiente, pois muito distante daquilo que era desenvolvido na classe regular.

Ao se mudar para Pindamonhangaba foi matriculada na APAE, o único recurso ao qual a família teve possibilidade de acesso. No entanto, sua mãe tinha plena consciência que esta não era a instituição adequada para sua filha:

Depois eu mudei para cá. Aqui naquela época não tinha escola, ela começou ir à APAE, foi onde consegui colocar ela com dez anos. Só que a APAE não era lugar para ela; o problema dela não era [pausa] mas ela ficou até mais ou menos quinze anos, até quinze anos ali. (mãe de Rosa)

Apesar dessa consideração, verifica-se que, por absoluta falta de opção por outros tipos de atendimento, Rosa permaneceu nessa instituição por mais cinco anos, embora demonstrasse que não se sentia bem ali:

APAE não gostava, sempre a mesma coisa. Estudei APAE dos dez até quatorze anos. Não gostava, muita briga, professora ruim. Nenhum amigo. Estava acostumada São Paulo. (Rosa)

Somente aos quinze anos, no início da década de 80, isto é, depois de doze anos de escolarização especial, Rosa é matriculada na primeira série do ensino regular, antes mesmo da disseminação ocorrida, a partir de meados dos anos de 1990, das políticas de inclusão escolar advindas da Declaração de Salamanca e, no Brasil, da LBDN 9394/96:

Daí ela ia na escola normal. Ela fez o primeiro e o segundo ano normal e no terceiro ela não quis ir por causa da matemática, que não entrava na cabeça dela. Daí na época o Dr Antonio falou assim: olha, se ela não quer ir não força. Então...ela saiu e não quis ir mais na escola. Nunca mais ela voltou para a escola. Só que[pausa] olha... não sei não [pausa], ela é muito esperta né, muito assim...ela superou a inteligência da media das pessoas, passou daquele limite. Deus tira uma coisa e dá outra além do que pode ser. (mae de Rosa)

É possível retirar três consequências desse relato. Em primeiro lugar, a visão da mãe mostra que, apesar de ter sido aprovada nas duas primeiras séries, Rosa desistiu de estudar porque tinha dificuldades em matemática. Em nenhum momento sua mãe relatou que ela já era uma jovem de 17 anos que estava estudando em uma classe de alunos com idade média de nove.

Em segundo, a orientação do especialista, que diante da resistência de Rosa em continuar seus estudos, recomendou que não deveria “ser forçada”, o que evidencia uma perspectiva de classe: a uma jovem pobre, surda e que não conseguiu até aquele momento ultrapassar as séries iniciais, não restaria qualquer alternativa, nem mesmo na educação de jovens e adultos.

Por fim, mesmo reconhecendo que sua filha é “muito esperta” e que supera a “média de inteligência das pessoas”, não consegue ver outra alternativa senão a do abandono da escola, apesar de lamentar o fato. Isto é, a trajetória de fracassos contínuos e sistemáticos faz com que essa mãe não consiga enxergar outra possibilidade (porque o meio social não oferece uma sequer) que a da desistência dos estudos.

Para Rosa, entretanto, a razão mais forte foi exatamente a da inadequação da classe para uma jovem de sua idade:

Com quinze anos, fiquei lá dois anos, até dezessete anos. Só tinha eu de grande 16 anos, os outros todos pequenos, era mais velha e não gostei, muita fofoca. A professora ajudava, ela ajudava, era bom (2ª série), mas as crianças eram muito pequenas, não deu certo. Eu sai, queria voltar para São Paulo. (Rosa)

Depois de vinte anos fora da escola, já com trinta e sete anos de idade, Rosa fez ainda mais uma tentativa, matriculando-se no Telecurso Legendado, que frequenta durante alguns meses, somente com o objetivo de acompanhar do namorado, tendo vivenciado a prática pedagógica de duas professoras. Destaca a atuação de uma delas:

A professora Ana explicava tudo, dava bastante tarefa, ela ensinava, escrevia na lousa e ai explicava em LIBRAS; trabalhava muito. Eles

gostam na sala da Ana(professora do Telecurso) só surdos. Para eles é melhor. Os surdos gostam, melhor juntos. Mas sao diferentes, livres;- eu gostava de estudar em escola normal; eles gostam só surdos, a vida é deles, é diferente (Rosa)

Fica evidente, portanto, que muito mais do que as pretensas dificuldades oriundas da deficiência, foi a trajetória sofrida e inadequada de Rosa na escola que redundou em sua desistência dos estudos, assim como a sua experiência em classe específica de suplência para surdos, já quando adulta.

2.3.4. A escolarização de Antônio

Em termos formais, o percurso escolar de Antônio foi o descrito sinteticamente no quadro abaixo.

ANO	IDADE	ESCOLARIDADE	ESCOLA	Resultado
1982	8 anos	1ª série	Privada/ER	Desistência (3 meses)
1983	9 anos*	1ª série	Privada/EE#	Desistência
1983	9 anos	Pré	Pública/EE	Aprovado
1984	10 anos	1ª série	Pública/EE	“retido”
1985	11 anos	1ª série	Pública/EE	Aprovado
1986	12 anos	2ª série	Pública/EE	“retido”
1987	13 anos	2ª série	Pública/EE	Aprovado
1988	14 anos	3ª série	Pública/EE	Retido
1989	15 anos	3ª série	Pública/EE	Aprovado
1990	16 anos	4ª série	Pública/EE	“retido”
1991	17 anos	4ª s/5ª matéria c/ filtragem	Pública/EE	Aprovado
1992	18 anos	5ª série	Publica/ER	Não concluiu
2000/ 2004	26 anos	Telecurso legendado Ensino fundamental e Médio	Pública/EE	Aprovado

Fonte: * Relato do sujeito / fichas da professora

Antônio iniciou seu percurso escolar aos sete/oito anos, quando foi matriculado na 1ª série do ensino fundamental em uma escola regular da rede privada do município, permanecendo nesse local por apenas três meses. Em 1983, passou a freqüentar uma escola regular da rede privada do município de Taubaté, que oferecia atendimento a alunos com surdez e deficiência mental, porém, devido a problemas financeiros, novamente interrompeu o processo no mês de setembro do mesmo ano.

Ainda em 1983, foi matriculado na classe especial da rede pública de ensino, permanecendo nessa escola até 1991, onde, em oito anos, conclui o ensino fundamental nível I, aos dezessete anos, tendo freqüentado dois anos cada série, com uma defasagem idade/série de sete anos.

Em 1992, tentou freqüentar a 5ª série do ensino regular, mas não deu continuidade. Retomou sua posição de estudante, em 2000, após uma interrupção de oito anos, no Telecurso Legendado, onde permaneceu até 2004, concluindo assim o ensino fundamental ciclo II e ensino médio em quatro anos (aos trinta anos de idade).

Antônio demonstra desejo de dar continuidade a seus estudos e cursar o ensino superior.

A trajetória escolar inicial de Antônio mostra que, após duas tentativas pouco produtivas de inserção no ensino regular e em escola especial privada, a escolarização especial se deu dentro dos padrões da época para alunos surdos originários dos meios populares, ou seja, de permanência durante oito anos para conclusão do ciclo 1 do ensino fundamental.

No ano imediatamente após o término da 4ª série, foi matriculado na 5ª série regular, mas não chegou a concluí-la.

Aos vinte e seis anos de idade, matriculou-se no Telecurso Legendado e, em quatro anos, concluiu o ensino fundamental (ciclo 2) e o ensino médio.

Isto é, apesar de toda uma trajetória de insucessos e de permanência na classe especial e de tentativa fracassada de ingresso no ensino regular, quando adulto consegue obter certificação de ensino médio.

Sua primeira experiência de escolarização no ensino regular em escola privada é relatada por ele como frustrante:

Na ESJ era difícil. Tinha muita gente, muitos alunos. A professora explicava e eu não entendia nada. Só de olhar eu iria aprender? O que

era para escrever. Eu só copiava. Era só copiar? A professora não sabia sinal. (Antônio)

Embora deva-se reconhecer que os resultados de alunos que ingressam no ensino privado são melhores do que aqueles que freqüentam o ensino público ou instituições filantrópicas, o caso de Antônio nos mostra que, sem qualquer apoio especializado e sem qualquer preparação da escola, não é essa a diferença. Isto é, aqueles alunos surdos que freqüentam escola regular privada, via de regra, têm diagnóstico precoce, ingressa com pouca idade na educação infantil e têm acompanhamento especializado durante anos. Como a família de Antônio não tinha condições para tanto, o fato de ingressar no ensino privado não fez diferença.

Tendo acesso a informações a respeito de uma escola em Taubaté da rede privada regular que atendia crianças com deficiência mental e auditiva, os pais de Antônio, apesar de não possuírem recursos financeiros, decidiram matriculá-lo nessa escola:

Na escola de Taubaté era mais fácil para aprender. Lá tinha três ou quatro pessoas deficientes. Fui estudar em Taubaté. Minha mãe me levou primeiro na escola ESJ, com sete anos, mas fiquei lá apenas seis meses porque meu pai não tinha dinheiro, era muito caro. Meu trabalhava numa fábrica em Lorena. Minha mãe pegava ônibus de Moreira até Pinda, de Pinda ate Taubaté, gasta muito dinheiro. Fiquei seis meses. Daí minha mãe achou escola EB, classe especial de deficientes (auditivos), em 83 eu comecei. Mas eu gostava muito da escola de Taubaté, chorei muito quando saí de lá. Eu gostava muito de lá, mas meu pai não tinha dinheiro. A professora era gente boa, tinha brincadeiras. Segunda-feira, a aula era normal, terça-feira tinha brincadeira, quarta-feira aula normal, quinta feira era dia de jogos e na sexta-feira, a aula era normal (Antônio).

A impossibilidade de permanência nessa escola não se deu por qualquer razão de ordem pedagógica, mas ocorreu simplesmente pelo fato da família não possuir recursos financeiros para mantê-lo, com gastos não só da anuidade, como de transporte diário entre as duas cidades.

Além disso, não se pode deixar de lado o fato de que para ele esta foi uma experiência muito negativa, já que gostava da escola e das atividades ali desenvolvidas, o que deve ter se constituído em marca significativa em relação à sua visão sobre a escolarização.

No mesmo ano, foi matriculado em classe especial da rede pública:

Ai minha mãe achou escola EB tinha (dois pessoas),muito pouco..lá Taubaté tinha mais alunos Na escola EB tinha dois pessoa só . (Antônio)

Se Antônio foi matriculado nessa classe no mesmo ano em que foi obrigado a desistir, por motivos de ordem financeira, da escola privada, após seis meses de frequência, significa que ingressou no segundo semestre, o que evidencia que as exigências para ingresso na classe especial se distinguem daquelas estipuladas para a classe regular, que não aceitaria um aluno com nenhuma escolaridade anterior nesse período.

O relato de Antônio mostra que o trabalho realizado na classe especial também se distanciava do ensino regular, com ênfase somente no desenvolvimento da linguagem:

Com nove anos pra cima comecei fala normal. Aí eu comecei falar na escola. A professora tinha microfone e ensinava a,aaae, i ... aí tava (explicando) a, e i, ma me mi. Ela falava que a minha fala tava melhorando, põe microfone porque a professora tava ensinando porque a professora fala, fala. Eu não falava nada, daí a professora tá ensinando falá porque a professora não gosta de sinal, quer saber só falá aí comecei fala. Falei ré/rr/ professora pega o copo água: tem tomá água (prá)falar erré eu não falava erré, não falava nada...tem pessoa não gosta, enche saco...eu não.. gostava muito (aprendê falá). Ah foi bom (aprendê falá), daí eu falava errado a professora falava: (ta) errado fala de novo, eu não sabia falar a palavra sapo, ela me ensinou a falar o (s). eu falava “tapo”, ela falou é sa-po. O /r/ também não falava /r/ é rato, rato, fala rato, (repetindo exercícios de propriocepção, mão na garganta.)aí solta [sinaliza bom]comecei (falá) aí foi, foi..aí foi (aprendê) (Antônio)

Esse relato ilustra a prática adotada pelo ensino especializado para a aquisição da linguagem oral, apontando a priorização da técnica de desmutização em detrimento aos conteúdos escolares, configurando uma atribuição clínica dada à escola (Soares, 1999).

Apesar dessa centralidade, Antônio relata que havia atividades voltadas para aprendizagem da língua escrita, mas essa também se distanciava do trabalho realizado na escola regular, pois, tal como se apreende pelo seu relato abaixo, tinha por objetivo a ampliação da possibilidade de comunicação, centrando-se, basicamente na aprendizagem de palavras isoladas ou de frases extremamente simples:

Palavra, só pedacinho aprendeu, Daí foi começando [sinal de desenvolver]aí tava livro escola igual história, geografia...aí foi aprendendo palavra....o.....não sei nome palavra, ... aí tô lendo comprido [passando o dedo indicar horizontalmente, como se estivesse seguindo a linha do caderno]
Daí comecei (iscrevê) aí fala: tá errado, fala...daí fala, aí aprendeu tudo mais ou menos..aí aprendi só mais ou menos...mas eu sei [sinal leitura] palavra, mas eu não conheço qual nome palavras, algumas conheço palavras, [outra] palavra não sei. Aí comecei (falá). Novo

palavra eu não sei...porque....professora não (ixprica)uma frase é só sempre palavra, palavra....canao.. Ou frase:eu gosto comer.....sempre(?) uma [outra] coisa não.Precisa aprende [outra] coisa..mas ela faz isso .Sempre mesma coisa
Eu fazia lição casa sozinho. Não precisava ajuda. sozinho é fácil. É outra coisa, é bobeirinha. (mema) coisa é fácil. (Antônio)

Assim como não havia semelhança entre o trabalho pedagógico (de aprendizagem da escrita) desenvolvido na classe especial com o da classe regular, os processos de progressão eram também distintos, pois apesar de não ser considerado como “repetente”, no ano seguinte o material utilizado (“livro”) era o mesmo do ano anterior, o que demonstra que havia uma repetência velada.

Eu passei 1ª série, 2ª série, 3ª série, mas professora não deixou eu (passá)...(memo) livro, ela não troca livro, mesmo livro eu conhece palavras, falta outra palavra....mesmo livro, aí fui passei 1ª,2ª,3ª,4ª série, 4 anos 4ª série, 4ª série, 4ª série,4ª série, 4ª série, 4 anos
Não, não repeti, passou.....mas.....livro (memo), não troca (outro) livro, mesmo...aí eu saí.....massó palavras. (Antônio)

A tentativa de ingresso no ensino regular depois cumprir doze anos de escolarização no ciclo 1, constitui-se em mais uma marca negativa:

Em 92 daí eu parei de novo, só freqüentei 3 meses e parei até 3 meses. Eu gostava escola M. aluno, pessoal, mas difícil professora.....ela falava.....só uma professora só pergunta....eu não sei.....muito rápido porque troca professora...tinha oito professora, troca, tinha matemática, português, geografia.....muito rápido eu não entendia, só (pra) copiar mas não entende nada, a professora (tá expricando) mas eu não entende nada. A professora (exprica) eu não entende. A professora não escreve, ela não escreve [sinalizando lousa para completar a idéia]. O pessoal escreve, é igual história, você (tá) falando o aluno escreve, eu não sei (escrevê), daí fica parado. Eu falei: eu não (estuto) [escuto] ela sabe, aí ela deu livro pra (mim) copiá) igual. Aí (vô) copiando, copiando, mas não entendi nada. Ela (ta) falando, nada , zero! Tem meu amigo ajuda...o que ela ta falando? Eu não entendo! (tamém) meu amigo fala muito rápido, (num) sabe sinal...fala devagar! Ele não sabe falar devagar....não (tá) acostumado deficiente, não (tá) acostumado surdo. A professora fica falando, falando, falando, aí eu não entendo nada. Troca (outra) professora..só copiar rápido....(outro) professor ah....daí saí...não entendi nada!..escreve palavra...daí saí 3 (mês).Escola M. saí em novembro. Daí não estuda mais nada, ficava casa (memo) (Antonio)

Da mesma forma que a tentativa inicial de ingresso no ensino regular, esta nova tentativa mostra que não houve qualquer adaptação da escola às suas necessidades, o que motivou uma desistência precoce, sem falar que, nesta época, Antonio já tinha 18 anos e foi aceito para freqüentar uma classe cuja idade média girava em torno de onze/doze anos.

