

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LEITURA E COGNIÇÃO

Suzana de Fátima Fardin Bertó

**A COMPLEXIFICAÇÃO DO LEITOR/ESCRITOR SURDO – IMPLICAÇÕES
COGNITIVO-ONTOLÓGICAS**

Santa Cruz do Sul, maio de 2009

Suzana de Fátima Fardin Bertó

**A COMPLEXIFICAÇÃO DO LEITOR/ESCRITOR SURDO – IMPLICAÇÕES
COGNITIVO-ONTOLÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado – Área de concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dra. Nize Maria Campos Pellanda

Co-orientadora: Prof^a Dra. Adriana da Silva Thoma

Santa Cruz do Sul, maio de 2009

Suzana de Fátima Fardin Bertó

**A COMPLEXIFICAÇÃO DO LEITOR/ESCRITOR SURDO – IMPLICAÇÕES
COGNITIVO-ONTOLÓGICAS**

Esta dissertação foi submetida ao programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Dra. Nize Maria Campos Pellanda

Professora Orientadora

Dra. Adriana da Silva Thoma

Professora Co-orientadora

Dra. Lodenir Becker Karnopp

Dra. Betina Hillesheim

Ao meu filho Grégori

AGRADECIMENTOS

Agradeço á Coordenação do Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC, pela oportunidade e a confiança. Aos professores do programa: Alba Olmi, Eunice Piazza Gai, Nize Maria Campos Pellanda, Norberto Perkoski, Onici Flores e Rosângela Gabriel.

Ao meu amor, por teu olhar perturbador, de admiração, de respeito, que me acompanhou pelas madrugadas nas longas horas de trabalho, nas conversas que me animavam.

Minha família, que soube compreender a ausência nos últimos dois anos. Meus amados pais e irmãos. Especialmente ao meu amado filho GREGORI, minha razão de vida e de luta, a quem dedico este trabalho. Ao Paulo, meu amigo, incentivador. A você NADIESCA, minha irmãzinha de sangue e companheira de todas as horas.

Meus colegas do mestrado, especialmente as minhas colegas MÁRCIA, KARIN e VERLAINE, minhas amigas, irmãs e companheiras, aquelas que secaram minhas lágrimas nos momentos mais difíceis. Obrigada! Amo vocês.

À direção da escola Gaspar Bartholomay na pessoa da professora Salete, que permitiu a realização da pesquisa, pelas dispensas do trabalho quando eu mais precisei. À Mônica, pela confiança e companheirismo.

Agradeço à minha intérprete Ivanice, minha irmã, companheira.

Minhas orientadoras NIZE e ADRIANA, minhas amigas, companheiras, sempre muito prestativas. Obrigada pela confiança.

Obrigada ao João, meu primeiro aluno surdo, que me perturbou e me inquietou e me fez entrar para o mundo surdo.

Obrigada Cristiane, pela confiança e pelo teu carinho. Nelson, meu instrutor, meu amigo e Lisnara, minha colega professora.

Aos meus alunos e sujeitos da pesquisa. Seja nas palavras escritas ou em sinais MUITO OBRIGADA! Vocês me permitiram esse trabalho, é para vocês que dedico todo o meu carinho, respeito e reconhecimento. Meu compromisso com vocês não pode ser mensurado. AMO TODOS VOCÊS!

*Metade de mim é o que eu grito
Mas a outra metade é silêncio...*

*Porque metade de mim é o que ouço
Mas a outra metade é o que calo...*

E que a minha loucura seja perdoada...

*Porque metade de mim é amor
E a outra metade...
Também...*

(FERREIRA GULLAR)

RESUMO

Este trabalho consiste em pesquisa realizada com alunos surdos, usuários da Língua de Sinais como primeira língua. Compreender como o sujeito surdo se constitui leitor/escritor de uma segunda língua (L2), de modalidade oral-auditiva, considerando as emoções presentes nas experiências escolares e de vida, que contribuem ou não, na construção de sentido na complexa passagem da Língua de Sinais (L1), de modalidade viso-espacial para a Língua Portuguesa, foi o tema escolhido. A pesquisa é qualitativa e foi realizada através de observações e entrevistas analisadas a partir da revisão bibliográfica sobre o tema escolhido. Os alunos são de quinta a oitava séries da Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Bartholomay, escola pública de ensino da cidade de Santa Cruz do Sul-RS. Com este trabalho Busco aproximar a Biologia da Cognição com os estudos em Educação de Surdos. A partir do fenômeno do conhecer na teoria da autopoiese, procuro entender na visão de Maturana a cultura surda, reconhecendo o sujeito como culturalmente produzido que se constitui humano na linguagem, no acoplamento estrutural sujeito/meio e nas interações recorrentes de coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações. Além da teoria de Maturana, apresento um breve histórico sobre a Educação de Surdos e os métodos educacionais para entender como se estruturou essa educação e quais foram as suas implicações nas experiências de vida e escolares dos sujeitos surdos. Analiso as narrativas dos sujeitos da pesquisa a partir do referencial teórico da Biologia da Cognição, nos padrões recorrentes presente nas mesmas, como: o sofrimento, a autopoiese, a complexificação e o acoplamento estrutural onde se constata marcadores como o espírito de luta e a afirmação da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos; leitura/escrita de sujeitos surdos; autopoiese; acoplamento estrutural; complexificação.

ABSTRACT

This paper consists of a research carried out with deaf students, users of Signal Language as the first language. Understanding how a deaf individual becomes a reader/writer of a second language (L 2), of the audio oral sort, considering the emotions present in the school and life experiences, that contribute or not for the sense construction through the complex passage from the Signal Language (L1), of the visual spatial sort to the Portuguese language was the subject that I have chosen to research. This research is qualitative and has been performed through observations and interviews from the bibliographic review about the chosen subject. The students are from the fifth to eighth grades of Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Bartholomay, a public school in the City of Santa Cruz do Sul - RS. Throughout this study I have applied the Biology of Cognition to the researches on Deaf Education. From the phenomenon of the knowledge in the *autopoiese* theory, I try to understand, according to Maturana's view, the culture of the deaf, recognizing the individual as a culturally produced being that becomes human in the language, through the individual/environment structural connection and the interactions that are resultant from consensual coordination of actions. Besides Maturana's theory, I display a brief study on the education of the deaf and the educational methods to recognize how this education has been structured and which have been its implications concerning to deaf individuals' school and life experiences. I have analyzed the narratives of research subjects based on the Biology of Cognition theoretical referential, on the recurring patterns existing in them, as follows: the suffering, *autopoiese*, the complexification and the structural coupling where one can behold aspects as struggle for life and life affirmation.

Key-words: Deaf education; the reading/writing of the deaf person; *autopoiese*; structural coupling; complexification.

SUMÁRIO

1 PERTURBAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	11
2 ASPECTOS CULTURAIS DAS COMUNIDADES SURDAS, ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS E O DESENVOLVIMENTO DO SWGNWRITING.....	29
2.1 Cultura e Identidade Surda: o jeito surdo de ser surdo.....	32
2.2 O profissional tradutor/intérprete da LIBRAS/Língua Portuguesa.....	39
2.3 O <i>Sign Writing</i> : sistema de escrita das Línguas de Sinais.....	43
3 ARTICULANDO A BIOLOGIA DA COGNIÇÃO COM OS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	48
3.1 Articulando os estudos em educação de surdos com a Biologia da Cognição: viver e conhecer processos inseparáveis.....	49
3.2 Estudos e pesquisas realizadas em educação de surdos que me autorizam falar sobre o tema.....	57
3.2.1 Língua de Sinais.....	57
3.2.2 Segunda Língua.....	59
3.3 Leitura e escrita para o sujeito surdo.....	60
3.4 Língua de Sinais: métodos educacionais – breve histórico.....	64
3.5 Escola: espaço que localiza o sujeito surdo bilíngue e bibultural, leitor/escritor na segunda língua.....	70
3.6 Discurso sobre a Língua de Sinais: <i>status</i> de língua.....	73
3.7 A escrita ortográfica/alfabética como prática social para surdos.....	76
4 PERCURSO E METODOLOGIA DA PESQUISA: A COMPLEXIFICAÇÃO DO SUJEITO SURDO LEITOR/ESCRITOR.....	82
4.1 Primeiro Sistema: entrevista em Língua de Sinais realizada por intérprete de LIBRAS.....	86
4.2 Segundo Sistema: entrevista escrita em Língua Portuguesa.....	87
4.3 Terceiro Sistema: entrevista em Língua de Sinais realizada pela pesquisadora.....	89
4.4 Quarto Sistema: Interpretação do surdo a partir do surdo.....	91

4.5 Análise dos dados: a experiência de ser surdo e seus efeitos na constituição do sujeito surdo como leitor/escritor de uma segunda língua.....	92
4.6 O sofrimento.....	93
4.7 A autopoiese.....	100
4.8 Complexificação.....	105
4.8.1 A relação com a leitura.....	108
4.8.2 A relação com a escrita.....	109
4.9 Acoplamento estrutural.....	110
4.10 O Espírito de luta.....	113
4.11 Afirmação da vida.....	113
5 AS AMARRAÇÕES: UMA TRAJETÓRIA QUE ABRE NOVOS CAMINHOS.....	115
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO A – Roteiro de entrevista escrita.....	127

1 PERTURBAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Início a apresentação desse trabalho a partir da minha experiência como docente, uma trajetória marcada por indagações e questionamentos pessoais, que me leva a produzir esta pesquisa. Tudo começou no ano de 2000, quando fui nomeada professora da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Fui designada para uma escola pública da área central da cidade de Santa Cruz do Sul, no turno da noite.