Assim, já no final da adolescência, sem qualquer oportunidade de continuidade dos estudos, a decisão de Antônio não se diferencia de muitos alunos “não surdos” com as mesmas condições sociais, qual seja a de ingressar no mercado de trabalho sem qualquer qualificação:

Agora não queria mais (istudá) porque eu (trabáia) direto não dá tempo (istudá) eu não estuda porque (trabáia) Porque (trabáia) mais, ganha mais, daí sai a escola. (trabáia) (poco) tempo ganha menos, (trabáia) mais ganha mais. (Antônio)

Em 2000, já casado, por meio de um amigo também surdo, Antonio retoma aos estudos tendo acesso ao Telecurso Legendado. Ciente das exigências do mercado de trabalho, a esposa o estimulou a dar continuidade a seus estudos

Ela falou pra mim..precisa (estudá) aí escola..porque não arruma serviço, serviço só 8^a/ 3^o colegial, eu tem nada!! Vai (estudá) agora. Aí minha esposa falou que precisa (estudá) antes minha esposa (falô) estuda normal..ahhh difícil....aí falou : Telecurso melhor, mais rápido. (Antônio)

O relato de Antônio sobre o conteúdo do Telecurso Legendado mostra o conflito entre uma adequação do conteúdo às suas condições (de precário domínio da língua escrita), por meio da língua de sinais, e uma consciência de que o fato de não dominar a língua escrita limita a sua aprendizagem.

Melhor professora Ana porque importante sinal, sabe palavra e sinal. Eu pensava: eu quero normal, aprende mais, mas o professor não sabe sinal, mais difícil. Primeiro eu escola normal, daí difícil não quero, aí quero escola surdo, mais fácil faz sinal ou pessoa normal precisa (aprende) sinal, mas não tem .

Assim, na medida em que as oportunidades de escolarização só se concretizaram no Telecurso, oferecido basicamente por meio da língua de sinais, em que ele conseguiu concluir o ensino médio, a visão que assume é a de que esta é a única saída para os alunos surdos aprenderem na escola:

Porque eu acho importante professora saber sinal. È bom fala palavra e a professora Ana fala sinal. O livro é mais fácil sinal (fazer a leitura do livro cim libras). palavra importante . [dá exemplos] fala Terra [faz sinal de Terra], oceano, água [sinaliza água]. È importante, é bom sinal professor... melhor... (sabe) [sinaliza mais fácil]. Quando só fala não dá para saber não. Sinal importante verdade, sinall importante. (Antônio)

Esta visão fica ainda mais reforçada pelo fato de que foi por meio desse curso que ele conseguiu obter uma certificação que permitiu uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho:

Porque para arrumar serviço...então fui escola..aí terminei 3ª colegial, porque só pode 3ª colegial, aí precisa estudar. Aí fui lá (estudar aí terminei 3ª colegial aí chamou uma fábrica. Agora fabrica A. também pediu 3ª colegial e consegui entrar. Se não tivesse 3º colegial aí não entrava, não chama. Agora o LG 4ª, 5ª série pode ser. Autoliv não, [8ª série] série.. aí (passô) .Agora lá fábrica pode 5ª série. Taubaté..é ganha menos, se (estudá) ganha mais.(Antônio)

Enfim, a trajetória escolar de Antônio foi fazendo com que ele construísse uma visão sobre as oportunidades de escolarização calcada fundamentalmente na possibilidade de acesso ao conhecimento por meio da língua de sinais e da adaptação do mundo ao fato dele não ter proficiência não só na língua oral, como também na escrita.

2.3.5. A escolarização de Eliana

Em termos formais, o percurso escolar de Eliana está descrito sinteticamente no quadro abaixo.

ANO	IDAD E	SÉRIE	ESCOLA	RESULTADO
1983	13 a.	Pré	Pública/EE	aprovada
1984	14 a.	1ª série	Pública/EE	retida
1985	15 a.	1ª série	Pública/EE	Interrompeu no 2º semestre
1986	16 a.	1ª série	Pública/EE	aprovada
1987	17 a.	2ª série	Pública/EE	Aprovada
1988	18 a.	3ª série	Pública/EE	Aprovada
1989	19 a.	4ª série	Pública/EE	Não freqüentou
1990	20 a.	4ª série	Pública/EE	Aprovada
1991	21 a.	4ª série	Pública/EE	“4ª série matéria equivalente 5ª série com filtragem”*
1992	22 a.	4ª série	Pública/EE	Não freqüentou
2002	28 a.	5ª série	Telecurso	Não freqüentou

Fonte: ficha da professora

O percurso escolar de Eliana teve início aos treze anos e foi marcado por interrupções e abandono. Freqüentou a classe especial da rede pública dos treze aos 21 anos, sendo que em 1985 interrompeu seus estudos no 2º

semestre e 1989 não freqüentou a escola. Em 1990, aos vinte anos de idade, concluiu em seis anos, o ciclo I do ensino fundamental (4ª série) apresentando uma defasagem idade série de 10 anos. Chegou a fazer matrícula em 1992 na classe especial da Escola RY e em 2002 para o Telecurso, porém não chegou a freqüentar. Eliana encontra-se há 16 anos fora da escola e não tem como projeto de vida, dar continuidade à sua escolarização.

Esta situação evidencia as dificuldades que famílias de condições sócio-econômicas precárias têm em relação à inserção escolar de filhos com deficiência. Apesar do processo lento de seu diagnóstico, que foi definido somente após dois anos da meningite que lhe causou a surdez, aos cinco anos teve confirmada a sua deficiência.

Mas o início de sua escolarização só pôde ser efetivado quando já tinha treze anos, pois antes disso não havia qualquer recurso educacional nas proximidades de sua residência, única possibilidade para uma família com pai doente e alcoólatra e cuja mãe tinha que se desdobrar para cuidar dos seis filhos, do marido e trabalhar para garantir o sustento familiar.

Embora Eliana relate que sua mãe queria que ela estudasse, somente com a abertura de uma classe especial em escola próxima de sua residência é que pôde ingressar na escola:

Ela [a mãe] via pessoas passando para ir para a escola e ela falava: minha filha é surda e precisa ir para a escola. Depois passou o tempo e a sala especial foi criada. Agora tem escola para você, ela falou. Ela ficou muito feliz. A mãe mostrou no calendário: fevereiro: escola. Dizia que ela iria junto comigo. Eu tinha vontade de ir para a escola. A primeira vez minha mãe foi junto. Eu estava com muita vergonha. Escola EB. Minha casa era mais ou menos perto da escola. Fevereiro fomos à escola. Eu queria muito, muito ir para a escola. Eu chorava, eu queria ir. Via minhas irmãs indo para escola e também queria. Todos iam. Eu não. Depois fiquei feliz. (Eliana)

A visão que a mãe tinha em relação à escolarização de sua filha surda correspondia exatamente à situação que a educação de deficientes assumiu no país: a de auxílio aos desvalidos, pois, mesmo constatando que seus filhos ouvintes tinham acesso à escola e desejando que sua filha surda também estudasse, a falta absoluta de recursos educacionais especializados no seu âmbito social fez com que ela não conseguisse enxergar que este

deveria ser um direito a ser atendido. Tanto é assim que quando se abriu uma classe especial com sua filha tendo treze anos, ela se sentiu feliz. Isto é, para os filhos não surdos, era “natural” que iniciassem sua escolarização na idade adequada (por volta dos sete anos). Mas para a filha surda, o fato do direito à educação ser concretizado quando ela já apresentava uma defasagem de sete anos em relação ao ingresso no ensino fundamental não causava nenhuma revolta.

Já com treze anos, as lembranças que tem da escola enfatizam a possibilidade para o estabelecimento de amizades (com outros surdos) e das festas que lá ocorriam.

Na escola eu conheci muitos surdos, antes não conhecia. Fiquei feliz. Fiquei na escola nove anos. Eu gostava muito. Tinha festa. Era bom. Lembro Santos, Maria, Tadeu, Carla. Gostava muito dos amigos. Tinha a escola, tinha bastante amigos. (Eliana)

Isto é, apesar de ser uma classe especial funcionando em escola regular, as lembranças se restringem aos amigos surdos, o que evidencia os processos segregacionistas que lá deveriam ocorrer.

Além disso, a dinâmica familiar conturbada parece ter redundado em um certo nível de conflito, bem como uma pouca presença da mãe pelas responsabilidades que ela tinha de assumir para sustento da família

Com os meus seis irmãos brigava, era muita gente. Pai era bravo, eles (mãe e pai) não conversavam comigo. Meu pai bebia muito. Minha mãe trabalhava muito, não tinha tempo para conversar, para ajudar na escola (Eliana)

Apesar de tudo isto (ingresso tardio na escola, dinâmica familiar conturbada, falta de acompanhamento escolar), ela permaneceu na escola até os vinte e um anos, conseguindo concluir o ciclo I do ensino fundamental na classe especial.

Esta permanência até a entrada na idade adulta mostra o quanto para ela e sua família a sua inserção escolar era valorizada quando se verifica que, para auxílio ao orçamento familiar, Eliana começou a trabalhar aos doze anos, isto é, antes mesmo de ingressar na escola:

Comecei a trabalhar com doze anos. Arrumava minha casa, ia para escola cedo, voltava, almoçava e ia trabalhar. Tinha salário e dava para mãe. O pai estava doente, não tinha dinheiro. E comer o quê? (Eliana)

O fator mais significativo que ela aponta para a interrupção de sua escolaridade foi o casamento, seguido de sua primeira gravidez:

Casei com dezenove anos, fiquei grávida, ficou difícil a escola, tinha a casa para cuidar, marido, filho, tive que parar. Para ajudar faço unha, aqui em casa mesmo.(Eliana)

A declaração de que o matrimônio aos dezenove anos e a gravidez tenham prejudicado a continuidade de sua escolarização merece ser analisada com um pouco mais de cuidado, porque, ela na verdade abandonou os estudos aos vinte e um anos, isto é, dois anos após o casamento, quando se matriculou no Telecurso para conclusão do ciclo I mas não chegou a freqüentar.

Se levarmos em consideração que, para boa parcela de jovens mulheres, especialmente aquelas dos meios populares, não há nada de incomum no fato de se casarem com idade inclusive mais baixa do que a dela, faz com que possamos afirmar que a sua surdez parece não ter criado qualquer peculiaridade no que se refere a essa situação, em relação a milhares de jovens ouvintes da mesma condição social e até de condições sociais mais privilegiadas.

Em síntese, o casamento nesta idade deve ser encarado como uma situação normal. O fato de que ele implica em dificuldades para conciliar com os estudos nada tem a ver com sua deficiência, mas, sim, com sua condição social, pois ela, assim como um enorme número de jovens ouvintes, tem que assumir uma série de compromissos domésticos, na medida em que não tem possibilidade de apoio financeiro por parte de sua família e muito menos serviços oferecidos pelo estado que permitissem que ela pudesse ter condições para continuar seus estudos.

Por fim, o fato de já ter vinte e um anos e de que as classes especiais não oferecerem possibilidade de continuidade de seus estudos, já que não cobriam a escolarização correspondente ao ciclo 2, não podem ser desprezados como fatores significativos para sua decisão de encerrar o ciclo de sua escolarização.

Da mesma forma, a tentativa de retorno aos vinte e oito anos, quando novamente se matriculou no Telecurso mas não chegou a freqüentar não difere de um enorme conjunto de ex-alunos (surdos e ouvintes, homens e

mulheres) que, ao se depararem com algum vislumbre de retorno via suplência, matriculam-se e não chegam a freqüentar ou desistem nos primeiros meses.

Eliana é, nesse sentido, uma expressão da situação de milhares de jovens mulheres que decidem não dar continuidade à escolarização por considerar que outros espaços, como a vida conjugal, são mais importantes. E esta decisão não pode ser interpretada como abandono dos estudos, mas como o fim do ciclo da escolarização na perspectiva de participação no seu meio social como esposa e mãe.

2.3.6. A trajetória não escolarizada de Lena

Lena, tal como apontado anteriormente, jamais freqüentou a escola, apresentando trajetória sócio-educacional completamente diferente dos demais sujeitos, ligada às relações familiares, onde inclusive constituiu representações gráficas que são utilizadas até hoje como forma de registro.

Por essa razão, os dados sobre sua trajetória serão apresentados no último eixo (Relações sociais).

Lena é a única dos sujeitos que não teve escolarização. Vinda de uma família de sete filhos, os irmãos ouvintes tiveram acesso à escolarização e o irmão mais velho e surdo (Artur) uma tentativa, no entanto, essa possibilidade não era viável para Lena, pois a escolarização das filhas, não parecia ser prioridade da família. O fato de ser sexo masculino deu a Artur a oportunidade de ter sua trajetória escolar ser encaminhada de forma diferenciada.

As histórias desses quatro irmãos surdos estão tão atreladas que a me parece interessante relatar algumas delas, para que o leitor possa ter uma idéia mais precisa da configuração dessa família com relação a surdez de seus membros.

Tio Artur já tinha 14 anos , e meu avó, um homem com poder aquisitivo elevado para a época, mandou-o para São Paulo estudar no até hoje existente , Instituto Santa Terezinha¹⁸, escola especializada para deficientes auditivos.

¹⁸ Instituição filantrópica religiosa criada em 1929.

Os internos moravam na própria escola, o que gerava muita discórdia entre os adolescentes, o que começou a aborrecer os dirigentes, que resolveram acabar com a moradia que lá havia, ou seja, a partir daquela data os alunos teriam que morar em lugares diferentes e distantes da escola e assim sendo teriam que se utilizar de ônibus para chegar até a escola.

Quando o tio Artur chegou de férias na casa de seus pais, com a carta que informava as novas regras do internato e entregou ao meu avô. Começou a tristeza dele, pois meu avô com medo que lhe acontecesse algo no trajeto de casa até a escola não permitiu que ele retornasse ao internato (Mariluce, sobrinha de Lena)

Artur estudou no Instituto Santa Terezinha-SP (1942-1944), mas devido ao fechamento do internato viu-se obrigado a transferir sua residência para outro local. Preocupado com a segurança do filho (pois ele teria que pegar ônibus, andar sozinho pelas ruas de São Paulo), o pai decidiu interromper a trajetória escolar de Arthur. Segundo os entrevistados, essa decisão foi motivo de muita tristeza na família, principalmente para os surdos (homens), pois o pai havia prometido que Mauro (segundo filho surdo) também teria sua oportunidade de estudar no mesmo local. Entretanto, diante das modificações institucionais, o acordo foi rompido.

Destaca-se que mesmo morando na roça, na década de 40, essa família teve acesso à informação e condições necessárias ao encaminhamento e manutenção do primeiro filho surdo em instituição especializada. Ter frequentado uma instituição especializada dos quatorze anos aos dezesseis anos, marcou a trajetória do irmão de Lena de um forma especial.

Quando tio Artur foi pra escola, meu avô, prometeu que depois seria o tio Mauro que iria, e a tristeza foi geral quando não puderam mais ir.

Então pra piorar, com a morte de tia Beatriz, todos os seis filhos dela, foram pra casa de minha avó. E o tio Mauro via todos irem pra escola, sem poder ir, a noite, todos faziam tarefa, e ele ficava só olhando, então, escondido ele rasgava os cadernos, dos sobrinhos e irmãos. (Mariluce sobrinha de Lena)

O sonho dos irmãos surdos frequentarem uma escola foi desfeito pelo receio do pai em retornar o filho para São Paulo, estendendo essa preocupação para os outros, entretanto, por se tratar de uma família de posses, a subsistência dos filhos parecia estar preservada e não havia a necessidade de riscos desnecessários. Para esse patriarca, o destinos dos

filhos surdos estaria traçado, com ou sem escola, trabalhariam na roça, assim como os outros.

As singularidades presentes na família de Lena nos remete a um encontro com a história da educação dos surdos, revelando com muita fidedignidade, as características marcantes no atendimento oferecido aos divergentes encaminhados às entidades filantrópico-assistenciais (destinadas aos pobres) e da rede privada.

Tio Artur (quando não foi mais para escola) chorou durante a infância, e o resto de sua vida, pois aos 17 anos ele ficou louco, e ficou louco numa época em que o louco era marginal, e nos hospícios da vida “sofreu o pão que o diabo amassou”, como dizem.