Recebida pela vice-diretora da instituição, tive conhecimento de que seria professora de alunos surdos. Tomada pela ansiedade e preocupação, perturbada eu me perguntava: como seria essa interação? Como proceder, se eu não sabia a Língua de Sinais? Sabia que existia uma Língua de Sinais observando sujeitos surdos nas ruas, achava muito simpáticos aqueles movimentos das mãos, admirava aquela forma diferente de conversar, mas não conhecia absolutamente nada dela. As primeiras instruções que recebi foram as de que quando falasse – explicando os conteúdos – deveria me posicionar de frente e se possível escrever tudo que falava oralmente no quadro para que meu aluno pudesse ler. Uma tarefa um tanto difícil, falar e escrever sem dar as costas, sendo que as duas tarefas consistem em posições contrárias. Quanto às relações aluno/professor, aquelas que acontecem habitualmente nas salas de aula, aconteciam com sorrisos e olhares simpáticos, e quanto à interação linguística, eu e ele, depois de várias tentativas sem sucesso acabávamos desistindo.

Esse era meu procedimento, constrangida continuava meu trabalho, ou pensava que continuava. Conforme o tempo passava, minha inquietação aumentava. Percebia que a prática indicada não atendia minhas expectativas e suspeitava que o mesmo acontecesse com meu aluno surdo incluído numa classe de alunos ouvintes. Nas reuniões pedagógicas arriscava alguns comentários: eu realmente achava que o método que utilizava não atendia nossas necessidades aluno/educadora. Minhas colegas logo me diziam que era impressão minha, afinal meu aluno demonstrava bom entendimento do tempo passado, do presente e do futuro, entendimento comum e geral que se tem ao estudar História e Geografia, pensamento restrito que eu como educadora não compartilho. Em outros momentos eu me calava, não sabia exatamente como proceder. Ainda não compreendia que não sabia como avaliar meu aluno.

Na época em que comecei meu trabalho na escola o curso de LIBRAS (Línguas Brasileira de Sinais) módulo básico estava em andamento e acontecia exatamente no turno em que eu deveria estar com os alunos, no horário das aulas da noite. Não pude realizar o curso naquele momento. Já entendia, porém, que o compromisso de interagir usando a língua de meu aluno era uma urgência minha. O que eu não compreendia naquele momento era que, sendo ele um aluno incluído com ouvintes, mesmo que eu soubesse a Língua de Sinais eu não conseguiria usar as duas línguas com estruturas gramaticais diferentes, concomitantemente, meu trabalho continuaria não atendendo as necessidades dele como aluno e a minha como educadora, e ainda a dos alunos ouvintes e que tudo resultaria em uma grande confusão linguística.

No ano de 2001 o curso de LIBRAS não aconteceu. Eu e meu aluno surdo adulto, incluído na turma de ouvintes da sétima série, um trabalhador muito esforçado, trocávamos olhares e interagíamos com alguns sinais que ele me ensinava. Quando queria saber os sinais eu usava o alfabeto digital para escrever manualmente a palavra enquanto ele me ensinava o sinal da mesma. Nada que pudesse ajudar-nos com os conteúdos de História e Geografia, disciplinas do currículo que minha formação permitia trabalhar. Percebia que suas noções de tempo e espaço eram básicas, não contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico com relação à sociedade e mundo no qual vivemos, o que me deixava muito incomodada.

Ainda no ano de 2001 concluí especialização na área de Orientação Educacional. O trabalho de conclusão do curso, já motivada pela minha experiência inquietante e provocadora com o João (meu aluno surdo), foi baseado na relação da Orientação Educacional com a Educação de Surdos. Essa aproximação levou-me às primeiras leituras, indicadas pela professora Adriana Thoma, minha orientadora do trabalho de conclusão. Meu envolvimento com o tema contribuiu muito para o melhor entendimento sobre a Língua de Sinais, a importância do conhecimento e a constituição da identidade e da cultura surda.

No terceiro ano na escola, continuava insistindo para que fosse ofertado um curso de LIBRAS. Meu aluno continuava não me acompanhando. Desde que comecei meu trabalho na escola, ele não reprovou em nenhuma das disciplinas do currículo e já estava no último ano das Séries Finais do Ensino Fundamental. Neste ano a escola ofertou um curso de LIBRAS que eu não podia fazer. O curso seria oferecido para o mesmo grupo do curso anterior no

módulo intermediário e minha necessidade era a oferta do curso na modalidade básica. Resolvi conversar com a Coordenação do Curso para ver a possibilidade de fazê-lo, mesmo não tendo as noções básicas da Língua de Sinais. Queria contato com a língua, aprendê-la de qualquer maneira. Fui informada de que se o fizesse não teria “certificado” no final. O certificado não era o mais importante, queria mesmo aprender a língua. A Coordenação do curso de LIBRAS propôs então que iniciasse, caso sentisse muita dificuldade podia desistir. A instrutora do curso de LIBRAS era uma pessoa brilhante e atuante na comunidade surda, e tinha uma atenção especial comigo. Ela percebeu meu interesse e principalmente, meu esforço, a demasiada vontade de aprender. Logo fui percebendo que não era somente a necessidade da interação, o olhar e os movimentos da instrutora me perturbavam ainda mais. Os movimentos da Língua de Sinais me encantavam. As mãos, as expressões do rosto e do corpo em movimento já não me intimidavam tanto quanto no início. Não tive problemas em acompanhar o curso e as dificuldades naturais na aprendizagem de uma segunda língua eram parcialmente sanadas por longos diálogos com a instrutora Cristiane, mais do que minha professora, e desses encontros nasceu uma carinhosa amizade.

Admito que no início, conhecendo apenas algumas palavras descontextualizadas da Língua de Sinais, era tomada de um sentimento estranho. Sempre que precisava interagir usando a Língua de Sinais tinha receio de não ser compreendida e de não me fazer entender. Preferia que eles, os surdos, não se aproximassem, evitando assim o constrangimento de ter que pedir para que repetissem várias vezes a mesma expressão. Acabava concordando com coisas que não compreendia e evitava sinalizar com medo de fazer os sinais errado. Muitas vezes usei da estratégia dos próprios surdos: simulei entendimento.

De personalidade tímida, acompanhada de uma educação rígida, onde o que contava era a obediência e o pouco questionamento, onde o corpo estático e dócil era mais importante, lá estava essa educadora, diante de uma língua que precisava de movimento, de expressão, era, portanto, a possibilidade de uma importante transformação comigo mesma.

No início do ano letivo de 2004 comecei a trabalhar no turno da manhã. Na oitava série do Ensino Fundamental estavam incluídos seis alunos surdos. A classe contava com uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais. A trajetória foi breve, aproximadamente três meses. O afastamento foi inevitável, ao assumir outra função na escola. Em março deste mesmo ano iniciei o segundo curso de LIBRAS, na modalidade intermediária e no mês de maio, o curso

de Capacitação na Área da Surdez. Meu contato com os alunos surdos ficou prejudicado devido às atribuições assumidas em uma escola que integra surdos e ouvintes. A função assumida na escola se estendeu por todo o ano de 2005.

Foi em 2006 o começo do trabalho em classes próprias de surdos, o contato era direto, não havia intermediação de intérprete. O desejo de trabalhar com surdos era mais forte do que o medo que me tomava. Expectativa, ansiedade e medo foram algumas das emoções que me impulsionaram. Estava consciente da tarefa e da responsabilidade que tinha ao assumir as classes que me eram designadas, classes de alunos surdos, somente surdos.

A partir daquele momento eu tinha que dar conta de uma segunda língua, a LIBRAS, e ensinar nesta que é uma língua percebida pelos olhos e produzida pelas mãos no espaço, com expressões faciais e corporais. Como ouvinte, precisei me colocar na Língua de Sinais, pensar na Língua de Sinais, passar pelas emoções anteriormente citadas, e caminhar do estranhamento para a aceitação, para estar por completo nessa experiência. Esse mergulho no entendimento da identidade e da cultura surda foi um dos motivos que me levaram a realizar esta pesquisa. Desenvolver o olhar mais profundamente para essa forma de educação foi uma ação provocada pela prática, pelo convívio, pela perturbação e perplexidade causadas pelas dúvidas que surgiam diariamente. Sentia-me provocada por uma política educacional de inclusão como meio de inserção social pensando somente em determinações legais, sem considerar as especificidades da comunidade surda, mais explicitamente, a diferença linguística. Mais do que o exposto, a preocupação e a responsabilidade dessa docente que observava cotidianamente aquilo que os alunos também percebiam e sentiam: que boa vontade e um discurso politicamente correto não são suficientes para garantir aprendizagem.

Foram as solicitações dos alunos que instigaram essa pesquisa. Observando e refletindo sobre a prática e principalmente sobre o comportamento dos alunos quando solicitados na sua segunda língua, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Afinal, por que alunos da sexta série do Ensino Fundamental não conseguem escrever um bilhete, um recado, uma solicitação qualquer para os pais como o pedido de dinheiro para comprar alguma coisa que necessitavam, ou então um passeio na casa do colega, que sinalização é essa? O que está acontecendo? Não conseguem expressar desejos e sentimentos em palavras escritas motivados pelo constrangimento de não se fazer entender?

Questionamentos inquietantes e provocadores se renovavam, cotidianamente. Esses alunos que pedem para que a professora escreva para eles, tiveram contato com a língua escrita desde que chegaram à escola, a maioria deles há mais de dez anos. Fizeram vários anos de preparação para ingressar na primeira série. Praticamente todos tiveram algum tipo de treinamento fonoarticulatório, e mais, alguns deles foram protetizados para que pudessem “ouvir”. Então, por que não escrevem duas ou três frases, no máximo, manifestando para a família o desejo ou suas necessidades? Quando solicitados a fazer dizem não sabem, que é difícil, quando o fazem perguntam à professora o tempo todo o “nome” da palavra. O nome da palavra significa a soletração digital, ou seja, letra por letra. Realmente, tenho que reconhecer, escrever não é uma tarefa fácil.

A constatação se dá em um ambiente escolar onde nos primeiros anos de escolaridade dos sujeitos da pesquisa os professores não eram conhecedores da cultura surda e não eram usuários da Língua de Sinais. Atualmente, da Educação Infantil ao último ano do Ensino Fundamental (8ª série), a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, no contexto de aprendizagem são utilizadas concomitantemente. Todos os professores de surdos da escola possuem capacitação na área da surdez e são usuários da Língua de Sinais. A presença de professores conhecedores da cultura surda, com fluência nessa língua, é suficiente para uma tradução cultural? Essas inquietações fazem parte da reflexão de uma educadora comprometida com a educação de surdos.

É importante lembrar que a grande maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, espaços onde a língua dominante é oral-auditiva. São poucos os casos de crianças surdas filhas de pais surdos, aproximadamente 5% do total da população surda (QUADROS, 2006). A consequência disso é a exposição constante à língua dos pais e não interação na língua da criança.

O surdo pertence a uma comunidade de experiência visual e por isso tem dificuldade em associar sons da língua oral aos sinais gráficos, pois sua língua, a Língua de Sinais, é percebida visualmente. A consciência fonológica e o consequente estabelecimento da relação grafema – fonema (letra – som), tão úteis ao aprendiz ouvinte, não fazem parte do modo visual do surdo aprender e interagir no mundo (BERTÓ e GABRIEL, 2008). O sujeito surdo pensa e interage através da Língua de Sinais, uma língua viso-espacial percebida e produzida no espaço e escreve em uma segunda língua com propriedades fonoarticulatórias, a Língua

Portuguesa.

Busco explicações para as diferenças até aqui enunciadas, para compreender e abrir caminhos para outros debates, perguntando: como o sujeito surdo se constitui leitor/escritor de uma segunda língua (L2), de modalidade oral-auditiva, considerando as emoções presentes nas experiências escolares e de vida do sujeito surdo, que contribuem ou não, na construção de sentido na complexa passagem da Língua de Sinais (L1), de modalidade viso-espacial para a língua portuguesa? Vários elementos subjetivos estão incorporados nessa rede que envolve tradução/interpretação/compreensão de línguas e culturas diferentes. Elementos relevantes são considerados como: a língua, a comunidade, a cultura, a identidade, a tradução/interpretação, sentido/significado, sofrimento, educação, sociedade, escola, família enfim, emoções presentes nas experiências individuais e coletivas que perpassam o campo da pesquisa.

O objetivo dessa pesquisa é uma aproximação dos estudos em Educação de Surdos com a Biologia da Cognição. A teoria biológica de Maturana e Varela conforme Moraes: (2003, p. 46): “reconhece que mente e matéria são dimensões do fenômeno da vida e que o processo de cognição nada mais é do que o próprio processo da vida”. Com base nas experiências de vida dos sujeitos surdos e nas observações dos métodos utilizados pelas escolas de surdos, procuro explicar as relações sujeito surdo/família/escola com a cultura surda e com o problema da pesquisa antes apresentado, a fim de proporcionar ambientes de discussão nas escolas e na formação de educadores de surdos.

Justifico a importância deste trabalho movida pela responsabilidade enquanto docente, ao observar as dificuldades que meus alunos dizem apresentar quando solicitados a ler e escrever. Essa é minha preocupação principal e tema central deste trabalho. A revisão bibliográfica me permite dizer que os estudos em Educação de Surdos até aqui realizados apontam outros referenciais teóricos que não os da Biologia da Cognição. Pretendo, com a realização dessa pesquisa, contribuir cientificamente, apontando caminhos na Educação de Surdos a partir da Biologia da Cognição.

Da minha convivência como docente surgiu o problema e a partir dele e das leituras sobre os temas são elaboradas considerações importantes. Questões relacionadas com a Língua de Sinais (L1) para os surdos e as implicações da não interação recorrente que constitui o acoplamento estrutural sujeito/meio com sua língua desde os primeiros instantes da vida, e ainda os problemas ocasionados por esse não contato. Procuro mostrar que não se trata

somente da diferença linguística, existe uma diferença cultural na passagem da Língua de Sinais (L1) para a segunda língua (L2), a Língua portuguesa; nessa trajetória o sujeito surdo precisa construir sentido e significado. Considero as emoções que perpassam esses sujeitos como fundamentais para compreender a relação entre experiência de vida e experiência escolar.

As experiências da pesquisa que serão expostas, bem como todos os seus desmembramentos, não se caracterizam por denúncia nem a procura por apontar prováveis culpados. A pesquisa realizada, assim como os seus resultados, em nenhum momento pretendeu demonstrar que o sujeito surdo não aprende uma segunda língua na sua modalidade escrita, o que se propõe analisar é a trajetória percorrida pelo sujeito surdo, a partir de uma abordagem teórica com foco nas emoções, que constituem o sujeito em todas as experiências de sua vida. Procuo as respostas e/ou explicações de caráter provisório, apontando um problema sério presente nas escolas de surdos, a partir do referencial escolhido, com um aporte teórico que possa contribuir para pensar diferente a diferença.

Apresento pontos geradores de desconforto no educando, decorrente de mecanismos internos que caracterizam a estrutura organizacional do sistema vivo complexo, necessário para traduzir/interpretar/compreender a segunda língua (Língua Portuguesa). Aponto o sistema de escrita da Língua de Sinais o: *SingWriting*, a Escrita de Sinais como uma experiência a ser pensada nas escolas de surdos, embasada em pesquisas já realizadas e projetos postos em prática em escolas de surdos, mesmo que ainda de forma tímida. Encontro as vozes surdas que apontam para esse caminho para melhorar o desempenho escolar das crianças e dos jovens surdos.

A proposta de educação bilíngue defendida e aceita pela comunidade surda precisa incorporar ao método, nos seus estudos e nas suas reflexões, a questão da descontinuidade na escrita ortográfica/alfabética do sujeito surdo observada por (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004), diferenças relacionadas à língua viso-espacial e língua fonoarticulatória. A não observação desses critérios causa desconforto e sentimento de baixa auto-estima proporcionado pela sensação de fracasso do sujeito surdo, que por muitas vezes foi atribuída à condição da surdez. Sofrimento acentuado pelas práticas pedagógicas, que não contemplam as especificidades da língua e da cultura surda.

Na condição de leitor/escritor de uma segunda língua o sujeito surdo se coloca como tradutor/intérprete na construção de sentido e significado da Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa e a Língua de Sinais são as línguas utilizadas na educação pelas escolas de surdos. A escola, para a grande maioria dos surdos advindos de famílias ouvintes, é a primeira instituição a colocá-los em contato com a Língua de Sinais.

Diferente do ouvinte que pensa, fala e escreve com base na primeira língua (L1), que em todos os momentos se apresenta em uma mesma modalidade, ou seja, oral-auditiva, a criança surda pensa e fala/sinaliza na Língua de Sinais (L1) de modalidade viso-espacial, e quando escreve usa a segunda língua (L2) de modalidade auditiva fonoarticulatória. (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004).

A escrita alfabética/ortográfica do surdo tende a seguir a estrutura da Língua de Sinais. O sujeito surdo não consegue associar o som à letra; reitero que isso não significa que o surdo não possa aprender uma segunda língua (L2) na modalidade escrita. Hoje há estudos que apontam que o surdo pode associar o sinal ao movimento graficamente representado, ou seja, a escrita própria e direta da Língua de Sinais, na escrita dos sinais (*SignWriting*)¹. “O *SignWriting* é um sistema secundário de representação de informação, baseado no sistema primário que é a língua de sinais” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004, p. 43). Tal como a língua oral que se constitui como primária e a escrita alfabética como secundária, para ouvintes, a Língua de Sinais se constitui como primária e a escrita de sinais, o *SignWriting*, como secundária para o sujeito surdo. Acredito que as interações recorrentes que constituem a Língua de Sinais na modalidade gesto-visual se entrelaçam nesse sistema no momento da escrita. Na educação infantil, e no decorrer do Ensino Fundamental a criança surda passa também ao contato com a sua segunda língua na modalidade escrita alfabética/ortográfica, a Língua Portuguesa, o que constitui interações manifestadas em duas línguas escritas.