No primeiro hospício que ele foi internado, era pago e ele foi melhor tratado, mas no segundo, acho que era o juquiri, era de graça, pois a situação financeira de nossa família, já não permitia a minha vó, já viúva que arcasse com a tamanha despesa. Na segunda internação quem o levou foi então meu pai, que havia a pouco se casado com minha mãe. Tempos depois, ao tomarem conhecimento de como eles eram lá tratados, a família foi buscar, e ele nunca mais foi internado, e acho que o amor dos irmãos e da minha vó conseguiram acalmá-lo, pois a partir daí, ele se tornou uma criança grande, nunca deu trabalho, até morrer aos 74 anos (Mariluce sobrinha de Lena)

A legitimação do processo de segregação e do entendimento da deficiência enquanto característica única do indivíduo, compreendidos assim como não sujeitos, pessoas de direito, seres humanos, traz as marcas da “doença social” inferindo-nos diversos níveis da vida do sujeito deficiente, incluindo a escolarização.

2.4. As relações sociais construídas na infância, adolescência e na vida adulta.

2.4.1. Relações sociais construídas por Lúcia

A infância de Lúcia, assim como da maioria das crianças, parece ter sido marcada por relações sociais basicamente familiares, com algumas amizades criadas quando de sua inserção na escola.

É [Olha para mãe] eu comecei andar com Josi e Renata, que são gêmeas. Mas os outros assim...eu não me dei bem não. Tipo assim Paulo [olha para mãe]. Não. Paulo eu me dei bem. Foi com Silvío, Marcos, o Fernando. A primeira série que eu fiz aqui na cidade, eu não tinha muitos amigos não. Depois eu fui para roça, daí fiz muitos amigos, muitos, muitos, muitos mesmo. Daí fiquei com minha melhor amiga Ariane. (Lúcia)

Além do papel que normalmente as irmãs mais velhas assumem em relação às menores, o relato de Lúcia se volta em grande parte para as limitações impostas pela surdez, como é o caso do relato abaixo em que, ao ser inquirida sobre seu relacionamento com elas, a primeira coisa que responde é sobre o auxílio que lhe prestavam no uso do telefone, para somente ao final ampliar para “algumas vezes brigamos um pouco”.

A lição de casa elas me ajudavam! ainda mais quando¹⁹ o telefona era para mim, minhas irmãs ficavam ao lado para que eu tivesse alguma dúvida!!! ou não entendesse a pessoa! e hj, não é como antes, não to mais na escola! o telefone eu já consigo me entender, e algumas vezes brigamos um pouco!!! haha...faz parte!!! (Lúcia/MSN)

Apesar de ter recebido atendimento especializado desde pequena, de ter concluído o ensino médio com pouca defasagem de idade, Lúcia parece ter incorporado de forma negativa a sua marca da surdez, o que a leva a evitar contatos mais ampliados fora do âmbito familiar, mesmo contando com duas irmãs mais velhas que, segundo ela lhe apóiam bastante e lhe convidam para passear.

Não sou muito de sair né mãe. Eu sou bem ... Caseira. Às vezes... é difícil... minhas irmãs me chamam. Vamos para Taubaté? Na balada... tal... ah... vou ficar aqui! (Lúcia)

É possível perceber pelo relato que apesar das opções de lazer, e das condições em freqüentar “baladas” no município de Taubaté (distante 20km de Pindamonhangaba) Lúcia, diferentemente das irmãs, vai construindo sua trajetória social com base nas relações familiares.

Este temor em relação a contatos sociais mais ampliados fica evidente quando descreve o que faz em horas de folga e que se restringem a membros da família, com os quais possui maior familiaridade e com os quais a forma característica de sua linguagem já é conhecida.

Ah eu costume ir lá no bar do meu padrinho, sempre vou na casa da minha vó fazer visita, na casa das minhas tias! Fico no computador, vou no aéreo club com o meu pai!! sempre procuro algo pra fazer! ash que isso (entrevista MSN)

Quando estou em casa, fico no computador no MSN, orkut. Fico lá “bisbilhotando” fico olhando, vendo e-mail. Agora que ganhei essa cachorrinha eu fico lá sentada brincando com ela.(Lúcia)

¹⁹ Considerando mídia com um tipo de capital cultural utilizada por Lúcia, uma parte da entrevista foi realizada via Internet MSN, assim, fiz a opção de reproduzir o seu texto na íntegra.

Ah.....é... quando eu estou sem fazer nada, gosto de pintar, eu colo guardanapo, pinto.

Amu viajar, dar risada, zuar, tirar fotos, brincar com a minha cachorra, conversar, escrever, bagunçar um pouco! (entrevista MSN)

Verifica-se que, para uma jovem de 19 anos, com condições sociais favoráveis e com duas irmãs mais velhas, suas atividades sociais são muito restritas. Fica evidente, ainda em seu relato, que Lúcia estabelece uma diferenciação entre o padrão de convívio das duas irmãs mais velhas (que parecem ser muito mais companheiras entre si) e ela própria, não só por ser mais nova, mas por ser surda.

Seu projeto de vida, assim como de milhões de adolescentes da mesma idade referem-se ao trabalho e ao casamento:

Futuro? Quero casar, ter filhos, quero trabalhar também, sei lá (...). Eu converso com minha mãe; de vez em quando. Fico preocupada de não conseguir o que eu quero sabe. Quero trabalhar e eu não consegui trabalhar (...) entendeu? De não conseguir o que eu quero, de trabalhar, de não ter dinheiro, as coisas entendeu? Ou ficar parada? Não quero isso eu quero trabalhar. (Lúcia)

Se parece demonstrar uma certa consciência da situação brasileira em relação às possibilidades de emprego, por outro lado, coloca, em primeiro plano, a questão das dificuldades oriundas da surdez.

Tenho medo porque Brasil ... talvez por causa do meu problema também (igual aquilo que falei para você, de não atender cliente...). Eu não tenho um curso, essas coisas (...) eu não tenho um curso de computação, de inglês ... eu já mandei currículo num monte de fábrica . (Lúcia)

Esta marca constante da surdez como limitadora de suas possibilidades fica ainda mais evidente no relato abaixo:

Porque é difícil entender. Eu fui falar com o Diogo; amigo do meu pai, dono do C.M (grande loja de roupas e calçados) para arrumar um trabalho pra mim, agora no final do ano. Eu fico pensando: será que vou conseguir? Porque é loja, ferve de gente, será que eu vou entender. Mulher vai olhar na vitrine vai falar: - Quero esse sapato, e se eu não entender nada! Isso que eu tenho medo. Quero trabalhar sozinha, só pra mim, entende? (Lúcia)

Meu tio fala: - Se você for chamada, não seja boba, se você não entender, você pergunta de novo – o... eu tenho problema de audição. Mas eu acho que tenho um pouco de vergonha de chegar e falar: - Eu tenho problema de audição... entendeu? Tem que criar coragem para falar.(Lúcia)

A expectativa em relação ao tipo de ocupação também parece rebaixada para uma jovem de sua origem social: o que consegue antever como possibilidade de emprego é o de empacotadora, porque o contato com possíveis clientes seria mínimo:

Se eu arrumar emprego eu vou dependendo do lugar. Se for no pacote eu vou. Porque no pacote é só pegar, embrulhar e entregar né? Agora se for lá na frente ... pegar o sapato, tem que subir tenho medo de não entender e da pessoa não me entender. (Lúcia).

É interessante verificar que, de todos os entrevistados, Lúcia foi aquela que mais desenvolveu a linguagem oral e, paradoxalmente, foi a que mais dúvidas trouxe sobre sua capacidade de utilização. O fato de que toda a sua trajetória ter sido calcada, em grande parte, na perspectiva restrita de sua oralização, parece mostrar que outros aspectos, como o de uma inserção menos restrita no meio social ou de uma preparação mais consistente para inserção no mercado de trabalho, foram relegados a plano inferior.

No final de 2006 Lúcia foi contratada para trabalhar no mesmo supermercado que seu pai é gerente, ficando explícito que suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho são ampliadas devido às relações sociais construídas a partir da origem social de sua família:

Eu trabalho nos corredores/auxiliar de vendas sem problemas....pq tipo, esse cargo que eu to trabalhando, não é mto de falar com as pessoas! é só se alguém chegar pra vc e pedir a informação!!! pq mtos chegam perguntando onde esta o tal produto!!! (Entrevista MSN)

Assim, ao final do ensino médio, Lúcia se contenta com uma ocupação pouco qualificada, que para ela é satisfatória apenas porque o contato com o público exige muito pouco de sua comunicação.

Seu perfil atual inscrito no Orkut mostra como essas marcas até hoje são evidentes. Se declara muito feliz, mas logo de cara afirma que tem um problema, para, em seguida, afirmar que sofreu muito na escola. Guarda de lembranças positivas sua família e a fonoaudióloga, com uma fixação sobre a necessidade de falar bem.

Para quem já me conhece, sabe quem eu sou, Quero aproveitar essa oportunidade e agradecer meus pais meus amigos e minha família!! Graças a Deus eu estou aqui, Terminei colegial, estou mto feliz! Sou uma pessoa Mto batalhadora, não desisto nunca!
1º Lugar- Sou pessoa Mto feliz, Tenhu problema De audição, Sou portadora de deficiente auditiva, Graças a Deus, eu escuto com os

meus aparelhos de ouvidos, E tbm eu falo mto bem! Eu sou mto bem tratada! Pq nós aqui Deficiente auditiva Somos NORMAIS, qqr pessoa diferente é tratado igual aos outros! Sofri Mto na escola..Passei por muitas dificuldades! Mas Hj To aqui Firme E forte, Com 19 anos! Sei que tenho Muito o que fazer..e tenho certeza que eu vou fazer..eu quero e sou capaz!!! Sou Mto Feliz, Amo meus pais, Minhas Irmãs, Minhas famílias! Quero tbm agradecer A minha Fono Mara, se não tivesse feito tudo o que eu fiz com ela, Eu não estaria aqui escrevendo nenhuma palavra, mto menos estar Falando!! Mto Obrigada. Essa Frase Não sai da minha cabeça, "QUEM FALA OLA, VAI FALAR TUDO" ou algo assim!!!

Bom vcs já sabem um pouco de mim né!!! Amu viajar, dar risada, zuar tirar fotos, brincar com a minha cachorra, conversar, escrever, bagunçar um pouco. (Lúcia - PERFIL ORKUT)

Com toda essa história, é claro que uma das expectativas de Lúcia é aprender a LIBRAS para ampliar as suas possibilidades de contatos sociais.

Hoje eu quero aprender a língua de sinais, porque..tipo ... passa gente que conversa com sinais, como você vai conversar com ele, entendeu? Daí conversa sinais, faz amizade. (Lúcia)

Verifica-se, portanto, que, apesar de possuir uma linguagem bastante desenvolvida e inteligível, bem como ter conseguido concluir o ensino médio não foram marcas suficientes para que Lúcia adquirisse instrumental para enfrentar os imponderáveis da vida social.

Há como uma espécie de menos valia nas suas possibilidades, inclusive em relação à linguagem, que acabam por limitar a sua vida social, assim como as suas expectativas de futuro.

2.4.2 - As relações sociais construídas por Guto

A infância de Guto parece ter sido marcada por relações familiares intensas. Os irmãos pareciam ser muito unidos e a deficiência de Guto não parece ter criado problemas de relacionamento entre eles.

Eles são muito unidos (os irmãos) desde pequenininho. Toda vida, até para tirar foto, gruda todo mundo, fala em tirar foto eles atarracam na gente sabe? Se é aniversário de um, atarracam tudo nele até hoje. (mãe de Guto)

O fato de ter nascido e crescido no mesmo bairro, aliado ao fato dos pais terem aí comércio favoreceu a intensificação de convívio social com toda a vizinhança:

Porque os amigos deles, os pais deles são meus amigos, porque conheço todo mundo do bairro, porque tive bar – todo mundo me conhece, eu tenho muitos amigos. Aqui todo mundo é amigo. Eu e meu marido somos chamados de “casal 20” aqui no bairro. Porque a gente cresceu aqui (os 5 filhos) e eles não ouviram a gente gritar com as crianças, não viram os filhos gritar com gente. (mãe de Guto)

Ele sempre conviveu aqui muito bem com os vizinhos, ele nasceu e cresceu aqui no bairro, sempre havia comunicação aqui, os meninos brigavam para defender ele. Eu tinha que chamar a atenção, porque ele era muito franco, desde pequenininho e ele podia ofender as pessoas, fala as coisas assim na lata; daí ele estava jogando com os amigos – assim desde pequenininho- e ele não admitia perder, só queria ganhar. As vezes ele entrava em atrito com um amigo e os outros entravam no meio a favor dele.e eu falava: “- Se você fizer isso você vai perder seus amigos, porque uma hora eles vão cansar... Ah! você não quer perder?” Eu falava sabe? Os meninos brigavam com ele e os outros iam defender ele, ao invés de ficar a favor daquele que tava certo.

Eles diziam: “- Você não pode brigar com ele , não tá vendo que ele não escuta? Essas coisas.” Tinha isso. Se deixasse por conta dele ele ia aproveitar disso, mas quando eu tava por perto e via acontecer isso porque tá errado, ele não podia ser

A gente conversava muito, desde pequenos, se eles brigavam com os amigos na rua, chegavam aqui e eu dava uma dura, nunca me desentendi com vizinho, eu deixava o lado de lá resolver. (mãe de Guto)

O que se verifica neste relato é que Guto parece ter mantido convívio intenso com muitos amigos da vizinhança, apesar de não ter desenvolvido padrões elevados de linguagem oral. Por outro lado, pelo relato da mãe, se, de início, o fato de ser deficiente parece ter feito com que ele fosse tratado diferentemente pelos amigos da vizinhança, isto foi sendo minimizado, inclusive com a intervenção da mesma.

Desde muito cedo Guto demonstrou interesse e habilidade para esportes. Os pais informados sobre a existência de uma “escolinha de futebol do São Paulo FC”, arcaram com esse custo. Assim, com menos de seis anos de idade, começou a freqüentar a escolinha de futebol, e tornando-se destaque nas equipes em que atuou:

Olha, a primeira carteirinha quando ele jogava bola (mostra, no pé da Santinha) ele foi campeão, olha a foto dele na carteirinha!!! Ele jogava para a F (clube da cidade). Ele nem tinha seis anos, não tinha trocado os dentinhos. (mãe de Guto)

De um bom jogador na escolinha, foi se transformando em um jogador conceituado e reconhecido na cidade, com títulos e troféus significativos:

Depois ele passou a jogar pela cidade. Ele tem uma quantidade de medalhas [fui ver muitas medalhas, alguns troféus, expostos no corredor da casa], troféu de artilheiro do time, foi campeão em Campos do Jordão, Quiririm, Vanguarda, Pinda (Seleção), vice-campeão ... Honra ao Mérito na escola – ganhou como melhor aluno em 2000; ... melhor da Liga de Futebol de Salão.

Ele começou jogar pequenininho; jogou em Guará, Cruzeiro, pela Seleção de Pinda; jogos regionais... E ficou mais quinze dias em Mogi das Cruzes... Tem um monte. Saiu muita coisa na internet, mas a gente não tem computador, agora ele vai comprar com o dinheiro dele mesmo. [tinha fotos da formatura de 4ª e 8ª série na parede da casa]. Ele saiu no jornal várias vezes; porque ele jogava muito bem, ele se destacava demais dos outros. Saía tantos elogios! (mãe de Guto)

Mesmo o fato de receber um apelido de caráter, em princípio, pejorativo (Mudinho), foi sendo incorporado como positivo, já que o público assim o chamava em reconhecimento ao bom futebol praticado:

Ele jogava muito bem. [a mãe mostra uma das manchetes de um jornal da cidade : “Falar o quê? O garoto da foto é surdo-mudo, mas joga uma barbaridade, e seu nome é Guto.”]. Saía muitas fotos dele no jornal, ele jogava e era campeão. Muitas vezes o time estava perdendo e ele entrava e virava o jogo. O pessoal gritava “Mudinho, Mudinho...” chamava ele de Mudinho, chamavam por ele no campo. A gente nem ligava (de ser chamado de Mudinho) no começo eu ficava meio assim.. mas eu vi como ele era querido, a gente (eu e o pai) sempre acompanhava ele. Daí o povo gritava, gritava e o treinador punha ele e ele virava o jogo. Aí dava aquela virada no jogo e o pessoal ficava todo entusiasmado e lá ia pro jornal.... A internet (minha sobrinha tem) me levou para ver a foto na internet, a coisa mais linda a foto dele na internet aí eu até comprei essa foto, comprei pela internet, mas não sei porque não chegou aqui em casa. Tava lindo, lindo falando dele, da importância dele no time, que ele era isso, aquilo, sabe, aquele elogio, não é maravilhoso.