A Língua de Sinais e a Língua Portuguesa são línguas que apresentam estrutura e gramáticas diferenciadas, por isso os programas e/ou métodos de educação² para surdos não conseguiram resolver a dificuldade da descontinuidade na escrita alfabética/ortográfica. A

¹ Embora a escrita de sinais não tenha sido pauta das entrevistas com os alunos, considero importante tratar desse tema. A abordagem mais completa sobre o *SignWriting* consta no capítulo dois dessa dissertação.

² Os métodos educacionais são: Oralismo, Comunicação total e Bilingüismo.

complexidade que envolve a construção de sentido de uma segunda língua, neste caso, a leitura e a escrita dessa segunda língua têm gerado constrangimento aos surdos expostos a práticas pedagógicas que não consideram as especificidades lingüísticas e culturais de uma comunidade com outra experiência, a visual. As práticas pedagógicas precisam ser revistas. A descontinuidade na escrita afasta o surdo ainda mais da compreensão na leitura e a produção escrita, considerada pelos surdos um processo muito difícil. Entendo todos os elementos mencionados como um movimento de circularidade, de recursividade, do todo para as partes e das partes para o todo. Para melhor entender a Língua de Sinais e o sistema de escrita da mesma, refaço os caminhos percorridos por pesquisadores como Capovilla e Capovilla (2004) e Stumpf (2004) que propõem projetos nas escolas de surdos do *SignWriting* (sistema de escrita para as Línguas de Sinais). Apresento brevemente a história do surgimento e a partir de quais condições se desenvolveu essa oportunidade/possibilidade de escrita para uma língua de modalidade gesto-visual.

A investigação, com sujeitos surdos alunos da quinta a oitava série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Santa Cruz do Sul, região central do estado do Rio Grande do Sul, faz parte do cotidiano, das situações presenciadas, das experiências de vida dessa pesquisadora. A reflexão e as indagações sobre a pertinência do tema são constantes na prática docente nas disciplinas de História e Geografia para alunos surdos. As observações de rotina, as situações que constituem o sujeito aprendente, a prática da escrita/ortográfica e a leitura na Língua Portuguesa fizeram parte dos dados utilizados para a análise. Os alunos/as entrevistados responderam a perguntas orientadas e as fizeram nas duas línguas: a Língua Portuguesa, na modalidade escrita e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que por seu caráter viso-espacial necessitou de gravação em vídeo. Para coleta e em parte da análise dos dados³, principalmente na entrevista em língua de sinais, contou-se com o trabalho de uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Revisitando trabalhos elaborados sobre educação de surdos, percebo a pertinência do tema objeto da pesquisa que apresento. A investigação que se refere à construção de sentido na leitura e escrita/ortográfica da Língua Portuguesa, a segunda língua ou (L2) para os surdos brasileiros, considera elementos subjetivos incorporados em uma rede que envolve

³ Sobre a coleta e análise dos dados o detalhamento de toda a trajetória está descrito no quarto capítulo dessa dissertação.

tradução/interpretação/compreensão de línguas e culturas diferentes. A pesquisa sobre a temática proposta justifica-se pela necessidade contínua e a busca incessante de métodos que possam dar conta dessa perturbadora questão. A contribuição científica desse trabalho se dá pela pretensão de uma abordagem a partir do enfoque teórico baseado na Biologia da Cognição de Maturana e Varela, referencial ainda pouco ou quase nada explorado nos estudos em Educação de Surdos. Juntando-se a isso, mais uma contribuição importante para compreender o processo de complexificação do sujeito, inclui-se o princípio da organização pelo ruído de Heinz Von Foerster (1996) e Henri Atlan (1992).

Detalhando o desenvolvimento do trabalho faço desse o capítulo um e também a sua introdução. Perfaço minha trajetória, primeiro na escola de surdos para chegar efetivamente à condição de educadora. No início do capítulo explico como surgiu e quais dimensões ganhou a minha inquietação. O relacionamento mais próximo me permitiu observar a grandeza e a profundidade do tema, meus alunos/as surdo/as se constituindo sujeitos e construindo sentido para a vida a partir da educação. Percebi que era preciso explicar por que com tantos anos de escolaridade eles/elas tinham tanta dificuldade em relação e leitura/escrita ortográfica/alfabética na segunda língua, a Língua Portuguesa.

Procuro demonstrar que a minoria que constitui o universo de sujeitos surdos filhos de pais surdos, pertencente a famílias surdas (QUADROS, 2006) é muito pequena e que as interações recorrentes de coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta⁴ constituem a linguagem e o ser humano. Sendo a Língua de Sinais, uma língua de modalidade viso-espacial, essa se apresenta como um complicador quando a exigência da leitura/escrita se faz em uma segunda língua, na modalidade fonoarticulatória⁵ Apresento ainda no primeiro

⁴ Comumente dizemos que a linguagem é uma sistema simbólico de comunicação. Eu sustento que tal afirmação nos impede de ver que os símbolos são secundários à linguagem. Se vocês estivessem olhando duas pessoas pela janela, sem ouvir os sons que emitem, o que vocês teriam de observar para dizer que elas estão conversando? Quando se pode dizer que uma pessoa está na linguagem? A resposta é simples, e todos nós a sabemos: dizemos que duas pessoas estão conversando quando vemos que o curso de suas interações se constitui num fluir de coordenações de ações. Se vocês não vêem coordenações de ações ou, segundo o jargão moderno, não vêem comunicação, nunca falarão de linguagem (MATURANA, 2002, p. 19-20).

⁵ O comportamento lingüístico é um comportamento num domínio consensual. Quando o comportamento lingüístico acontece recursivamente num domínio consensual de segunda ordem, de tal forma que os componentes do comportamento consensual são recursivamente combinados na geração de novos componentes do domínio consensual, uma língua é estabelecida. A riqueza atingida por uma língua ao longo de sua história, portanto, depende necessariamente tanto da diversidade de comportamentos que podem ser gerados e distinguidos pelos organismos que participam do domínio consensual, quanto da realização histórica efetiva de tais comportamentos e distinções (MATURANA, 2002, p. 151).

capítulo o problema da pesquisa, o objetivo de aproximação dos estudos em Educação de Surdos com a Biologia da Cognição, justificando a partir dessa visão a importância do trabalho e a contribuição científica do mesmo para estudos nas escolas de surdos e para a comunidade surda. Faço uma abordagem breve apresentando a possibilidade de um sistema de escrita para as Línguas de Sinais, o *SignWriting*, já presente na formação e capacitação de educadores surdos e ouvintes, a ser pensada nas propostas pedagógicas para, posteriormente ser colocada em prática nas escolas de surdos, uma probabilidade de elevação no desempenho escolar para os sujeitos surdos, proporcionando aos surdos o conhecimento da escrita da Língua de Sinais.

No capítulo dois faço a exposição de um panorama geral sobre cultura com base na Biologia da Cognição, dentro de uma perspectiva autopoietica, para explicar o sentido de cultura (MATURANA, 1999). A Língua de Sinais aparece como uma marca, um elemento de identificação da comunidade surda, lembrando que linguagem e cultura não estão geneticamente determinadas. Chamo a atenção para uma diferença cultural específica entre surdos e ouvintes, ou seja, a interação linguística em formas diferenciadas.

Somos sujeitos culturalmente produzidos capazes de nos modificar conservando as nossas propriedades. Para Mariotti (2008), somos sujeitos condicionados pela cultura patriarcal ocidental onde o que prevalece é a competição que nega, exclui e elimina o outro. A negação se constitui em um fator perverso, esta é a situação em que se encontram os sujeitos surdos privados e/ou proibidos de interagir linguística e culturalmente com seus pares surdos. Segundo Maturana (1999) aprendemos uma cultura quando vivemos nela. Aprendemos uma língua, quando estruturalmente acoplados sujeito/meio interagimos recorrentemente em um fluir de conversações. Abordo, ainda, a tentativa de homogeneização promovida pela globalização, em um discurso que revela a relação de poder sobre as minorias, um tema polêmico, muito discutido quando se trata das diferenças.

A construção da identidade e a subjetividade do sujeito surdo no jeito surdo de ser surdo constam nas palavras de Nembri (2008); Perlin (2004) e Strobel (2008), no reconhecer-se surdo identificando-se com a Língua de Sinais e a cultura da comunidade surda.

Identidades multifacetadas influenciadas pela aproximação com a cultura ouvinte (TESKE, 1998). Quando o sujeito, para se auto-afirmar, esconde sua identidade, para se parecer com a maioria. Maturana (2001) explica a capacidade do humano em se adaptar se entrelaçando com as mais diferentes identidades culturais. A proibição da língua e do direito de aprender através da mesma e o sofrimento causado pelo autoritarismo da maioria gerou a resistência e a luta durante mais de um século, demonstrando a capacidade da comunidade surda, organizando-se para proteger e manter os costumes de seu povo. A organização possibilitou conquistas importantes, entre elas, o reconhecimento da Língua de Sinais e ainda de seu *status* linguístico. O reconhecimento da Língua de Sinais tem promovido sua inserção, nas mais diferentes esferas sociais, a relação sujeito surdo/interpretação/tradução/compreensão da língua portuguesa/LIBRAS passa pela construção de sentido e/ou significado conforme os autores: Larrosa (2004); Pires e Nobre (2004) e Campos (1986). Tradutor e intérprete de uma língua não desempenham as mesmas funções, embora isso ainda não seja distinguido pela maioria das pessoas que veem ambos da mesma forma. Para compreender as tarefas desenvolvidas por ambos, estabeleço a diferença entre tradutor e intérprete, pois, a LIBRAS, como língua oficial exige a presença desse profissional.

No capítulo três apresento o referencial teórico norteador da pesquisa. A escolha desafiadora da Biologia da Cognição, aproximando os estudos de Maturana e Varela, com os estudos em Educação de Surdos. A partir das concepções do fenômeno do conhecer na teoria da autopoiese que explica a organização dos sistemas vivos conforme Maturana (1999 e 2002); Moraes (2003) e Moraes e De La Torre (2004), procuro entender e explicar o sujeito surdo como um sistema vivo composto por uma organização fechada, linguisticamente diferente em congruência com a sua circunstância, adaptado ao meio em que vive, ou seja, ao mundo de maioria ouvinte, Para compreender as inquietações relativas ao processo de constituição do sujeito surdo, leitor/escritor de uma segunda língua (L2) e a construção de sentidos na complexa passagem da Língua de Sinais (L1) de modalidade viso-espacial, para a Língua Portuguesa (L2), língua de modalidade oral-auditiva, revisito os métodos educacionais e as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa na escola e fora dela.

Autores como: Larrosa (2004); Maturana (2002 e 2006); Moraes (2003) e Moraes e De La Torre (2004) explicam o sentido das palavras na rede de conexões que constitui as coordenações consensuais de coordenações consensuais de ação. De acordo com esses autores a linguagem faz parte da vida e constitui o humano, elemento que por si justifica o contato

precoce e constante do sujeito surdo com a Língua de Sinais. A linguagem surge na convivência, no fluir das interações, nas mudanças estruturais decorrentes das interações nas coordenações de coordenações consensuais de coordenações consensuais de ação que acontecem com um sistema vivo em interação com o meio. Somos sistemas vivos determinados estruturalmente, segundo Maturana (2002), o acoplamento estrutural sujeito/meio é a condição para a existência de todos os sistemas. Portanto, aprender decorre da interação recorrente sujeito/meio nas experiências de vida. Assim, a cognição é “inseparável do processo de viver”. Os sistemas vivos autopoieticos se recompõem continuamente, ao mesmo tempo produto e produtor em um processo circular de recursividade, mudando a sua estrutura e conservando a sua organização, a sua identidade. Sistemas autopoieticos se fundamentam no amor, nas emoções, em aceitar e reconhecer o outro como legítimo outro na sua diferença.

A Língua de sinais é marca cultural da diferença linguística entre surdos e ouvintes, pois exige a presença dos sujeitos sinalizadores Chiella (2008). É uma língua natural, própria da comunidade surda (QUADROS e KARNOPP, 2004); segundo Karnopp (2004) entende-se por comunidade surda todos os surdos e ouvintes sinalizadores com experiência de vida junto aos grupos surdos. As Línguas de Sinais não são universais (QUADROS e KARNOPP, 2004) cada país possui a sua, a Língua Brasileira de Sinais difere da Língua Americana de Sinais. O reconhecimento linguístico foi uma importante conquista significando respeito à comunidade surda. Por isso, espera-se da educação bilíngue para surdos, que significa interações recorrentes primeiro na Língua de Sinais, a primeira língua e posteriormente na Língua Portuguesa, a segunda língua na modalidade escrita, um melhor desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo que experimenta o mundo visualmente.

A segunda língua para o sujeito surdo brasileiro é a Língua Portuguesa. A segunda língua de um indivíduo será qualquer língua que ele venha a aprender e interagir depois de estabelecer as interações recorrentes mínimas de coordenações consensuais de coordenações consensuais de ação na sua primeira língua. A maioria dos países do mundo são multilíngues Para Lane (1992), os povos multilíngues são minoritários, e por isso são obrigados a aprender uma segunda língua. Autores como Skliar (1998); Fernandes (2006) e Lebedeff (2004) chamam a atenção para o que costuma acontecer com as minorias linguísticas, ou seja, com o objetivo de chegar mais facilmente a segunda língua, a língua oficial, ensina-se a primeira língua para em seguida acabar com ela.

O linguajar constitui o humano (MATURANA, 2001). A escola possui um compromisso social fundamental, porém, a história da educação de surdos mostra uma série de dificuldades Lane (1992). De acordo com Fernandes (2006), a única maneira de ingresso à língua portuguesa por parte do sujeito surdo é na modalidade escrita. A leitura e a escrita fazem parte do universo escolar desse sujeito e o que se observou ao longo da trajetória da concepção oralista de ensino foram sentimentos de fracasso, ocasionando a baixa auto-estima. Leitura constitui-se numa atividade que demanda compreensão e decifração. Diante da dificuldade nessas tarefas e para evitar constrangimentos o sujeito surdo passou a simular a compreensão, passando a copiar textos sem entender o seu sentido. Para Moraes (1996) a leitura possui uma função que se divide em três aspectos: cognitiva, linguística e afetiva. A leitura permite ao sujeito a construção de mundos imaginários (MORAES e DE LA TORRE, 2004).

A escola como promotora da leitura faz parte da história da educação de surdos. Os mais importantes momentos para a educação de surdos são traçados a partir no século dezoito na França, mais especificamente pelo Abade L'Épée. Seu método educacional baseado no ensino pela Língua de Sinais se espalha pelo mundo até o ano de 1880, quando o Congresso de Milão proíbe a Língua de Sinais nas escolas de surdos expulsando delas os educadores surdos. O Congresso de Milão estabeleceu o programa educacional oralista, que apostava em uma pedagogia terapêutica. Sucede o método educacional oralista à filosofia denominada comunicação total, que utiliza todos os meios lingüísticos para ensinar os surdos, é a volta dos sinais para o ensino dos surdos após quase um século de tentativas de sua eliminação. Esse método foi muito criticado, mas ainda está presente em escolas de surdos. O bimodalismo não considerava que duas línguas com estruturas gramaticais diferentes não poderiam ser utilizadas simultaneamente. O método educacional bilíngue aparece na década de 80 do século XX, e considera a Língua de Sinais como primeira língua e o ensino da segunda língua na sua modalidade escrita. Nessa revisão utilizei os seguintes autores: Capovilla e Capovilla (2004); Fernandes (2006); Quadros (1997) citando Ferreira Brito (1993); Quadros e Karnopp (2004) e Silva (2006).

Situando o sujeito surdo bilíngue/bicultural, leitor/escritor na segunda língua, em um espaço escolar, ambiente onde devem ocorrer as interações espontâneas no fluir das conexões recorrentes, que constitui a linguagem, visito as produções de Quadros (1997). Para falar da

consciência fonológica como elemento próprio das línguas faladas, Bertó e Gabriel (2008). Retomo a questão do afastamento dos sujeitos surdos de seus pares sinalizadores e as implicações decorrentes dessa atitude por parte da família e da própria escola em nome de uma suposta cultura da normalidade. Scliar-Cabral (1988) chama atenção para os danos irreversíveis no processo psicossocial e cognitivo da criança, privada das interações recorrentes e do acoplamento estrutural sujeito/meio. Para Maturana (2002), os sistemas autopoieticos possuem a capacidade de atravessar interações recursivas e se adaptam às mais diversas formas de identidades. Considerando as palavras de Maturana pode-se dizer que a educação com bilinguismo bicultural proporciona a aprendizagem dos elementos próprios das Línguas de Sinais capacitando o sujeito surdo a aprender a cultura da segunda língua (SILVA, 2008). Segundo Capovilla e Capovilla (2004) o bilinguismo precisa pensar na descontinuidade entre escrita ortográfica/alfabética e Língua de Sinais para que esse método seja colocado em prática na sua plenitude.

A Língua de Sinais foi reconhecida e ganhou *status* linguístico na década de sessenta a partir dos estudos realizados por William Stokoe, que através de suas pesquisas conseguiu perceber que a Língua de Sinais atendia a todos os critérios linguísticos (QUADROS e KARNOPP, 2004). Assim como as línguas faladas possuem critérios que as definem como línguas, Stokoe desenvolveu um esquema para descrever a formação das línguas de sinais: a configuração de mão, a localização e o movimento.