Agora ele joga na fábrica. Participa também nos jogos de surdos, também.

Daí da outra vez, a pouco tempo minha sobrinha achou ele na internet de novo pela F., fazendo um esporte, não sei o que é que é... falando dele. Ele é conhecido aqui em Pinda , muito conhecido (mãe de Guto)

Este reconhecimento local é uma evidência de que as marcas da deficiência são construídas a partir das relações sociais significativas e que as conseqüências específicas dela são valorizadas em relação com outras características do sujeito, ou seja, sua surdez sem dúvida é uma marca, mas outros fatores possibilitaram o reconhecimento e participação social diferenciados de Guto, interferindo em sua trajetória social.

Essa inserção social qualificada fez com que Guto construísse uma rede de amizade que se estendeu para além do município onde reside:

O Guto é queridíssimo nesse bairro... Não, não é só aqui não, precisa ver a quantidade de amigos que ele tem em Taubaté, São José dos Campos. Esses dias fui em São José dos Campos com ele, todo mundo conhece o Guto, eu fico boba de ver. Todo mundo com quem ele jogou bola. (mãe de Guto)

Entretanto, apesar de toda experiência positiva que vivenciou como jogador de futebol, do espaço ocupado socialmente, Guto, embora, inicialmente declare que fez uma opção pelo trabalho, ao final mostra que foi vítima de preconceito, porque não foi aceito no time profissional por causa da surdez:

Eu gosto de futebol. Jogava bola, antes agora não [dos 6 aos 20 anos profissional]. Hoje não estou jogando porque estou trabalhando muito. (Guto)

Agora não jogo mais. Só na fábrica. Parei em 2000 [como profissional], 20 anos, 21 não pode. Pode, pode, mas tem que viajar. Fui para Mogi e fiquei 15 dias. Mas precisava trabalhar. (Guto)

Ele abriu mão de tudo, de jogar, de sair... para trabalhar.....[Guto ri e confirma] (mãe de Guto)

Fui para São Paulo, Rio jogar futebol. Eu ia jogar no Rio/profissional – Fluminense – em 97, mas foi proibido porque sou surdo. Fiquei triste, eu gosto de futebol. O homem me viu jogar, ele não sabia que sou surdo. (Guto)

Apesar dessa discriminação que o impediu de concretizar o sonho de ser jogador profissional, o fato de ter sido marcado como um bom jogador fez com que ele elevasse a sua auto-estima:

Quando eu jogava eu ganhava roupa, sapato, tênis...Quando jogava na seleção de Pinda. passou na televisão. E aí eles foram me entrevistar, eu fiz sinal que não entendia, que sou surdo (rsss) [mostra a foto do jornal, exposta na sala da casa]. Tem muitas fotos na F. [clube da cidade o qual era jogador] (Guto)

Além de seus amigos ouvintes, Guto também estabelece relações sociais com amigos surdos, o que mostra que ele não se restringe somente a este último grupo, como tantos outros surdos fazem nos dias de hoje:

Às vezes, sábado, domingo, vamos em Taubaté no shopping encontrar com amigos surdos. Vamos para Guará no forró: Eu Marco, a irmã dele (Guto)

Ele adora forró, na EXPOVAP [exposição agropecuária da cidade] ele foi e ficou dançando com as professoras dele a noite toda né Guto? (mãe de Guto)

Na época da entrevista, Guto estava trabalhando em um fábrica distante de sua casa o que exigia bastante disciplina:

O Guto acorda cedinho, quatro e meia, quando tá chovendo ele põe um pano na cabeça e vai correndo daqui no ponto de ônibus, ele nem pega o primeiro ônibus porque ele chega atrasado pra pegar a *Topic* da fábrica lá, ele cata uma *Topic* clandestina um pouco antes do ônibus, ele pega essa *Topic*. Ele pega às cinco, certinho, cinco pras cinco, pra pegar os seis... cinco e... um pouquinho antes de cinco e meia lá na rodoviária, aí lá ele pega a *Topic* da fábrica e entra as seis na fábrica. (mãe de Guto)

Apesar de todo esse esforço, tanto ele quanto sua mãe afirmam que ele está gostando muito do trabalho, assim como do seus colegas:

Estou gostando de trabalhar muito bom, muitos amigos, não tem briga, nada... Chefe muito bom.] (Guto)

E ele tá amando, ele diz que o encarregado dele é um amor, é o Renato, diz que trata ele muito bem, e o seu João, que é o gerente da fábrica que trata ele super bem. É na Alquimetal (mãe de Guto)

Assim como nos tempos de futebol, parece que Guto procura se destacar no seu posto de trabalho, mesmo que deixe, implícito, que é um trabalho pouco estimulante:

O Daniel [amigo surdo que trabalha no mesmo local] é folgado, não agüenta fazer esse trabalho. Fico em pé o tempo todo. O chefe falou que todo mundo é folgado, ele chamou outro para trocar comigo, ninguém quer trocar. Eu trabalho muito, muito. Sempre eu naquele lugar, ninguém quer trocar. Fico cansado e o chefe fala para fazer mais devagar, mais calma. Eu muito rápido, muito rápido...todo mundo faz 20 caixas, eu rápido 40. Chefe falou: calma. (Guto)

Acho que ele trabalha tanto que até o chefe fala para ele ir mais devagar. Ele estava trabalhando muito mais que os outros. No primeiro mês que ele estava trabalhando, ele estava produzindo mais que todos, 40 caixas né? Enquanto os outros estavam produzindo 20 (mãe de Guto)

Se ganho mais? Não...o outro faz quatro anos que trabalha lá. Eu ganho igual quem está lá há quatro anos. Eu ganho R\$ 1.100,00. Tem gente está lá há mais tempo. Ninguém quer trabalhar na máquina. Eu guardo o dinheiro. (Guto)

Suas expectativas de futuro parecem não implicar em grandes mudanças profissionais, pois restringe seus sonhos a um casamento e ao lazer.

Casar (risos)..só com vinte e oito anos. Vou guardando, guardando...Comprar carro? Não quero carro, gosto de ir para o forrô, beber um pouquinho, é perigoso (Guto)

Assim, pode-se verificar que Guto teve uma trajetória social em que a marca da surdez foi minimizada pelo fato de ter se dado muito bem nos esportes o que o tornou uma figura com algum destaque na cidade em que mora, apesar de não ter conseguido concretizar seus sonhos de ser jogador profissional de futebol.

2.4.3. As relações sociais construídas por Rosa

Rosa foi bastante resistente para relatar fatos da infância, afirmava não se lembrar de quase nada, o que dificultou a coleta de dados. Segundo a mãe, na infância, as relações sociais da família ficavam restritas ao convívio familiar, à visitas a casas dos parentes.

Nós sempre saímos junto, eu nunca deixei ela para passear. Sempre levei, nunca escondi. A gente não tinha muito que passear porque ele (marido) trabalhava muito. Mais era casa de parente. (mãe de Rosa)

A Rosa é muito esperta, independente, ela não depende da gente praticamente para nada, se vira. É muito comunicativa. O relacionamento com os irmãos também. Nós sempre a tratamos igual aos outros, normal como os outros, nunca diferenciamos. (mãe de Rosa)

Ela tem amigos surdos e ouvintes, só que [pausa] ela prefere se juntar mais com os amigos surdos, entende? Então eles se ajuntam, ela prefere mais os surdos do que ouvintes. A Rosa é muito esperta, independente. (mãe de Rosa)

O pai a ensinou dirigir aos dezesseis anos, aos dezoito, conseguiu sua Carteira de Nacional de Habilitação.

Nossa.. Ela viaja por aí, pega o carrinho dela e vai embora... Sempre foi assim, desde que tirou carta... Vai para São Paulo, tudo... Não depende da gente. O único problema é não ouvir, mas no resto tudo é normal, inteligente, bastante independente mesmo, tem a casa dela. (mãe de Rosa)

Ela é uma pessoa normal o único problema é não ouvir, não é verdade?
Esse negócio de renovar carta ...ela faz tudo sozinha, não fica pedindo para gente (mãe de Rosa)

A independência de Rosa é fortemente apontada pela mãe, independência essa conquistada também pelas condições que a família pôde

lhe oferecer. Parece que a mãe se refere a essa condição como um dom divino, “que tira uma coisa e dá outra em troca” nesse caso a independência e a inteligência acima da média (nas palavras de sua mãe).

Rosa refere-se ao passado com saudades do tempo em que morava em São Paulo e diz não gostar de Pindamonhangaba:

Muito bom São Paulo, muito diferente daqui. Gosto muito São Paulo Saudade São Paulo, saudade amigos, tenho muitas saudades [expressão de desagrado]; não gostei; pensava só São Paulo, queria voltar para São Paulo. Não gostava, não acostumei Pinda. Não tinha amiga, acostumada em São Paulo. Cheguei aqui só eu de surda. Lá em São Paulo muitos surdos.(Rosa).

Relata, também, que em termos de atividades profissionais, a cidade tinha pouco a lhe oferecer:

Quando saí da escola não fazia nada.... fazia tricô. Crochê. Lá na F. (clube da cidade) com amiga Maria José. Daí voltei para São Paulo. Lá eu trabalhava (ficou 10 anos em São Paulo) Não gostava de Pinda. Lá em São Paulo tinha muitos amigos surdos. (Rosa)

Inconformada com a condição de morar em Pindamonhangaba, aos quinze anos voltou para São Paulo para morar com a avó, onde trabalhava como vendedora (chaveiros, canetas), retomando assim, sua vida e seus amigos.

Com a morte da avó, Rosa volta para Pindamonhangaba e utilizando-se da experiência acumulada em São Paulo, investiu no mercado informal.

Eu trabalhava de vendedora. Vendia chaveiros, caneta, adesivos.. Comprava em São Paulo e revendia em Aparecida, na rodoviária. Eu precisava trabalhar para cuidar da minha filha. Eu ia e voltava de São Paulo, trazia as mercadorias. Minha filha me ajudava a vender em restaurante, eu deixava nas mesas e ela pegava o dinheiro. A noite ganhava bastante dinheiro (a filha ficava com a mãe). Eu chamava o Daniel (companheiro) para vender também, ele ajudava. Eu ensinava. Eu vendia bem. Vendia tudo, com o dinheiro reformei toda a casa, comprei carro. Vendia em Pinda, Taubaté... É bom. Eu gosto de passear. Gosto de passear: Aparecida, Ribeirão Grande, Santo André, mas agora trabalhamos muito, o Daniel trabalhou o carnaval todo. (Rosa)

Aproveitando a lei de cotas de trabalhadores deficientes nas empresas, Rosa, apesar de afirmar que gostava de vender seus produtos na rua, conseguiu ser contatada pela mesma empresa do companheiro:

Depois eu fui chamada na fábrica em Taubaté. Eu trabalho perto do Daniel já faz um ano e dois meses. A fábrica é de cinto de segurança, trabalho junto com o Antonio [outro surdo]. Gosto muito da fábrica e ainda não gosto de Pinda. (Rosa)

Rosa, apesar de não ter concluído sua escolarização, é bastante independente, trabalhando atualmente na linha de produção da empresa “A” desde 2005; antes disso, se mantinha com seu artesanato e como vendedora autônoma. Mora no fundo da casa dos pais, cuja reforma foi inteiramente bancada por ela, cria sua filha e vive uma relação estável com um surdo dezessete anos mais jovem.

Em relação ao convívio social, fica evidente que o núcleo de relações por ela mantidas constitui-se por indivíduos surdos, mesmo que hoje trabalhe em empresa em que a maioria é ouvinte.

2.4.4. As relações sociais construídas por Antônio

Antônio sempre morou em Moreira César, cujas famílias mantinham relações pessoais muito estreitas. Seu relato, portanto, é a expressão das atividades de lazer de habitantes que vivem em pequenos distritos relativamente distantes da sede de municípios médios do país: os pais não costumavam sair de casa e o lazer dos adultos se resumia a jogos de baralho em família:

Eu jogava baralho.. Jogava baralho com minha família: meu pai, minha mãe, meus tios e primos. só família daí dinheiro, minha mãe, meu pai, minha tia, meu tio joga baralho sempre, valendo jogo (rss) só família. (Antonio)

Embora tenha demonstrado dificuldades para se lembrar de sua infância relata que participava das brincadeiras na rua com primos e amigos, peladas no campinho perto de sua casa e as conversas na praça.

Eu sempre saia na rua para brincar com meus amigos. Brincava de pipa, jogava bola, bolinha de gude..tudo normal, eu brincava muito. Lembro que sempre que saia minha mãe falava: cuidado filho. (Antonio)

As práticas sociais adotadas pela família possibilitaram que Antônio participasse intensamente desses momentos e desenvolvesse uma relação bastante próxima com vizinhos e com os elementos desse grupo social (tios e primos).

Revela que até os nove anos, não falava muito bem, entretanto, parece que essa diferença não interferiu nas relações com a família e com o grupo de amigos.

Após o nascimento do irmão, Antônio (com nove anos) relata que mantinha uma relação de cuidado com o caçula desempenhando, dessa forma, o papel geralmente atribuído ao irmão mais velho:

Eu cuidava dele, levava para passear, brincava com ele. Quando ele cresceu ensinei empinar pipa, andar de bicicleta. (Antonio)

Assim como muitos dos seus amigos de infância, essa vida solta permaneceu até a puberdade, pois começou a trabalhar na oficina de seu tio aos doze anos, permanecendo nesse local até mais ou menos vinte e sete anos.

Tinha 12 anos quando fui trabalhar na oficina do meu tio. Recebia, ganhava (pouquinho) no começo, só lavava peça..só” (Antônio)

Devido a relações sociais concretas estabelecida e as condições do tio para empregá-lo, Antonio teve a oportunidade para construir sua trajetória produtiva desde os doze anos de idade; certamente, pôde, a partir dessa experiência, ampliar suas relações sociais.

Primogênito, seu pai lhe ensinou a dirigir aos quatorze anos, padrão relativamente comum em pequenas localidades onde o número de veículos é pequeno, o que diminui o risco de acidentes. Seu pai, mesmo antes dele tirar sua carteira de habilitação emprestava-lhe o carro, apenas recomendando cuidado com a polícia.

Logo que atingiu a maioridade, conseguiu, após ter sido reprovado no primeiro exame, sua carteira de habilitação.

Eu queria [tirar] carta de motorista; aí meu pai falou: “- Precisa estudar”. Eu pensei: “Como? Precisa estudar monte de coisa, palavra, como faz para deficiente?” Meu pai falou: “Vamos lá conversar.” Eu falei: “- Difícil para mim!” Meu pai falou: “Não, é fácil, só precisa estudar sempre!” Daí foi comigo na auto escola e me ajudou. (Antonio)

Antônio, desde vinte e dois anos, possui seu próprio veículo, comprado com a ajuda do pai.

Com relação ao lazer, após completar dezoito anos, começou a freqüentar com os amigos do distrito Clubes de Moreira César e de

Pindamonhangaba. Relata também que costumava jogar truco com os amigos no bar perto de sua casa.

Em 1996, época em que passou a existir maior controle do Ministério Público sobre a lei das cotas para deficientes²⁰ por influência de seu pai, que na época era funcionário da Confab, passou por processo seletivo na empresa, mas acredita que o fato de não saber escrever corretamente (frase, texto) tenha impedido sua admissão:

Porque eu só sei escrever palavras. É verdade. A psicóloga dizia que eu tinha que escrever um texto justificando o motivo de querer trabalhar na Confab. Eu disse à ela que não conhecia muitas palavras, porque tinha parado de estudar na 5ª série, que eu não lembrava. Eu senti muita vergonha, fiquei com o rosto vermelho. Ela insistiu: porque você quer trabalhar na Confab?. Eu escrevi: “Eu precisa”. Ela achou muito pouco e trouxe uma carta de outra pessoa. Eu olhei e disse: “-Nossa! Tudo isso? Ah..eu não conheço muitas palavras. Eu não sei ‘escrever comprido’[texto]. O homem que escreveu é normal, entende, eu não! Eu não sei escrever, conheço poucas palavras.” Daí eu escrevi só um pouquinho. Ela repetiu: “-Escreve mais!” “Mas eu não sei”, disse à ela. Bom daí o chefe falou: “-Vou chamar você”. Eu fui embora.. Até hoje não me chamaram. [risos] (Antonio)

A hipótese de Antônio não ter sido absorvido pelo mercado de trabalho foi decorrência da falta de domínio da escrita (assim como milhares de brasileiros) e justifica o fato por ser surdo, como se a limitação da escrita fosse intrínseca à surdez.