Na atualidade é visível que os recursos criados pelas novas tecnologias têm aproximado as pessoas em todos os lugares do mundo, com os sujeitos surdos não é diferente. As Línguas de Sinais precisam que os sujeitos sinalizadores estejam presentes. A configuração de mãos, a localização e os movimentos somente serão percebidos visualmente. A tecnologia tem permitido isso, mas as mensagens de textos têm servido em muito como forma de interação entre sujeitos surdos. O detalhe importante quando se trata de mensagens de texto é o conhecimento da língua escrita. Para Fernandes (2006) a Língua de Sinais tem servido de recurso para acessar a Língua Portuguesa. Segundo a autora, o surdo é um leitor não alfabetizado, um estrangeiro dentro de seu próprio país, ideia compartilhada por Capovilla e Capovilla (2004) segundo o qual a língua portuguesa se constitui como uma língua estrangeira e assim deve ser ensinada. De acordo com Fernandes (2004) o português será significativo pelas práticas sociais que assumir. Para Lebedeff (2004) o surdo, por não compreender o texto, acaba se tornando um excelente copista sem dar sentido ao que escreve.

Kleiman (1997) explica que a compreensão leitora dependerá do conhecimento prévio do sujeito leitor. A compreensão leitora requer basicamente três fatores: conhecimento linguístico, textual e conhecimento de mundo, elementos a serem considerados quando se fala em leitura/escrita para indivíduos surdos e ouvintes. Para Botelho (2002) a palavra precisa de significado, de sentido para ser compreendida em um contexto. De acordo com Fernandes (2003), é interessante pensar no sistema de letramento na educação de surdos, nas significações de mundo, nas possibilidades e vantagens que o mesmo proporciona, ou seja, uma escrita como prática social.

No quarto capítulo descrevo e explico a metodologia da pesquisa, demonstrando a complexificação do sujeito surdo leitor/escritor. Em uma abordagem metodológica qualitativa apresento o espaço de realização da pesquisa e os sujeitos que dela participaram. Os instrumentos para a coleta dos dados consistiram em observações e entrevista semi-estruturada, na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais. A escolha dos sujeitos, alunos da professora/pesquisadora/observadora levou em conta, principalmente, o fator idade e o tempo de escolarização, pois, o problema da pesquisa surgiu da minha inquietação relacionada à leitura e a escrita ortográfica/alfabética na língua portuguesa (L2) dos alunos sujeito da pesquisa.

A coleta de dados foi dividida em quatro etapas e denominada de sistemas. No primeiro sistema a entrevista foi em Língua de Sinais, feita individualmente com três alunos e posteriormente coletiva com outros dois grupos de alunos e contou com o auxílio de intérprete. O segundo sistema consistiu em entrevista escrita individual, o ambiente era coletivo, porém, cada um dos alunos respondeu ao seu questionário. O terceiro sistema, para outro grupo de alunos consistiu em entrevista escrita em primeiro lugar e em Língua de Sinais na sequência. Nesse sistema a entrevistadora foi à própria pesquisadora. O quarto e último sistema, diz respeito à tradução/interpretação das entrevistas em Língua de Sinais. A interpretação das entrevistas dos alunos do primeiro sistema foi realizada pela intérprete. A interpretação da entrevista dos alunos do terceiro sistema foi feita por uma aluna sujeito/intérprete da pesquisa. O olhar observador da sujeito/pesquisadora descreve as muitas emoções que atravessaram os sujeitos da pesquisa em cada momento: medo, ansiedade, satisfação entre outros. Experiências de vida familiar e escolar se entrelaçavam, era o sujeito se adaptando ao meio causador do sentimento de incapacidade e revolta. O sistema vivo determinado estruturalmente se modificando nas interações com o meio.

Na análise dos dados, evidencia-se a experiência de ser surdo e seus efeitos na constituição do sujeito surdo como leitor/escritor de uma segunda língua. As narrativas foram divididas pelas recorrências constituídas por elementos que se repetiam nas manifestações, padrões como: sofrimento, autopoiese, complexificação e acoplamento estrutural. Dos padrões emergiram os marcadores: o espírito de luta e a afirmação da vida.

No padrão sofrimento aparecem o medo, a insegurança e a incompreensão, as queixas do distanciamento da família e a indiferença com relação à Língua de Sinais. A baixa auto-estima provocada pela violência física e psicológica além da imposição da oralidade e as experiências de inclusão. A autopoiese, teoria desenvolvida por Maturana e Varela que caracteriza a organização autopoietica dos seres vivos como sistemas autônomos Maturana (1999); Mariotti (2002); Moraes (2003) pode ser verificada nas narrativas quanto à falta de comunicação superada pela necessidade de sobrevivência, quando o indivíduo surdo se reorganiza, se auto-produz e se adapta ao meio, superando os castigos e as exigências para se parecer ouvinte. Do longo período de escolarização, da falta de conhecimento linguístico, a escola, um ambiente de sistemas opostos se tornou uma referência, um ponto de encontro, um espaço de possibilidades, o sujeito acreditou: “eu posso”, “eu consigo”, o sujeito surdo se complexificou, se transformou e evoluiu na escola e na vida. A criança surda, desde seu nascimento, se adapta ao mundo ouvinte, e a escola se constitui em uma segunda fase de adaptação. A Língua de Sinais para os sujeitos surdos representa autonomia, interação, dinâmica, trocas. Sujeitos que diante de alguns eventos nada podiam fazer, pois eram surdos, por exemplo, diante da experiência de inclusão, perturbaram-se, organizaram-se e juntos conseguiram o direito de usar e aprender em Língua de Sinais. As interações sujeito/meio, ou seja, o acoplamento estrutural, condição de existência para o sistema vivo a partir das perturbações modifica-se criando diferentes percepções de mundo.

O espírito de luta e a afirmação da vida são marcas muito profundas nos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Querer superar as dificuldades, o desejo da compreensão, da aceitação e reconhecimento da sua língua e da sua cultura. O espírito de luta é marcado pelas conquistas da comunidade surda e serviu de base para muitas reivindicações. Os surdos entendem a complexidade de aprender a Língua Portuguesa, mas não desistem, o surdo tem consciência que precisa dela. O surdo sabe das suas necessidades no mundo ouvinte. Ele sabe que precisa, quer e pode aprender.

Afirmam a vida superando as dificuldades, acreditando no poder do surdo. A violência cometida através dos castigos implantados pela família e também pela escola não foi obstáculo suficiente para deter os sonhos. Assim como o medo e a insegurança, nem as mãos amarradas foram capazes de calar as vozes/sinais da comunidade surda. A visão oralista da família e da escola, penosa e dolorida foi superada pela luta da comunidade, pelo reconhecimento da sua língua e pelo direito do sujeito surdo usar e aprender na sua Língua de Sinais.

2 ASPECTOS CULTURAIS DAS COMUNIDADES SURDAS, ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS E O DESENVOLVIMENTO DO *SIGNWRITING*

Neste capítulo apresento em primeiro lugar a visão de cultura com base na Biologia da Cognição. Em seguida percorro caminhos traçados por outros pesquisadores para mostrar a cultura surda, o jeito surdo de ser surdos, a construção da identidade e o pertencimento à comunidade surda. Para finalizar a seção demonstro um pouco da história do *SignWriting*, o sistema de escrita da Língua de Sinais como parte da cultura surda.

Cultura se constitui em um tema amplamente discutido nas produções sobre educação de surdos, por isso, não faço a retomada de conceitos teóricos que tratam sobre cultura. Na trajetória percorrida encontrei elementos já analisados, fontes importantes que sustentam e enriquecem meu trabalho. Minha contribuição se faz importante, pois, a investigação parte do pressuposto teórico da Biologia da Cognição em uma perspectiva autopoietica para explicar o sentido de cultura e é por ela que começo. Segundo Maturana (1999, p. 122): “la historia evolutiva humana en tanto historia en el lenguaje es cultural, y nuestro ser como seres humanos es cultural”. Para Maturana (2001, p. 177):

Uma cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir tanto no âmbito humano quanto no não-humano, e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar, e um modo de crescer no atuar e no emocionar. Cresce-se numa cultura vivendo nela como um tipo particular de ser humano na rede de conversações que a define.

O pertencimento a uma cultura necessariamente passa por estar inserido nessa “rede de conversações” como define Maturana. Para se estar em uma rede de conversações é preciso desejar, atuar de alguma forma, sentir-se nela. Quando as histórias individuais se assemelham e se conservam no modo de interagir na linguagem estamos em uma rede cultural. A Língua de Sinais é percebida como um elemento de identificação da comunidade surda.

El lenguaje, como rasgo cultural, junto con la amorosidad, como rasgo biológico, constituyen el núcleo del modo de vida conservado generación tras generación que nos definió como seres humanos en nuestra historia evolutiva ancestral en los últimos três o más millones de años. Además, puesto que un linaje es constituido en la conservación sistémica de un modo de vida, los rasgos del modo de vida

conservados no son determinados genéticamente aunque sea la constitución genética inicial de los organismos lo que los torna posible, y el flujo de cambios genéticos conservados en el linaje sigue un camino en movimiento definido por el modo de vida conservado. De modo que las culturas no están determinadas genéticamente, pero su conservación marca el curso de cambio genético evolutivo (MATURANA, 1999, p. 51-52).

Linguagem e cultura não estão determinadas geneticamente. O indivíduo não nasce determinado necessariamente a falar a língua dos pais. Uma criança filha de brasileiros, nascida no Brasil e logo em seguida adotada por cidadãos ingleses que interage com a Língua Inglesa desde os primeiros momentos de sua vida, terá como primeira língua o inglês e não o português, a língua dos pais biológicos.

O sujeito surdo se constitui humano em uma língua diferente dos demais membros da família e da maioria ouvinte com a qual passa a conviver. Seja esse sujeito inglês, francês ou de qualquer outra nacionalidade. É por esse motivo ainda que a comunidade surda se caracterize como minoria linguística. Essa diferença não é observada pela maioria ouvinte, por isso, capacitar o surdo a oralizar não torna mais fácil o convívio deste com a família, na escola ou na sociedade. Se fosse esse o caso, o fluxo das interações recorrentes de coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta que se constitui na linguagem entre surdos oralizados e ouvintes se estabeleceria sem nenhum problema, porém não é isto que acontece.

Surdos e ouvintes interagem de formas diferentes na produção e na percepção de suas línguas. A história dos surdos mostra as formas de resistência às imposições ouvintes percebidas em grupos ou comunidades de surdos/as em todas as partes do mundo, o que demonstra a constituição desse sujeito em cada etapa da vida, e em cada processo ao qual se submete ou é submetido, e como se re-significa em cada tentativa de torná-lo igual aos ouvintes. O surdo é um sujeito que se auto-organiza, ao conservar elementos culturais próprios.

Pode se perguntar ainda se existe uma cultura surda, própria de um grupo de sujeitos linguisticamente diferente? Na sua condição de humano, um sistema autopoético, ou seja, qualquer organismo vivo humano é também um ser cultural, produzido pela cultura. Para Maturana e Varela: “*Poiesis* é um termo grego que significa produção. Autopoiese quer dizer

autoprodução⁶” (MARIOTTI, 2008). O termo surgiu: “... para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmo (...) um sistema autopoietico é ao mesmo tempo produtor e produto”. Segundo Mariotti: “A cultura condiciona o indivíduo, que por sua vez a realimenta com essa influência. E assim por diante, numa circularidade em que não é possível pensar em termos de causalidade linear”.

Somos indivíduos condicionados por um tipo de cultura que Mariotti denomina de “patriarcal”, em que o pensamento predominante é o da competição. Esse pensamento torna a sociedade “imediatista” e “patológica”:

O que as torna assim não é a dimensão cultural em si, mas a espécie de cultura sob a qual vivemos, na qual predomina a crença de que a competição é boa, saudável e eticamente defensável. Sua tradução prática é a “competitividade” – a compulsão de não apenas vencer, mas também de eliminar o outro, de levar as últimas consequências, a agressividade, a implacabilidade e o afã de excluir.

É muito difícil ser competitivo nessa sociedade quando o sujeito não apresenta os requisitos desejados. Considerando que vivemos em uma sociedade com tais características: como um sujeito surdo, desde os primeiros momentos de vida, com sua especificidade linguística desconsiderada, estabelece conexão com a sua cultura em uma sociedade de maioria ouvinte? Como opera o sistema vivo nessa rede de conversações e de trocas quando a linguagem que o torna humano consiste em uma não interação com o meio? Os surdos são sujeitos não ouvintes localizados em espaços onde normalmente nega-se a sua condição humana. Espaços de convívio familiar, social e escolar. Quando a surdez é tratada como uma doença, e o surdo como um sujeito a ser recuperado exclui-se esse indivíduo da sociedade. Segundo Maturana (1999, p. 122): “una cultura es un modo de convivir en el entrelazamiento del *lenguajear* y el ‘emocionar’ en una red de coordinaciones de acciones y emociones que designo con la palabra conversar, que significa dar vueltas juntos en la conducta y la emoción”. O estar na linguagem, se emocionar com ela e com seus pares linguísticos parece uma condição distante para um indivíduo que nasce surdo e permanece isolado em uma família ouvinte que não aceita a condição e a diferença do filho/a. “En tanto lo humano es cultural, los niños que crecen en una cultura particular viven la red de conversaciones que constituye la cultura como algo natural hasta que se encuentran en contradicción con su biología” (MATURANA, 1999, p. 122).

⁶ MARIOTTI. Disponível em: <http://www.geocities.com/pluriversu/autopoies.html>. Acesso em: 29 nov. 2008.

Observando as respostas dos sujeitos nas narrativas que os constituem como surdos, percebe-se a denúncia que permaneceu no silêncio da palavra não dita, esquecida no mundo ouvinte que não sabe compreender o desejo manifestado no movimento das mãos daqueles que não ouvem e não falam oralizando.

De acordo com Maturana (1999, p. 123): “¿Cómo se aprende una cultura? Viviendo en ella”. Na convivência de pesquisadora/educadora não foram poucas as vezes que parei nos corredores ou nas salas de aula, para ver histórias muito particulares, desabafos dos alunos, onde pude observar nas manifestações o que Maturana chama de: “negação do amar, de ter sido criado na profunda violação de sua identidade, na falta de respeito, na negação de seu ser”. Queixas da falta de entendimento, da não paciência, da falta de confiança, da crença na capacidade do sujeito surdo. Famílias que fazem do sujeito surdo um ser totalmente dependente, trancado no espaço da casa ou então da escola, fechado em seu próprio mundo.

O sistema vivo exerce sua autonomia enquanto sistema autopoietico em dependência com o meio no qual se relaciona. Considerando essa relação, a grande maioria dos sujeitos surdos está em “desvantagem”, sua autonomia é relativa, enquanto sujeito linguisticamente diferente na relação com a sociedade de maioria ouvinte, que desconsidera essa especificidade, se caracteriza muito mais pela dependência do meio do que por uma relação propriamente dita.

Ao mesmo tempo em que se pretende e anuncia um olhar para as diferenças, percebe-se a recomendação e a tentativa de homogeneização cultural, ou seja, uma pretensa cultura globalizada e conseqüentemente, o apagamento das diferenças no discurso que menciona: “somos todos iguais nas nossas diferenças”. Isso se constitui em uma relação de poder, em uma relação de dominação muito bem conhecida pela comunidade surda. Segundo Maturana (1999, p. 130): “El poder se constituye en la obediencia cuando uno hace lo que outro le pide, en circunstancias que uno no lo quiere hacer, sometiéndose para conservar salvar o proteger algo, que puede ser la propia vida”.

2.1 Cultura e Identidade Surda: o jeito surdo de ser surdo

O que apresento a partir desse momento a respeito da cultura surda, encontra-se profundamente analisado e divulgado, mas ainda é comum e frequente os ouvintes terem concepções de que o sujeito surdo é uma pessoa que por não falar expressando-se oralmente na língua da maioria, esteja condenado a viver no isolamento, como se o silêncio dos movimentos viso-espaciais não se constituíssem em um fluir de interações com o mundo ou com outras pessoas surdas e ouvintes sinalizadores. Muitos olhares e discursos atribuem a esses sujeitos o sentimento de resignação que considera os surdos “incapazes”: “coitadinho, tão bonitinho/a, mas que pena: mudinho/a”.

Para esclarecer um pouco mais o significado de ser surdo e estar na cultura surda visitei fontes e alguns trabalhos produzidos entre outros por sujeitos surdos como Armando Guimarães Nembri, Karin Strobel e Gladis Perlin. Vejamos a constituição do sujeito, o ser surdo segundo Nembri (2008, p. 57):

Sou surdo, casado e com uma filha de nove anos: ambas, mulher e filha, ouvintes. Este sujeito surdo ama a vida e tem a percepção de que tudo o que é vivenciado vale a pena, uma vez que a carga de aprendizagem que os momentos vividos fornecem, valerá para toda a vida que ainda resta viver. E viver é uma arte, principalmente quando a vida é dividida entre dois mundos distintos, mas inter-relacionados.

Os mundos distintos mencionados por Nembri mundo surdo e mundo ouvinte, sugerem as diferenças entre surdos e ouvintes, percebidas essencialmente pela linguagem, que constitui ambos em seres humanos possuidores de culturas diferentes. Distintos, mas ao mesmo tempo inter-relacionados e dependentes. Para Strobel (2008, p. 24):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Para entender a cultura surda é importante percorrer os caminhos da história do povo surdo para se perceber como ela se constrói enquanto cultura. Segundo Strobel (2008, p. 25): “o essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e de comportamentos”. A compreensão se dá no estar e vivenciar os espaços onde ocorre o conjunto de elementos descritos por Strobel.

Conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da *différence*, da alteridade, da identidade. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura. Percebe-se o surdo em seu deslocamento da cultura ouvinte ou cultural universal e emergente na problemática da diferença cultural própria (PERLIN, 2004, p. 76).

A cultura surda é uma cultura não ouvinte e por isso, uma cultura autônoma (PERLIN, 2004). Para Perlin (2004, p. 77):

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. É o caso de ser surdo homem, de ser surdo mulher, deixando evidências de identidade, o predomínio da ordem, como, por exemplo, o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc.