É fato que a surdez tem a ver com essa situação, entretanto não deve ser vista como determinante, ou seja, nem todos os surdos apresentam tamanha dificuldade com relação a essa questão, esses são casos de uma população bastante específica.

Diante da primeira tentativa fracassada de acesso ao mercado de trabalho formal e, com objetivo de ter uma renda melhor do que a que tinha na oficina do tio, Antônio buscou, assim como muitos surdos de origem

²⁰ O art. 93, *caput*, da Lei nº 8.213/91, determina a empresa, com 100 ou mais empregados, a obrigação quanto ao preenchimento de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, com a observância da seguinte proporção: a) de 100 a 200 empregados, 2%; b) de 201 a 500, 3%; c) 501 a 1.000, 4%; d) de 1001 ou mais, 5%.²⁰
http://www.unia.br/direito/centro/material_prof/fran_netto/mat_011.doc

humilde, resolver seus problemas financeiros no mercado informal, vendendo objetos para os motorista nos semáforos:

Fui vender no semáforo. Ganha mais vender. Aqui [em] Pinda não, só [em] Taubaté. Aqui conhece pessoal (risos) vergonha. Lá Taubaté, normal [risos]. [Em] Taubaté pode. Faz (cinco meses) que estou (trabalhando). Sao José [dos Campos] muito grande. Eu colocava a mercadoria em cinco carros, aí dava volta. Tem pessoas [pausa] que vira cara, tem pessoa que fala “não”. Outra que fecha o vidro, tem pessoa [que] joga no chão. Isso em Taubaté. Em São José não, normal, só fecha o vidro, fecha o vidro porque pensa que é ladrão e tem medo. Quando um (jogou no chão) não falei nada, peguei fiquei quieto, deixa. Em São José vende mais e ganha mais, mais rápido. Daí mais dinheiro. Aí aumentei casa. [Mais] quatro anos e aí terminou.) Papai ajudou, minha casa é grande. (Antônio)

Embora este tipo de atividade seja bastante comum entre surdos sem escolarização ou qualificação, para Antônio, tal atividade causava-lhe desconforto diante dos conhecidos, embora lhe garantisse o sustento.

Segundo Antônio, o acesso ao mercado de trabalho formal foi possível por meio da SORRI²¹:

Levei meu currículo para a SORRI de São José dos Campos, lá ajuda deficiente. Mandeí currículo prá lá. Depois passou dois meses, três meses, daí chamou . Eu fui na SORRI (fazer) ficha. Não é ficha, ela explica como faz: Tirar barba para (trabalhar. Ela explica como tem que fazer. (Antonio)

Em junho de 2005 Antônio ingressa na empresa A. e, após aproximadamente dois meses de ingresso, passou a ser responsável por toda uma linha de trabalho:

Achei o trabalho facinho. Aí passou [um semana, duas semanas], mulher contou pro chefe: “- Antônio muito bom, sabe mexer as coisas.” Eu entende [sinalizando a peça] eu trabalhei oficina, eu conheço. Dáí passou dois meses, o chefe : “Muito bom, muito bom! Você vai trabalhar sozinho; mulher vai mudar, a linha é sua. Você sabe número?” Eu falei, sei. “- Você sabe nome peça?” Falei, sei. “- Tá bom. Você manda na linha.” Agora eu trabalho sozinho com dez máquinas. Quando tá precisando rápido, aí eu mando chamar três, quatro pessoas pra ajudar. (Antônio)

Segundo Antônio, não houve nenhuma dificuldade para adaptar-se ao novo trabalho, considerado por ele como fácil em comparação com o que tinha que fazer na oficina do tio:

²¹ A SORRI-SÃO JOSÉ DOS CAMPOS é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que tem como objetivo a realização de Programas de Reabilitação Profissional voltados para integração e inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Difícil trabalhar fábrica? Não sei porque. Mais difícil foi conhecer motor, agora trabalhar [é] fácil. Mais difícil é antes aprender motor, motor, peça. Mais difícil Confab, porque tem que escrever. (Antonio)

Em 1999, Antônio casou-se com uma ouvinte que tem dois irmãos surdos, e atualmente possui um casal de filhos. Sua esposa concluiu o ensino médio, mas não trabalha fora; assim, Antônio é o único provedor de sua família (há que se lembrar, que o pai está sempre disposto a ajudar o filho, se necessário)

Em 99, eu casei minha esposa, eu casei. A Vania, conheci casa dela, porque eu conhece irmão dela [que é surdo também, assim como outra irmã]. Daí fui casa do Eliel, aí conheci ela na casa dela, aí depois namorou, tava namorando. Eu gostei muito dela, aí namora firme. Eu comecei ficar com ela foi em novembro, ficava dezembro, ficava janeiro, até fevereiro comecei firme. Eu casei foi bom. (Antônio)

Ao mesmo tempo em que convivia com seus amigos de vizinhança, Antônio participou de grupos de surdos, mas nunca deixou de conviver com os amigos ouvintes:

Os surdos falam eu sou metido, porque eu não gosto ficar só com surdo, igual, igual sempre, tudo lá igual...gosto de brincar de um monte de coisa: dama, dominó. [utiliza sinais para concretizar sua expressão: quando se refere aos ouvintes aponta para seu lado esquerdo, ao se referir aos surdos aponta seu lado direito. Quando se referiu aos jogos de dama, dominó apontou para seu lado esquerdo]. Porque lá [entre surdos] só bate papo. Eu não, é diferente, porque gosto mais [de] brincar. (Antônio)

Relatou que atualmente não vai mais aos Encontros de Surdos²²

Não vai aos encontros. Encontro [de surdos], não. [Só jogar] bola. Antes eu ia aos encontros, agora não [vou] mais, porque agora tá muita confusão. Antes tava legal. Porque, encontro pessoas vai igreja. Agora eu não sou mais católico. Agora estou outra igreja. Difícil, eu vou ao encontro às vezes. (Antônio)

Assim, verifica-se que, pela própria trajetória de relações sociais, Antonio convive até hoje com seus amigos de infância, e somente quando necessitou trabalhar na informalidade é que entrou em contato mais estreito com grupos de surdos, mas que nunca se sentiu como um integrante de fato.

²² Ocasão a qual muitos surdos católicos do Vale do Paraíba e Região Serrana, que formam verdadeiras comunidades, se reúnem para confraternização.

2.4.5. As relações sociais construídas por Eliana

Eliana traz poucas lembranças de sua infância e pelo relato é possível inferir que o relacionamento com a família foi bastante conturbado, cuja vida paupérrima exigia que toda a mobilização fosse voltada para a sobrevivência.

Quando era criança não saíamos para passear. Eu pulava a janela do quarto (rsss). Fugia...meu pai era muito bravo, batia muito na gente, sempre. Eu e meus irmãos nos escondíamos debaixo da cama de tanto medo dele. Ele bebia muito, sempre, sempre bebia muito. (Eliana)

As circunstâncias concretas vivenciadas por essa família foram marcando e construindo um relacionamento singular entre seus membros.

O pai apresentava comportamentos agressivos devido à doença (alcooolismo), instaurando o medo como elemento presente nas relações desse contexto familiar. Como vivia desempregado, a sobrecarga de trabalho recaía sobre a mãe que praticamente não tinha tempo para se dedicar aos filhos, que permaneciam sozinhos:

Com os irmãos (seis), brigava ... era muita gente. Pai era bravo, eles (mãe e pai) não conversavam comigo. Meu pai bebia muito. Minha mãe trabalhava muito, não tinha tempo para conversar. Brincava com minhas amigas, com minha prima, brincava de casinha, sempre juntas. Eu falava pouquinho. (Eliana)

De todos os irmãos, criou laços mais fortes com um deles, que permanece sendo um de seus fortes vínculos até hoje:

Antônio tem 24 anos (irmão) fez até 8ª série. E casado tem um filho. Eu gosto muito dele. Ele conversa muito comigo, ele é alegre. Sou mais amiga do Antonio do que das minhas irmãs. Elas fazem muita fofoca, eu não gosto. Antônio trabalha na padaria (Eliana).

O fato de não receber muita atenção da família, aliado à sua condição de surdez, parece também ter se constituído em marca importante:

Com quinze anos eu chorava muito. Já trabalhava. Achava que a família não gostava de mim por ser surda. Minha prima falava: não chora, você é bonita, sabe trabalhar bem. Eu queria ouvir igual a minha prima. E ela sempre falava: você é bonita, inteligente. (Eliana)

Muito jovem, com apenas doze anos, Eliana começou a trabalhar como empregada doméstica, mesmo antes de entrar na escola, e tendo em vista as precárias condições econômicas da família, continuou a trabalhar mesmo

depois que conseguiu ingressar na escola, que parece não ter lhe oferecido muito mais do que convívio com outros alunos surdos:

Mas eu queria ouvir, ter aparelho. Depois com 16 anos, esqueci...normal. Tinha a escola, tinha bastante amigos. Na escola eu conheci muitos surdos, antes não conhecia. Fiquei feliz. Fiquei na escola nove anos. Sai por causa do namorado, com 19 anos. Eu conheci meu namorado na festa de São Benedito. Minha amiga o conhecia e me apresentou. Namoramos um ano, dois anos. Fiquei grávida e casei, saí da escola e não voltei mais. (Eliana)

Sem muitas oportunidades de convívio social, a escola parece ter se configurado num espaço possível para estabelecer tais relações. Lembra das amizades conquistadas e da importância de conhecer outros surdos.

Assim, aos vinte e um anos, assume a posição de “dona de casa” e, a partir daí, sua vida se restringiu aos afazeres domésticos e à educação dos filhos, assim como tantas outras mulheres oriundas do mesmo estrato social, tentando conciliar os afazeres domésticos com algumas atividades informais para auxiliar no sustento do lar:

Meus pais não queriam que eu casasse. Minha mãe chorou muito. Fui morar longe da casa dela. Eu trabalhava em casa: fazia crochê, pano de prato, pintava unhas (manicure) daí nasceu a Helena. Eu não ouvia ela chorar, mas meu marido sempre me chamava. Eu ficava muito cansada, porque não dormia direito à noite e trabalha (em casa) durante o dia. Ia lavar roupa e ficava com o pé empurrando o carrinho, levava a Helena junto aonde ia, pois ficava sozinha e casa e tinha medo dela chorar e eu não escutar. De noite meu marido me chamava. Quando a Helena tinha 7 anos fiquei grávida do...ele mordida meu peito para mamar, doía muito (risos da mãe e do filho). Levei susto quando engravidei dele (apontando o filho) (Eliana)

Eliana casou-se, e como dito, assume o papel legado dentro do seu cenário social, cuida da casa, dos filhos e ajuda no orçamento doméstico. É interessante ressaltar que só se refere à surdez como impedimento diante da preocupação de não ouvir a filha chorar, entretanto, parece ter acionado dispositivos para lidar com tal situação.

Atualmente, seu relacionamento social gira em torno das suas clientes, das visitas a casa da mãe e aos cultos na igreja evangélica as quartas-feiras e sábados.

Lembra de um passeio que fizemos (grupo de surdos de Pinda, para os quais eu organizava encontros...) em Aparecida, diz que foi muito bom. Que tinha muitos surdos. Diz que atualmente frequenta a Testemunha de Jeová e que lá tem muitos surdos e que todos de lá sabem sinal. Que é muito bom. [Coloca uma fita (sinalizada) de uma reunião da igreja eu ver]. (demonstra alegria com relação à igreja, me

convida para participar da mesma, diz local dia e horário. Diz que irá me esperar e que ficará muito, muito feliz com minha presença).

Acho importante destacar, que, para Eliana, a igreja se constituiu em espaço concreto e possível de estabelecer relações sociais. O fato da igreja ter incorporado muitos surdos e ter se preparado para receber essa população por meio da língua de sinais é ressaltado por Eliana como um fator bastante positivo.

2.4.6. Relações sociais construídas por Lena

Lena fez questão de registrar seu depoimento, apresentando desejo de se expressar da forma que construiu a sua linguagem escrita, ou seja, através de desenhos.

Para Lena, ter sido a terceira filha surda da família lhe proporcionou a possibilidade de comunicação com todos os seus membros, pois quando nasceu, já havia se construído uma forma de comunicação e a ausência da linguagem oral parecia não representar um problema para este grupo social.

Acho difícil falar da infância, era tudo normal, brincamos muito na roça, normal. Porque a dificuldade para falar foi só com o Artur (1º filho que nasceu surdo). (Edna irmã de Lena)

O relato da irmã de Lena reflete com clareza a infância vivida por ela: a surdez nessa família parece apresentar características distintas.

Quando Lena estava com oito anos, descobriu que seu irmão caçula, então com um ano, era o quarto filho surdo da família.

A tia Lena diz que sempre cuidou do irmão, pois a mãe trabalhava muito. Quando ela estava com oito anos e seu irmão com um ano, descobriram que ele também era surdo, e ela mostra-se espantada. Cuida do irmão caçula como um filho. (Mariluce, sobrinha de Lena)



Figura 1
Representação gráfica de Lena sobre a descoberta
da surdez de seu irmão caçula

Na família de sete filhos, cinco homens e duas mulheres, Lena, sendo a mais velha das irmãs, assumiu a educação de seu irmão caçula assim como de todas as tarefas da casa, o que mostra que sua surdez não se configurava como limitadora de suas práticas sociais dentro da família:



Figura 2
Representação gráfica de Lena sobre os cuidados
com seu irmão caçula

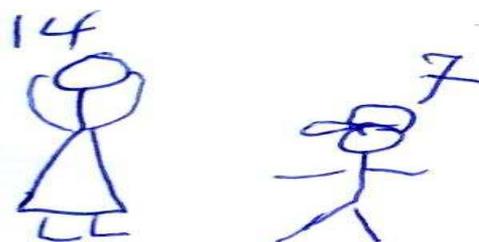


Figura 3

Representação gráfica de Lena sobre sobre os cuidados
com seu irmão caçula



Figura 4
Representação gráfica de Lena sobre os cuidados
com seu irmão caçula

Este papel de “maternidade” assumido por Lena parece ter sido bastante significativo em sua trajetória social, pois ela fez questão de relatar a história vivida com seu irmão, tal como vimos nas figuras anteriores até a sua morte aos sessenta anos de idade:



Figura 5
Representação gráfica de Lena sobre a morte do irmão

Apesar de ter assumido funções de irmã mais velha, sua sobrinha relata que ela sempre foi mais cuidada que os outros:

Ninguém sabe me contar, mas acho que com ela (Lena) os cuidados foram redobrados, pois além de surda e muda era a primeira filha mulher de vô Zeca e vô Maria. Ela nasceu em 20/12/1937. (Mariluce sobrinha de Lena)

No que se refere ao convívio social, mais uma vez sua sobrinha relata que sofreu preconceitos mas que tinha recursos para se defender:

Aos quatorze anos ela já começou a sentir o que era preconceito, pois as pessoas, principalmente os homens, achavam que por ela não ouvir ela era burra, e aí eles se enganavam e muito. Ela foi assediada no cinema por um homem mais velho, casado e que a conhecia e qual não foi a surpresa dele quando ela se defendeu sozinha, dando-

lhe um chute bem dado. Me disse que ela sofreu muito com os homens, eles queriam [...] ela, pensavam que ela fosse surda e boba, mas ela não era não. Um dia um levou ela para um canto, mas era esperta, se safou(ML sobrinha de Lena)

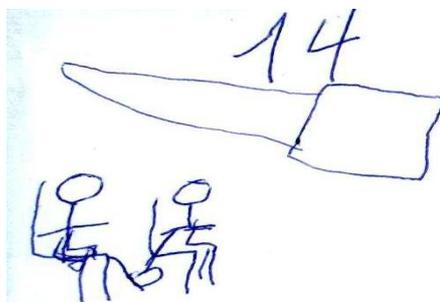


Figura 6
Representação gráfica de Lena sobre o assédio no cinema

Apesar dessas atitudes preconceituosas por parte de alguns, é possível perceber que Lena teve oportunidade de convívio social e cultural, pois freqüentava cinema e bailes na cidade.

Relata que, ao completar quinze anos, ganha um anel de sua mãe, prática corrente entre os membros da família com as mulheres que “debutavam” e que ela, mantendo a tradição, o presenteou à sua filha:

Aos 15 anos, ela ganhou um lindo anel da minha vó, que ela guardou com muito carinho e hoje é de sua única filha Rita.
(Mariluce, sobrinha de Lena)

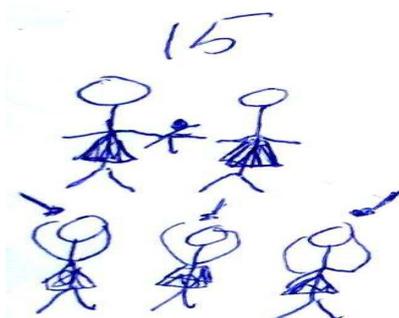


Figura 7
Representação gráfica de Lena sobre o anel ganho de sua mãe

Com a morte do pai, a situação da família se deteriora, mas por pouco tempo:

Tia Lena foi para fazenda em Santo Antonio com todos os outros irmãos e minha mãe, ficou na cidade com a tia Nair para estudar. Na fazenda as coisas estavam difíceis pra tia Lena, pois ficava lá sozinha cuidando de sete homens, cozinhando e lavando e lavando no rio, numa casa bem pequena e simples; à noite ela ia dormir com o tio Artur na casa de uma tia que não sei o nome, próxima a casa da minha vô. Graças a Deus esse tempo não demorou muito, pois tio Paulo casou e foi pra Taubaté, e a casa de Pinda que estava alugada também foi desocupada e todos puderam se reunir novamente na casa que até hoje está conosco. (Mariluce, sobrinha de Lena)

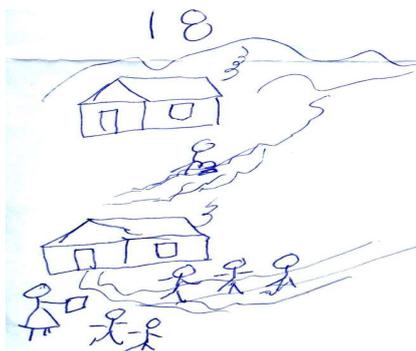


Figura 8

Representação gráfica de Lena sobre a vida após a morte do pai

Um outro relato nos mostra que, em algumas atividades sociais específicas, a marca da surdez foi limitadora, como costume que a família tinha de se reunir à noite par ouvir rádio (prática bastante comum na zona rural), mas que foi solucionada quando já na cidade, o cunhado compra uma televisão:

Outra coisa que o tio M. me contava é que em casa tinha um rádio bem grande de madeira, e a noite todos se reuniam em volta dele para escutar as novelas, e ele e a tia Lena morriam de raiva, que só passou quando minha mãe se casou e meu pai comprou uma televisão só para eles, que segundo o tio era a única do bairro, à noite ficava gente até do lado de fora da casa para ver a televisão. (Mariluce sobrinha de Lena)

Aos dezessete anos, Lena foi morar com sua tia para aprender a costurar, como uma forma de ter um ofício que auxiliasse na sobrevivência da família:

A Lena foi morar junto com a tia Nena para aprender a costurar (17anos). Ela costurava muito bem, era perfeito o trabalho dela. A esposa do deputado era cliente dela. Eu que fazia as encomendas, arranjava clientes, dava o preço, depois eu casei, não tinha quem fizesse essa “ponte”. (Edna, irmã de Lena)

A tia ensinou costurar, cozinhar, organizar tudo. Eu pensava era bom. Ensinou muita coisa. Eu vendia. Eu fiz meu vestido de noiva, bonito, perfeito. Eu comparava o meu trabalho com o das outras pessoas e o meu era perfeito, por isso tinha muitas encomendas. (Lena)

Tia Lena então passou a costurar, agora só para pessoas da sociedade e roupas de luxo. Minha mãe fazia a encomenda, acertava preço. (sobrinha)

O complemento dessa informação pelo marido mostra mais do que simplesmente a aprendizagem de um ofício, mas de um conjunto de práticas sociais, além de se referir à beleza dela:

Lena foi para São José morar com a tia e aprendeu muita coisa, bordar, nadava, dançava, costurava. Ela era muito bonita. (Marido)



Figura 9

Representação de Lena sobre o seu aprendizado

Aprendendo a profissão, Lena se destacou entre os conhecidos, passando a ser reconhecida como muito boa costureira:

Minha tia Lena costurava e tio Mauro fazia os arremates. E assim foi dos 20 aos 28 anos, quando ela se casou foi embora para Tremembé, e não tinha mais a minha mãe que também costurava para conversar com as clientes dela.



Figura 10

Representação de Lena sobre o trabalho de costura com seu irmão

Sua fama se espalha e ela passou a costurar para eventos importantes da comunidade:

Aos 24 anos uma grande amiga da tia Lena se casa, e ela faz o vestido da noiva e a roupa de todas as madrinhas, até hoje essa amiga comenta de como tudo ficou lindo.

E foi ela que fez todos os outros vestidos de noiva que tiveram em casa, inclusive o dela (Mariluce, sobrinha de Lena)

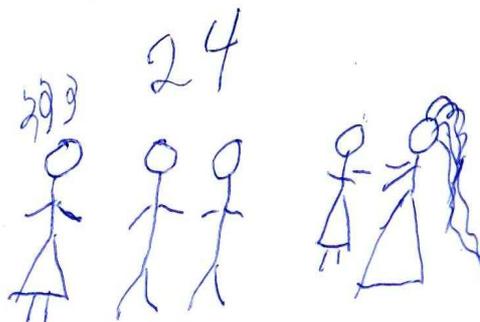


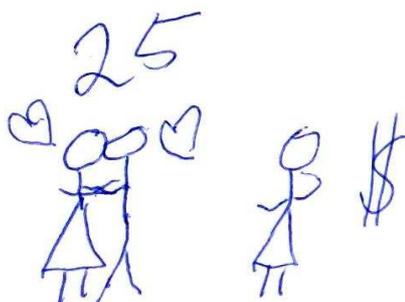
Figura 11

Representação gráfica de Lena sobre o vestido de casamento que costurou para sua amiga

Ao vinte e cinco anos, conheceu seu atual marido, começando um namoro que redundou em noivado aos vinte e sete anos e matrimônio aos vinte e oito anos:

Aos 25 anos ela conhece o seu grande amor, hoje seu marido, tio João, aí ela começa a costurar sem parar, pra conseguir o dinheiro do enxoval. (Sobrinha)

Quando comecei a namorar a Lena, foi a coisa mais gozada, quem queria namorar ela era meu irmão. Nós íamos no baile e a primeira coisa era tirar ela para dançar. Ela era bonitona, queria dançar com ela, e ela sempre falava que eu era enjoado – eu era meio enjoado mesmo (marido de Lena)



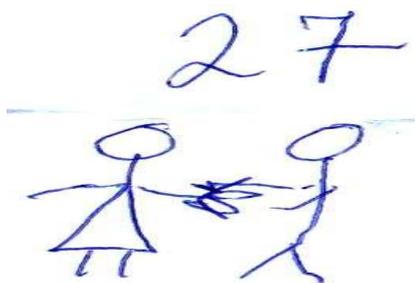


Figura 12

Representação gráfica de Lena sobre seu namoro e noivado.

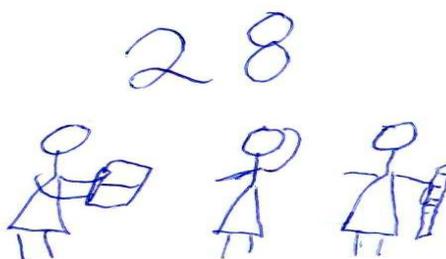


Figura 13

Representação gráfica sobre o processo de confecção do vestido de noiva.

Seu casamento foi um evento importante na família, conforme relato de sua irmã:

Aos 28 anos ela se casa e sozinha decorou e costurou o seu próprio vestido. Tinha umas flores e ela fez tudo, ela que desenhou o modelo, fez o buquê..tudo.

No dia do casamento ela joga buquê, (a coisa mais bonita) as amigas queriam pegar o buquê. Muitas pessoas que não a conheciam ficaram do lado de fora olhando espantados: nossa! uma surda-muda se casando!!! Ela casou na igreja São Benedito, foi para casa trocou de roupa e foi pra lua de mel.)Edna,irmã de Lena)



Figura 14
Representação gráfica de Lena sobre sua festa de casamento

Seu vestido, segundo sua família ficou tão bonito que a vizinhança vinha vê-lo:

Enquanto ela estava viajando, muitas pessoas foram até a casa de sua mãe para pedir para ver o vestido de perto de tão bonito que era. (Mariclucce, sobrinha de Lena)



Figura 15
Representação gráfica de Lena sobre seu vestido de noiva

Depois do casamento, Lena deixou de costurar para fora, tendo dois filhos e, além de assumir a organização de seu novo lar, cuidou de sua sogra doente por vinte e oito anos:

Cuidei por vinte e oito anos da minha sogra que teve derrame: dava banho, trocava de roupa, dava comida para ela porque ficou paralisada do lado esquerdo. Eu trabalhava muito, ficava cansada. (Lena)

Casou, teve um casal de filhos, e hoje já tem e duas netas. Em 2007, completa quarenta e um anos de casamento e sua vida conjugal foi assim representada por ela:

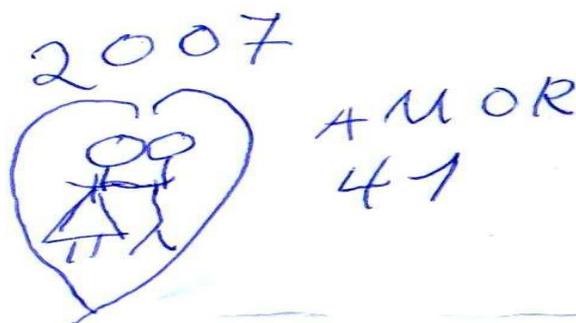


Figura 16

Representação gráfica de Lena sobre seus 41 anos de casada

Até os quarenta anos, o convívio social de Lena era marcado pelas relações familiares e com a vizinhança. Somente nesta idade é que entrou em contato com outros surdos:

Mauro [irmão surdo] estava na rodoviária e encontrou um surdo. Ele fez amizade e levou o surdo na minha casa. Eu fiquei admirada. Depois esse amigo surdo nos levou ao encontro de surdos em Aparecida..nossa muitos surdos, eu fiquei admirada, feliz. Não sabia que existiam tantos surdos. (Lena)

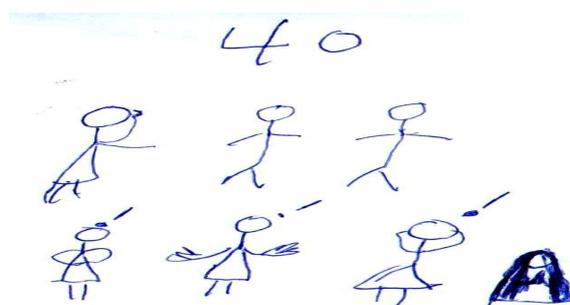


Figura 17

Representação gráfica de Lena sobre seu primeiro contato com surdos

Desde então, mantém contato com grupos de surdos, que vai completar, portanto, 30 anos de convívio.

Hoje tem muitos, muitos amigos surdos.
Amor...felicidade. Vou convidar a todos no meu aniversário de 70 anos, Muito feliz. (Lena)

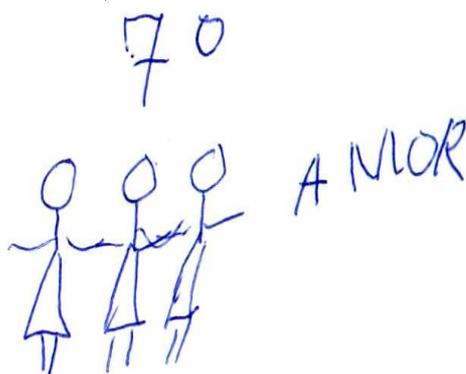


Figura 17
Representação de Lena sobre a festa dos seus 70 anos

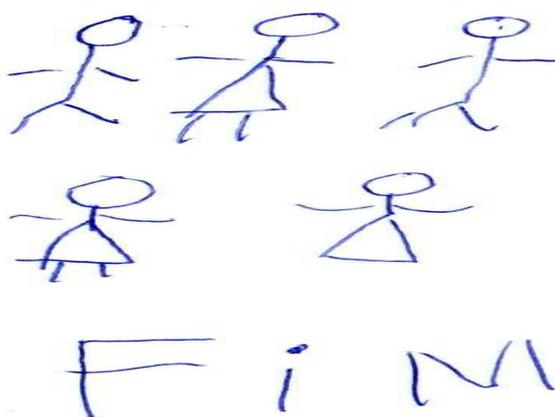


Figura 18

Atualmente, Lena continua mantendo um relacionamento harmonioso com a família (filhos, netos, irmãos) destacando a afinidade com o irmão Mauro. As atividades sociais principais dos dois irmãos surdos se constituem aos encontros de surdos e as visitas aos primos surdos.

Apesar de se considerar católica, Lena tem freqüentado uma igreja evangélica porque lá pode encontrar com seus amigos surdos:

Os crentes ficam insistindo... é assim está você e seu marido conversando, aí chega um surdo, vocês param de falar e usam sinais. Que é certo, é correto. Porque senão vocês ficam conversando e o surdo fica fora. Na igreja católica é assim, o surdo fica de fora. Na igreja (...) você está conversando com seu marido, chega um surdo, todo mundo começa a falar em sinais. Que é muito bom. Fui lá e adorei. Vou lá para fazer amizade, chega um surdo todo mundo pára de falar, faz sinais. Na igreja católica, as pessoas só falam, ele fica de fora. A igreja de crente é correta, é certo. Os mudos foram para lá. Eles ficam em roda, conversando, lá perto do Piracuama, chega um

surdo, na hora cessa a conversa, todo mundo fala por sinal. Perfeito. Daí saiu o surdo, se não tiver mais nenhum surdo, volta falar normal. Se chegar um surdo, cessa a conversa na hora. (MC, sobrinha de Lena – interpretando)

Eu falei para Lena: faça que você bem entender, porque ela nasceu católica, mas vai em outra igreja, ela tem muita amizade lá. Tem de monte e eles são muito grudados, eles vem procurar a Lena, levam ela.... e eu já falei para eles: “- A Lena não muda, ela é de opinião, não vai mudar de jeito nenhum”. Mas eles dizem: “-Não faz mal... Namos assim mesmo!” Aquele casal de Santo Antonio do Pinhal, mudou para a igreja porque eles dão muito apoio, esse é o negócio! Eles dão livro, vem aqui batem papo e tal. Trazem vídeo para gente, então isso aí é interessante. Aqui em Tremembé tem vários. (marido de Lena)

Vou junto com ela, só ver, eu sou católica, vou junto com a amiga. Lá tem muitos surdos, estão mudando de igreja. Eu não, sempre católica. Eu fico sentada olhando [faz sinal de culpa] (Lena)

Como se vê, a questão religiosa é para ela pouco importante porque ela está mesmo interessada no convívio social com os amigos surdos.

Na época das entrevistas, além de conviver com sua família e com seus amigos surdos, Lena se preocupava com um primo que, além de surdo, estava ficando cego:

Os irmãos são muito unidos; os surdos.... A Lena tem uma prima que é surda e cega. Ela chega lá e as duas conversam na mão. (marido de Lena)

Tem um cachorrinho sabe... ela desmontou e contou quantas pecinhas tem. Ela compra...(marido)

Tudo que vejo eu compro. Comprei um cachorrinho [um chaveirinho] desmonto todo e aprendo como se faz. Ensino para o Mauro e ele ensina para o primo Guilherme (também surdo) mas agora ele está cego....[expressão de conformismo]. A irmã dele [que o marido é dentista] leva para São Paulo e vende tudo. Faço também artesanato com jornais, revistas [dramatiza movimentos para a confecção do trabalho). Faço vasos...Eu vejo um, como se faz, ensino para o Mauro e vê ensina para o Guilherme [convida-me para eu ir até a casa do primo para conhecer o trabalho dele]. De dia ele enxerga um pouquinho, a noite não enxerga nada.. Lena (Lena)

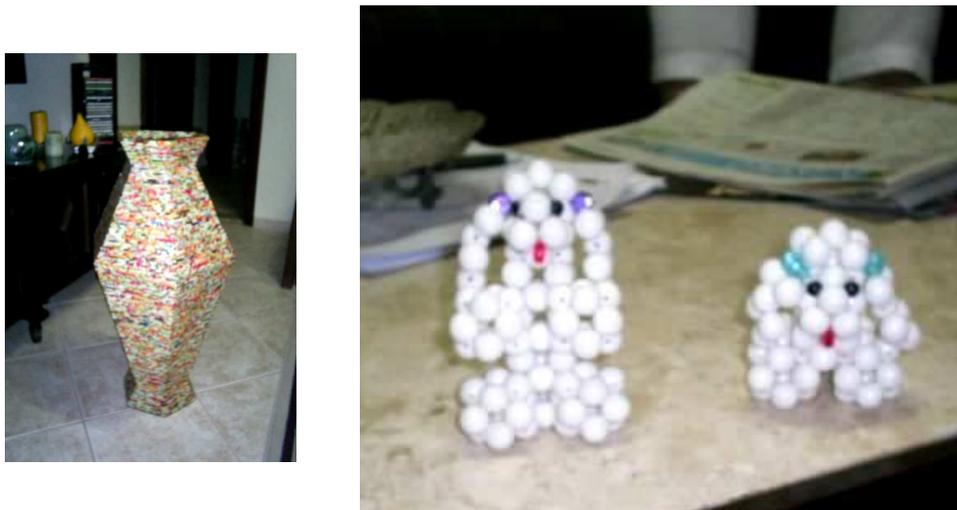


Figura 19

Artesanato produzido por Lena para ensinar seu primo

Assim, pode-se verificar que a trajetória não escolarizada de Lena não lhe trouxe graves prejuízos e nem o fato da sua surdez foi limitador, pois é hoje uma mulher idosa, que constituiu família, que criou laços de amizade com seus familiares e vizinhos e que, muito mais tarde, passou a conviver com surdos, o que também parece lhe dar muito prazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desse trabalho foi decorrência do interesse em investigar como foram construídas as trajetórias sócio-educacionais de sujeitos com uma marca significativa (a surdez) de diferentes estratos sociais, tendo como base a compreensão das especificidades das situações sociais e escolares vividas pelos sujeitos dessa pesquisa, sem contudo, desconsiderar as marcas que a surdez acarreta.

Para tanto, optei por realizar uma pesquisa qualitativa, que pudesse abranger as diferentes trajetórias sócio-educacionais de jovens e adultos surdos que, tendo ou não frequentado a escola, hoje estão inseridos, de alguma forma, no meio social.

A partir do depoimento dos próprios sujeitos e de membros de sua família, buscou-se apontar as semelhanças e diferenças entre famílias situadas dinamicamente em um espaço de posições diferentes, analisadas a partir das perspectivas como: o advento da surdez, a busca de soluções para o problema da surdez, os processos de escolarização por ele vividos e as relações sociais construídas na adolescência, na vida adulta (incluindo grupos de relações de amizade, profissionalização/ocupação, matrimônio), com base nas contribuições de Bourdieu (1998), especialmente os conceitos de capital cultural, sociais e escolar.

As informações contidas nas entrevistas foram suficientes para identificar as características das diferentes dinâmicas familiares, expressão do espaço social ocupado por elas, bem como explorar as formas singulares como essas marcas atingiram os sujeitos e suas famílias, de acordo com as características da origem familiar, das relações sociais e da escolarização de cada um.

A construção dessa investigação permitiu demonstrar que os sujeitos, embora tenham em comum o fato de serem surdos, apresentaram inserção social e escolar bastante singulares, decorrentes das diferentes redes de relações construídas junto à família, ao meio social e a escola, fazendo com que fossem construindo identidades sociais diferenciadas, sendo a surdez

uma de suas marcas, evidente e inquestionável, mas uma entre diversas outras.

Verificou-se que o advento da surdez exerceu impacto em todas as famílias, independente de sua origem. O que se pode perceber que as expectativas que os familiares a respeito da surdez e de seus filhos foram sendo construídas com base nas situações concretas de vida, dos limites e das possibilidades que o meio social ofereceu para que seus familiares elaborassem representações bastante distintas sobre os diferentes sujeitos desta pesquisa.

Os pais de Lúcia, ainda sob o impacto da descoberta da deficiência, tiveram condições sociais que lhe permitiram ir a busca de serviços especializados, que não só confirmaram suas suspeitas, como lhes mostraram, desde o início, que muitas das limitações de sua filha poderiam ser superadas com atendimentos adequados.

Os pais de Guto, apesar de terem tido acesso a especialistas quando ele tinha apenas um ano e meio de idade e de terem algumas informações sobre a necessidade de atendimento especializado, só a conseguem quando ele já tinha de quatro para cinco anos, período bastante longo e que deve ter produzido uma perspectiva de irreversibilidade de sua situação, não porque não tivessem como arcar com as despesas, mas por falta de informações.

Os pais de Rosa e Antônio, entretanto, apesar de procurarem e conseguirem diagnóstico mais preciso, não tiveram qualquer tipo de orientação sobre o que poderiam fazer, o que, com certeza, os levou a construir uma visão não somente da irreversibilidade da surdez, como da impossibilidade de superação das limitações impostas, perspectiva descoberta por eles muito tempo depois da confirmação da surdez de seus filhos por especialistas.

Os pais de Eliane, por outro lado, ficaram dois anos sem qualquer informação sobre possíveis seqüelas da meningite e com a idade em que ficou surda, já deveria ter desenvolvido linguagem oral. A família, sem qualquer informação, demorou algum tempo para se dar conta, o que ocorreu somente com a interferência de um tio. Mesmo assim, ao receberem a confirmação por especialista, não foram informados sobre quaisquer

possibilidades de minimização dos seus efeitos, o que deve ter contribuído para a criação de uma visão da sua irreversibilidade.

O caso de Lena é mais singular ainda. Nascida na zona rural, na década de 1930, mesmo depois do nascimento de outros filhos surdos, jamais passou pela cabeça de seu pai de que sua surdez poderia ser de caráter hereditário, acreditando que ela se dava mais por castigo divino.

No entanto, como era a terceira filha que nascia com a surdez, e vivendo em uma família extensa, como fortes relações entre avós, tios, sobrinhos, sua inserção na família foi sendo construída de forma a que ela jamais se sentisse como não aceita ou discriminada.

Dessa forma, cada família, a sua maneira, a partir de suas condições concretas, lidou com o impacto da surdez e buscou soluções dentro das possibilidades oferecidas pelos diferentes meios sociais em que viviam criando, assim, expectativas, vindas das “experiências direta ou mediata e pelas estatísticas intuitivas das derrotas e dos êxitos de seus filhos expressas pelas diferentes formas pelas quais a família teve que lidar com o advento de um filho surdo.

Além do acesso a um diagnóstico e a orientações terapêuticas, a posição social ocupada pela família de Lúcia - expressa não somente por condições financeiras, mas também pelo convívio com grupo social que pode lhe oferecer indicações mais precisas, como foi a participação do tio de sua mãe - levou seus pais a investirem pesadamente em sua reabilitação, mantendo atendimento fonoaudiológico até os quinze anos de idade e ao uso sistemático de prótese auditiva o que contribuiu decisivamente para que ela adquirisse uma boa proficiência no uso da linguagem oral. Assim, a sua condição de “surda oralizada” não se deu nem em razão de um possível menor grau de perda de audição, nem por qualquer tipo de “propensão individual” que a levasse a essa condição, mas pelas condições sociais e culturais (assim como as econômicas) que sua família possuía.

Não se pode atribuir todo esse suporte apenas a fatores financeiros, mas à posição social da família de Lúcia que lhe permitiu o estabelecimento de relações intensas, por exemplo, com os profissionais da saúde que são ou se tornam “amigos” (que não são amigos só por afeto a Lúcia, mas porque se

reconhecem como pares sociais da família), isto é, são relações sociais reais ou potenciais de um determinado estrato social, ou de uma “elite cultural” da cidade, pois são todos universitários e exercendo ocupações valorizadas.

Guto, ao contrário, teve acesso tardio a atendimento fonoaudiológico, por um período de tempo bastante curto, que foi interrompido, não por iniciativa de sua família, mas pela profissional, sob a justificativa de que a intervenção não estava sendo eficiente. Da mesma forma, embora seus pais tenham tido informações sobre o uso de prótese auditiva, o fato de não ter tido muito tempo de atendimento fonoaudiológico e de ter recebido a informação de que o processo terapêutico não estava sendo eficiente (certamente justificado pelas dificuldades dele e não do atendimento especializado), só poderia redundar em desadaptação no uso da prótese, o que ainda foi confirmado pela informação do médico.

Verifica-se, portanto, que as possíveis limitações de Guto no uso da linguagem oral, se deram muito mais por um tipo de atendimento especializado que não poderia, da forma como foi realizado, garantir a sua apropriação mais eficiente.

Do ponto de vista do acesso a possíveis soluções para as limitações impostas pela surdez, a situação de Rosa, Antônio e Eliane tem muito em comum.

Apesar de ter acesso a um diagnóstico da surdez de Rosa quando ela tinha um ano de idade, sua família não obteve qualquer informação sobre a necessidade de atendimento especializado para desenvolvimento de sua comunicação. Assim, somente aos quatro anos, quando é encaminhada para uma classe especial, é que a família começou a receber alguma informação a respeito. Entretanto, as lembranças de Rosa sobre esse período são negativas, não tanto pelo fato de ter sido obrigada a usar a linguagem oral mas pela formas inadequadas utilizadas, baseadas em castigos, inclusive físicos.

Antônio, após ter sido diagnosticado, começou a receber atendimento fonoaudiológico (quinzenal) mas que logo foi interrompido, não por iniciativa da família, mas da fonoaudióloga da capital, que se deslocava para seu município: “- Daí, um dia, ela não veio mais”. Ora, a interrupção precoce do

atendimento, sem qualquer informação ou busca de substituição pelo profissional responsável não poderia ter como efeito senão a criação de uma perspectiva familiar de que o problema de seu filho não tinha muita solução e esperar por uma nova oportunidade, que aconteceu somente quando ele foi aceito em escola especial, aos oito anos de idade. Mesmo assim, as referências de Antônio sobre a perspectiva oralista ao qual foi submetido não se pauta por uma visão negativa.

Eliana, cuja família já havia sido muito mal informada sobre as possibilidades de sua filha adquirir uma deficiência em razão da meningite, e ter sido diagnosticada somente aos cinco anos, teve que esperar até os treze para receber algum tipo de atendimento especializado, quando ingressou em escola especial da rede pública e que, apesar disso, teve seu atendimento pautado na perspectiva de sua oralização.

Para Lena, que nunca recebeu qualquer tipo de atendimento especializado, a solução para suas dificuldades de comunicação - em razão de viver em zona rural relativamente isolada, de pertencer a uma família extensa, de crescer em determinado momento histórico (entre os anos de 1930 e 1940) e de possuir mais três irmãos surdos - veio do próprio seio familiar, em que estava inserida, a partir da iniciativa de uma tia, que construiu junto com os surdos, uma linguagem de sinais própria e peculiar por meio da qual a família foi mantendo e ampliando uma interação que se mantém até hoje.

A trajetória escolar de Lúcia se deu inteiramente em estabelecimentos de ensino privados, desde o ensino maternal até a conclusão do ensino médio, sempre acompanhada por atendimento fonoaudiológico. Durante todo esse trajeto, foi retida somente uma vez, concluindo, assim, o ensino básico, com uma defasagem de apenas um ano, o que a caracterizaria, com base em Ferraro (1999) como “incluída na escola”.

Guto, por sua vez, ingressou na pré-escola aos quatro anos, em classe especial da rede pública, onde permaneceu até os treze anos, quando concluiu o ciclo I do ensino fundamental, cumprindo sete anos nesta etapa de ensino para alcançar a 5^a série. Em outros termos, Guto concluiu o ciclo I com uma defasagem de três anos em relação à idade esperada, o que o

tornaria um “excluído da escola” (Cf. Ferraro, 1999). A trajetória escolar de Guto ainda apresenta uma outra peculiaridade: após permanecer este longo tempo na classe especial, ingressou no ensino regular, permanecendo até o final do colegial, sem que tenha sido retido um ano sequer. Paradoxalmente, ao ingressar no ensino fundamental, deixou para trás a sua condição de excluído e passou a ser um “incluído na escola”.

Rosa viveu uma trajetória escolar muito mais sofrida. Ingressou em classe especial de pré-escola aos quatro anos de idade, em São Paulo, permanecendo até os dez anos, atingindo nível de 2ª série do ensino fundamental, isto é, com dois anos de defasagem. Com a mudança de sua família para a Pindamonhangaba, foi matriculada na APAE local, apesar de sua mãe considerar que não seria a instituição adequada, mas que foi a única em que conseguiu matrícula. Permaneceu nessa instituição até os quatorze anos, sem que houvesse qualquer registro a respeito de seu processo de escolarização. Aos quinze anos foi encaminhada para uma classe regular de 1ª série, apesar de ter sido aprovada nesta série e na seguinte, resolve se desligar e não mais voltar a estudar.

Dessa forma toda a trajetória de Rosa - que culminou com sua inserção, aos quinze anos de idade, em classe de alunos com média de sete anos - reiterou, por um lado, a sua condição de “incapaz” pelo longo tempo de permanência no ensino especializado (doze anos) para atingir nível de 1ª série do ensino regular. Por outro, de que, embora em plena adolescência, se quisesse continuar na escola, deveria se contentar em ter como pares alunos com oito anos de idade.

Assim, sua desistência não pode ser interpretada como abandono dos estudos, mas como exclusão velada produzida pela própria escola.

Antônio, após uma tentativa frustrada de iniciar sua escolarização em ensino regular e outra no ensino especial em instituições privadas, ingressou em classe especial da rede pública aos nove anos de idade, onde permaneceu por nove anos para alcançar o nível de 4ª série, isto é, com uma defasagem de oito anos em relação à idade esperada. Se, agregado a essa elevada defasagem, consideramos que no penúltimo ano de sua escolarização a ficha da professora indicava que o conteúdo trabalhava era “matéria com

filtragem”²³, podemos afirmar, sem receio de erro, que este não era compatível com o que era desenvolvido em classe da mesma série de ensino.

Assim, aos dezoito anos de idade, Antônio abandonou a escola, o que não pode ser considerado como uma mera interrupção dos estudos sem que o tivesse concluído, mas também como uma forma velada de exclusão escolar: o que restaria a um jovem de família humilde, depois de doze anos ininterruptos de escolaridade para concluir o ciclo I do ensino fundamental, senão desistir de estudar para cuidar de sua sobrevivência?

Eliana ingressa na escola apenas aos treze anos de idade, isto é, já com uma defasagem de seis anos em relação à idade esperada. Permaneceu em classe especial da rede regular até os vinte e um anos de idade pois, no ano seguinte, embora tenha se matriculado, não freqüentou a escola e a partir daí, jamais a ela retornou. Depois de oito anos de escolarização especial, Eliana conseguiu concluir o ciclo 1 do ensino fundamental, sendo que nesta última série a anotação da professora também indicava “matéria com filtragem”. Semelhante à situação de Antônio, não se poderia esperar outra decisão de uma jovem mulher que aos vinte e dois anos, depois de um longo tempo de escolaridade em que conseguiu completar somente as séries iniciais do ensino fundamental que não a de abandonar a escola e cuidar de sua família.

Lena, pelas peculiaridades de sua origem social já amplamente descritas, jamais ingressou numa escola, tudo o que aprendeu se deu no âmbito de suas relações familiares, em que foi criada, além de uma linguagem própria baseada em sinais, uma forma de notação gráfica, que Lena utiliza como forma de registro e de expressão simbólica.

Quanto às relações sociais construídas pelos sujeitos, verificou-se que, apesar do elevado investimento da família de Lúcia em sua linguagem oral e em sua escolarização, ou talvez pelo fato da família se centrar quase que exclusivamente sobre isto, não redundou em uma pessoa que pareça conseguir enfrentar as vicissitudes do convívio pessoal com suas próprias armas.

²³ Ver quadro p. 149

Até mesmo em relação às suas irmãs, parece que foi ocorrendo um processo de diferenciação, de tal forma que, pelos relatos de Lúcia, estas não se configuram como companheiras e amigas da irmã surda, tal como ocorre entre elas.

Por outro lado, apesar de Lúcia, pela própria qualidade da linguagem que utilizou nas entrevistas, possuir condições para manutenção de interações sociais amplas, leva uma vida restrita ao ambiente familiar, pouco participando de atividades culturais e de lazer de jovens de sua idade, nem mesmo acompanhando suas irmãs.

Até mesmo em relação às possibilidades de trabalho, Lúcia apresentou uma auto-imagem bastante rebaixada de suas possibilidades e que redundaram em emprego no supermercado em que seu pai é o gerente. Além disso, suas expectativas de trabalho não são condizentes com a posição social de sua família.

Todos esses problemas nos levam a afirmar que, apesar do pesado investimento familiar, não se conseguiu superar uma visão limitadora decorrente da surdez, construída, certamente, nas relações familiares.

A trajetória social de Guto nos revela, ao contrário, um jovem que conseguiu superar obstáculos com suas próprias pernas, como na sua performance escolar quando ingressou no ensino regular. Além disso, a surdez não constituiu qualquer limitação para que ele se destacasse, em seu município, como um excelente atleta, objeto de atenção por parte da população e da imprensa. Mesmo o fato de não ter sido aceito para jogar profissionalmente por ser surdo, embora demonstre o preconceito ainda vigente, não diminuiu a sua auto-imagem como jogador mas, ao contrário, não foi aceito porque surdo e não por possíveis limitações técnicas.

Esta trajetória construiu um sujeito que demonstra estar satisfeito consigo mesmo e que em qualquer âmbito procura ocupar um espaço pelo seu valor, como é o caso de seu atual trabalho.

A trajetória social de Rosa é marcada pela ruptura das relações sociais estabelecidas em São Paulo, tanto que na primeira oportunidade, aos quinze anos, volta para morar com sua avó. Nessa cidade, participa ativamente de grupos de surdos e assim como muitos de seus amigos, inicia

uma atividade autônoma, vendendo chaveiro e canetas pela cidade. Após a morte de sua avó Rosa se vê obrigada a retornar para Pindamonhangaba e sem opção de trabalho, investe na mesma atividade que realizava em São Paulo. O lucro era certo e Rosa contrata outros surdos para trabalhar com ela. Tal fato a coloca em evidência. Rosa voltou de São Paulo muito à frente das expectativas dos surdos do interior, pois ela sabia dirigir, conseguiu comprar seu carro, viajava sozinha, isso não era comum entre os surdos daqui.

Parece importante apontar, que mesmo sem ter concluído a escolarização, Rosa construiu elementos que possibilitaram a conquista do seu espaço social, independência e autonomia: trabalha (claro que há que se considerar que a questão das cotas facilitou o processo de inserção no mercado de trabalho), mantém sua casa e a filha e apresenta um convívio social significativo com o grupo de surdos.

Rosa apresenta, assim como Antônio, baixo capital cultural de origem, mas difere do mesmo quando não apresenta reconversão significativa em relação aos seus pais.

A trajetória social de Antonio é marcada pelo fato de ter nascido e vivido até hoje em um pequeno distrito, em que toda a população se conhece, com relações pessoais marcadas pela cordialidade e solidariedade.

Isto fez com que ele, desde pequeno, mantivesse contatos de amizade com crianças da vizinhança, participando de brincadeiras como qualquer outra criança.

O fato de, aos doze anos começar a trabalhar na oficina de seu tio também não difere de um enorme contingente de meninos de sua origem social, qual seja a de ingressar, de alguma forma, no mercado de trabalho para participação na subsistência familiar.

Além disso, esta inserção lhe deu experiência para adquirir segurança em relação às suas capacidades: quando questionado sobre as características de seu trabalho atual na fábrica ele declarou que não o considerava difícil, pois que difícil tinha sido aprender a lidar com motores na oficina do tio.

Nessa trajetória foi construindo sua autonomia, quer seja em relação à sua vida matrimonial (casou-se com ouvinte e tem um casal de filhos), quer profissional expressa por: a) inserção precoce no mercado de trabalho; b) não abatimento pela negativa de emprego; c) iniciativa em se tornar ambulante bem como avaliar criticamente a exposição que tal atividade acarreta; e d) pela adaptabilidade que mostra ao ser contratado, pela primeira vez, por uma empresa.

Morando em Moreira César desde que nasceu teve oportunidade de criar vínculos pessoais muito fortes. Mantém contato com seus colegas surdos, tendo participado de grupos assystematicamente, mas isto não fez com que se afastasse das “peladas no futebol”.

Eliana vem de um estrato social diferenciado, a luta pela sobrevivência permeou sua vida familiar até quando casou-se, diferenciando-se então da posição ocupada pelos pais. As conturbadas relações familiares parecem ter se constituído uma importante marca. Se para Guto a quantidade de irmãos representou um fator significativo na sua construção, para Eliana essa realidade redundou em relações tumultuadas e com pouco vínculo afetivo.

Sem muitas opções de convívio social, a escola se constitui num importante espaço social para a interação com outros surdos.

Eliana apresenta uma mobilidade social diferenciada, seus capitais culturais e sociais de origem se mantêm equiparados ao familiar, a diferenciação configura-se na ascensão de seu capital econômico, advinda por seu casamento e como tantas outras mulheres, assume a posição legada dentro de seu estrato social. Assim como a escola, a igreja também se configurou num espaço com possibilidades de convívio social.

Eliana é uma mulher extremamente alegre, cuja atividade social parece estar ligada aos contatos que tem na igreja, na vizinhança e com sua clientela.

Lena apresenta uma trajetória social ímpar quer por sua origem rural, quer pelo fato de ter mais três irmãos surdos (apenas um vive) em família extensa, quer pela sua própria idade. Viveu grande parte do tempo na zona rural, com toda a família vivendo sob a custódia do pai, tal como era comum nos anos de 1930: a família extensa sob a tutela do patriarca.

Assim, sua trajetória social se diferencia pouco da de seus irmãos: se Lena não chegou a ingressar na escola, assim como os outros irmãos surdos; sua irmã teve destino social semelhante ao dela, qual seja o de contrair matrimônio e enquanto casada se dedicou aos afazeres domésticos exclusivamente.

Mesmo após a morte do pai e a derrocada econômica, a família consegue manter alguns bens, como a casa no centro de Pindamonhangaba, onde até hoje moram seu irmão Mauro e sua sobrinha Mariluce com os filhos.

Aprendeu o ofício de costurar e, além de contribuir para o sustento da família, foi bastante reconhecida por sua arte pelos membros de sua comunidade.

Oriunda de uma aristocracia rural em decadência, e se destacando por sua beleza, foi objeto de disputa entre dois irmãos, tendo se casado com um deles, com quem teve três filhos, dois tendo ingressado no ensino superior.

Todos os relatos de seus familiares (irmãs, sobrinhas, marido) mostram que Lena participa como qualquer outro membros das práticas sociais, para os quais a surdez é, com certeza, uma marca importante, mas completamente assimilada. Por outro lado, esses relatos mostram que outros elementos também são marcantes, desde a sua beleza, até a sua arte de costurar.

Com mais de 40 anos foi que conheceu outros surdos além de seus irmãos, com que passou a manter contatos constantes, sem contudo abandonar seus familiares.

Todos esses achados nos possibilitam afirmar que os seis sujeitos investigados, que possuem em comum o fato de serem surdos, foram construindo identidades sociais muito distintas, decorrentes de formas diferenciadas no ambiente familiar, social e escolar.

Lúcia, originária de classe média, foi construindo sua identidade de surda falante, com bom nível de escolaridade, mas, por outro lado, demonstra uma insatisfação pelo fato de ser surda que parece comprometer a qualidade de sua inserção social que se restringe, basicamente a elementos da família.

Guto, originário de classe média, construiu sua identidade de surdo com baixo nível de proficiência oral. No seu destaque como esportista da cidade, que reconhece seu valor; constrói uma auto-imagem positiva a partir do sucesso.

Antônio, originário de família simples e de distrito afastado da cidade, vai se configurando como surdo oralizado, membro de sua comunidade, que mantém contato assistemático com grupos de surdos sem abandonar os contatos da infância e adolescência, pai de família, trabalhador de empresa, é responsável pelo sustento da família.

Eliana, oriunda de uma família simples, mas apesar das adversidades foi se construindo como surda, manicure, esposa, mãe de dois filhos, sendo uma adolescente, e segundo as palavras do próprio filho: “muito alegre, ela é muito alegre”

Lena constrói uma identidade de surda sem escolaridade e analfabeta, mas totalmente integrada à sua família, que manteve e mantém convívio contínuo e estreito com irmãos, tios e sobrinhos. De mulher disputada por sua beleza, de cônjuge e mãe reconhecida e valorizada.

Para concluir, vale a pena retornar às contribuições de Bourdieu no que se refere às formas pelas quais o meio social vai impondo, de forma sub-reptícia e não consciente, padrões que são assimilados pelos sujeitos, mas que, como tal, também têm parte ativa nas formas pelas quais se apropriam e transformam em práticas pessoais esses mesmos padrões.

Esta tese, não tem a pretensão de generalizar todos os seus achados a todo e qualquer surdo, mas, ao contrário, de ser mais uma contribuição na perspectiva de ampliação do universo da investigação sobre educação e socialização de sujeitos com deficiência para além das suas marcas específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana. Ultrapassando o pai – herança cultural restrita e competência escolar in NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo.; ZAGO, Nadir. (org). *Família e escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 81-97.
- APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. São Paulo, Cortez, 2000.
- BARRETO, E. S.; MITRULIS, E. *Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, maio/agosto 2001, v. 15, n° 42, p. 103-140.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras Lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu* Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOTELHO, Paula. *Segredos e Silêncios da educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação in NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. (org) *Escritos de educação* Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 145-183.
- _____. A Economia das Trocas Simbólicas in ORTIZ, R. (org) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'Água, 2003.
- _____. Compreender. In Bourdieu, Pierre. (coord) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes. (1997)
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura in *Escritos de educação* 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 41-79.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável in *Escritos de educação*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003e. p. 83-125.
- _____. Os três estados do capital cultural in *Escritos da Educação*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003c. p. 71-80
- _____. Os excluídos do interior in *Escritos da Educação* 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003d. p. 219-227
- _____. *O poder simbólico* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2001a. *Resultados do Censo Escolar* Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>. Acesso em...

_____. 2001 b. *Relatório de gestão: 2000*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/relat/gestao.shtm>. Acesso em...

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *INES. Série Audiologia. Edição Revisada*. Rio de Janeiro, 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente in CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-54.

_____. Surdez, Linguagem e cultura. In. Cadernos CEDES. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. p.41-55. Unicamp. Campinas 1998.

_____. *Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas?* REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1999, v. 3, n°5, p. 7-25.

_____. *Educação inclusiva e escolarização de surdos. Integração*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2001, v. 13, n°23, p. 37-42.

_____. *Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. Educar em Revista*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001 a , n°17, p. 101-110.

_____. A produção social da identidade do anormal in FREITAS, M. C. de (org). *História Social da Infância no Brasil* 4 ed. Bragança Paulista: Cortez/ Universidade São Francisco, 2002, p. 159-182.

_____. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política. Trabalho apresentado no *Seminário Capixaba de Educação Especial*, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.

_____. As teorizações de Pierre Bourdieu e suas implicações para a educação especial: uma análise preliminar *Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação Especial*. São Paulo: PUC-Campinas, 2007.

_____. A perspectiva sócio-antropológica da surdez: apontamentos críticos. *Mesa redonda: Saúde, educação e comunicação com grupos especiais*. XIV Semana de Fonoaudiologia – PUC-SP, 2007a.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Julio Romeiro. As políticas de educação especial da Região Sudeste in *26ª Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*. Poços de Caldas. Anais. Rio de Janeiro: Anped, 2003, v. 1, p. 54-71.

CARVALHO, Rosita Egler. *A Nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. *Declaração de Salamanca e Marco de Ação para as necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.

CUKIERKORN, Mônica Moreira de Oliveira Braga. *A escolaridade especial do deficiente auditivo: estudo crítico sobre os procedimentos didáticos especiais*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

_____. *Os processos de escolarização de alunos surdos das camadas populares: um estudo em escola especial do município de São Paulo*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco. *As famílias com filhos deficientes e a escolha da escola: o caso do Colégio Coração de Jesus*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado, 2006

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

FERRARO, Alceu Ravello. *Diagnóstico da escolarização no Brasil in Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 1999, n°12, p. 22-47.

_____. *Escolarização no Brasil na ótica de exclusão in MARCHESI, Alvaro; GIL, Carlos Hernandez. Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 48-65.

GÓES, Maria Cecília R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores associados, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?* In GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia

Friszmam. (orgs) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 49-68.

LACERDA, Cristina Boglia de Feitosa. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In *23ª Reunião Anual da associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. Caxambu: Anais, 2000.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004

LUNARDI, Geovana Mendonça. *Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MARCHESI, Alvaro. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In COLL, César; MARCHESI, PALÁCIOS & colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In MARQUEZINE, Maria Cristina.; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão. *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003.

MENDONÇA, Suelene Regina Donola. *Refletindo sobre o processo de escolarização de alunos surdos: um estudo sobre a constituição da identidade*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

MOURA, Maria Cecília. *O surdo – caminhos para uma nova identidade*. São Paulo. Revinter, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Campinas: Educação & Sociedade, jan-abr 2002, v. 26, nº 90, p. 77-105.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida Cunha da. *A educação de deficientes auditivos: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

_____. *Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e a permanência qualificada e a reiteração da capacidade de aprender*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Tamara.F.M. *O fracasso escolar e a cultura do ideal em uma escola de rede estadual paulista sob o regime de progressão continuada*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

SAMPAIO, Maria Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo. EDUC, 1998.

SANTOS, Roseli Albino dos. *Processos de Escolarização de Deficiência :Trajetórias Escolares Singulares de Ex-alunos de Classe Especial para Deficientes Mentais*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *A construção da proposta pedagógica da escola – A escola de cara nova – Planejamento 2000*. São Paulo: SEE, 2000.

_____. *Diretrizes da Educação Especial do Estado de São Paulo*. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1987.

_____. *As novas diretrizes de educação especial do Estado de São Paulo*. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2001.

SETTON, Maria das Graças Jacinto. Um novo capital cultural: predisposições e disposições à cultura informal nos segmentos de baixa escolaridade. In *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Salvador: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2002.

_____. Um novo capital cultural: predisposição e disposição à cultura informal nos segmentos de baixa escolaridade. In *XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Belo Horizonte: Intercom – Mídia, Ética e Sociedade, 2005.

SKLIAR, Carlos. *Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medicação, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas/Bragança Paulista: Autores Associados/EDUSF, 1999.

_____. Apoio pedagógico do surdo incluído no ensino regular. In *2º Congresso Surdez e escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos. Anais, 2003, p....

_____. O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória. In *Revista de Educação*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004, nº 16, p. 49-60.

_____. Os processos de inclusão e exclusão das crianças e jovens surdos como estratégia de observação do trabalho escolar. In FREITAS, Marcos César. de (org). *Desigualdade social e diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1992.

TARTUCI, Dulcinéia. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. In *25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. Caxambu: Anais, 2002.

ZAGO, Nair. Processos de Escolarização dos meios populares – as contradições da obrigatoriedade da escola. In NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANEXOS

ANEXO 01

Roteiro de entrevista:

1. Dados de identificação

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Sexo:
- d. Etnia:
- e. Estado Civil:
- f. Local de nascimento:
- g. Deficiência:

2. Dados familiares

- a. Pai
 - Idade:
 - Profissão:
 - Escolaridade:
 - Ocupações:

- b. Mãe
 - Idade:
 - Profissão:
 - Escolaridade:
 - Ocupações:

c. Irmãos

- 1. idade
- 2. profissão
- 3. escolaridade

d) Outros membros da família

e) Local de nascimento:

f) Primeira infância

3. Etapa de escolarização básica (pré-fundamental)

- 3.1. Organização familiar
- 3.2. Dados de escolarização
- 3.3. Relações sociais

4. Etapa do ensino médio

- 4.1. Organização familiar
- 4.2. Dados de escolarização
- 4.3. Relações sociais

5. Etapa do ensino superior

- 5.1. Organização familiar
- 5.2. Dados de escolarização
- 5.3. Relações sociais

6. Vida adulta

- 6.1 Profissional
- 6.2 Social
- 6.3 Pessoal

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](#)