Somos sujeitos na linguagem. Enquanto sujeitos, estamos inseridos em uma sociedade e somos culturalmente produzidos por ela. O pensamento linear ao longo dos anos tratou de separar a razão e a emoção, como se fosse possível separar humanidade e natureza, não reconhecendo as diferenças, ao contrário, criando verdades e tratando as diferenças como anormalidades. Segundo Mariotti (2002, p. 85): “o pensamento linear quer simplificar a complexidade e explicar o todo pelas propriedades das partes separadas”.

A modernidade tratou de dividir e fragmentar o mundo em binarismo, tais como normal versus anormal, bom versus ruim, belo versus feio, etc., localizando, de um lado, os ‘melhores’ e, do outro, os ‘piores’. Nessa lógica binária, identidades sociais têm sido posicionadas em lugares de exclusão por serem narradas como subalternas, inferiores, primitivas, sustentando um projeto de sociedade que hoje se encontra em risco, pois o cenário aponta para questionamentos e problematizações que indagam: será mesmo assim? (THOMA, 2006, p. 15)

A comunidade surda é possuidora de uma língua e cultura própria, que é diferente da ouvinte. Se a modernidade dividiu e fragmentou a sociedade, o que se está querendo propor é que analisemos apenas pela diferença sem considerar melhor ou pior uma ou outra língua e cultura. No entanto, é preciso observar diferenças dentro da própria comunidade, pois os surdos se identificam como tal apresentando diversas maneiras de ser surdo, de pertencer a uma comunidade diferente. Segundo Perlin (2004, p. 77): “a cultura também assume centralidade na constituição da subjetividade e da identidade da pessoa como ator social. Essas marcas internas da diferença moldam as identidades surdas”. A própria autora se identifica enquanto sujeito surdo “a minha identidade, em poucas palavras, pode ser dita assim: mulher, surda não nativa, teóloga, militante pela causa surda, residente em país latino-americano” (PERLIN, 1998, p. 51).

As identidades multifacetadas da comunidade surda também são variáveis, híbridas, particulares. “As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito” (PERLIN, 2004, p. 77). A história e as pesquisas em Educação de Surdos nos mostra que esta comunidade, culturalmente produzida, não está fora nem dos binarismos, nem do processo de globalização:

Muitos surdos do mundo ocidental possuem marcas ampliadas de suas lutas enquanto sujeitos reivindicadores de seus direitos, nos quais a livre expressão de suas idéias sempre esteve presente. Não foram poucas as vezes que os pais, professores ou autoridades, através das leis, silenciaram o grito dos surdos. Muitos surdos também silenciaram as surdas e muitas surdas brancas, ricas, silenciaram outros surdos, negros, hispânicos, da mesma forma como foram silenciados outros movimentos de resistência à superestrutura (TESKE, 1998, p. 146).

No universo da cultura surda podemos observar muitas vezes uma aproximação com a identidade ouvinte, como auto-afirmação com o fazer-se parecer com a mesma apagando a marca da surdez geradora de preconceitos. Quem explica por que o sujeito surdo em algumas condições tenta se parecer com os ouvintes é Strobel (2008, p.79-80):

Pode ocorrer que pelos sujeitos surdos estarem em contato com a comunidade ouvinte, acomodem-se externamente aos valores e normas hegemônicas dessa comunidade. Como uma maneira de se adaptarem às situações porque pensam que assim é mais fácil ter sucesso social. Quando o sujeito surdo não se aceita na cultura surda, ele se percebe como parte da cultura hegemônica, isto é, da cultura da maioria ouvinte. E, aí estes sujeitos não se reconhecem como cultura diferente isto é, o jeito de ser surdo, de se perceber diferente do ouvinte e com isto pode acontecer conflitos ou dificuldade de aceitação de sua identidade surda.

Essa tentativa de parecer-se com o ouvinte, principalmente na fase da adolescência serve como afirmação e apagamento da diferença. Este comportamento é observável e mostra que o sujeito surdo, em alguns momentos condicionado pela cultura da maioria, tenta se parecer com os ouvintes. Segundo Teske (1998, p. 146): “muitos surdos, submetidos a uma espécie de aculturação, procuram copiar integralmente a cultura ‘melhor’ do mundo ouvinte ocidental europeu”. Induzidos pela família e pela própria escola, muitos surdos em seus discursos dizem que querem se parecer com os ouvintes para conquistar espaço e oportunidade na sociedade ouvinte. Em suas narrativas se percebe, por exemplo, que aprender a língua da maioria é estar mais próximo do sucesso. Este pensamento pode ser totalmente modificado quando o sujeito surdo estiver nas suas experiências, em contato com a sua comunidade: “uma comunidade surda bilíngüe – multicultural, prepara os sujeitos a

conviverem com duas linguagens e várias culturas” (TESKE, 1998, p. 147). Em uma perspectiva complexa, de complementaridade, não existe necessidade de submissão de uma língua ou cultura sobre a outra, o que se requer é a necessidade de conhecimento de duas ou mais línguas e suas respectivas culturas e a aceitação de ambas como forma de inserção social. Mais uma vez, de acordo com Perlin (2004, p. 79):

Ressalta-se a importância da cultura para a identidade: antes do contato, os surdos profundos afirmavam que ouviam. Depois do contato com surdos adultos, todos se identificam como surdos, independentemente do grau de surdez. Na identificação com a família ouvinte, por pressão familiar ou por vontade própria, tentavam, de preferência oralizar. Após o contato com a cultura surda, todos sinalizam e exigem interpretação das falas dos ouvintes.

Conforme já foi mencionado, assim como a sociedade ouvinte, a cultura da comunidade surda é multifacetada, as identidades também são diversas, e dependem das experiências e da visão que cada um constrói do mundo em que vive. As comunidades surdas, como outras comunidades e organizações, também percebem o mundo de formas variadas. “[...] um ser humano pode realizar em sua corporalidade o entrecruzamento estrutural de muitas identidades humanas diferentes, um ser humano pode participar de muitos sistemas sociais diferentes através de identidades diferentes que ele ou ela realiza” (MATURANA, 2001, p. 302).

Importante e necessário é o contato com seus pares, naturalmente o contato com uma não significa necessariamente negação da outra cultura. O essencial é o conhecimento e as oportunidades para que as pessoas surdas possam construir sua subjetividade e transitar nesses espaços culturais sem sentimento de inferioridade e como cidadãos, para que possam fazer suas escolhas e opções manifestando seus desejos, idéias e opiniões:

Com efeito sabemos, a partir da experiência cotidiana, que podemos reconhecer os membros de diferentes sociedades e diferentes culturas através das diferentes maneiras pelas quais eles lidam com seus corpos, e que, crescer numa dada sociedade e cultura, envolve adquirir uma maneira particular de ser numa corporalidade. (MATURANA, 2001, p. 306)

Para o povo surdo, a Língua de Sinais adquire o caráter de identidade, para a comunidade surda ela é uma necessidade. A negação dos direitos dos cidadãos resulta no não reconhecimento do outro como outro na sua diferença. A alteridade ainda está longe da realidade constituída pelas famílias ouvintes pais de filhos/as surdos. “A antropologia

moderna possui a convicção de que os seres humanos se modificam através de costumes constituídos em lugares particulares. Estes, todavia, sempre se modificaram” (TESKE, 1998, p. 140). Afastamento e proibição de contato com outros surdos, ou seja, com seus pares interativos, constitui-se em negação ao sujeito de um direito seu. O surdo, ao conviver apenas com os costumes ouvintes, passa a acreditar que, para se parecer com os ouvintes, sua melhor atitude é se esconder, de si e do outros, não reconhecendo a sua própria comunidade lingüística. Como se parecer naturalmente é muito difícil, se esconder passa a ser uma boa opção. Segundo Perlin:

A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições. (...) A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda. (PERLIN, 1998, p. 52-53)

Os surdos que nascem em famílias ouvintes não usuárias de Línguas de Sinais terão sérias perdas culturais (TESKE, 1998, p. 147), o que acaba comprometendo a formação e constituição da identidade da criança surda. Nessa situação o indivíduo surdo anula a si próprio, para se converter na maioria. Para agradar a família e se parecer com os outros ouvintes encontramos surdos extremamente tímidos, escondidos na sociedade ouvinte. Como a surdez não é visível pelos ouvintes, desde que não haja manifestação através da Língua de Sinais, o sujeito não será percebido. É natural observar apenas sorrisos e pequenos gestos de gentileza do sujeito surdo na presença de ouvintes, uma forma simpática de manifestação, já que outra forma de interação com os ouvintes se torna inviabilizada.

Os primeiros contatos dos surdos com outros surdos e a cultura surda, quando estes são filhos de pais ouvintes acontece na fase escolar, ou na adolescência. Em alguns casos, esses encontros acontecem já na fase adulta. Os encontros para trocas de idéias, discussões e debates são promovidos nas associações ou lugares públicos de lazer e muitas vezes são estes os únicos encontros entre surdos jovens e adultos. Existem também os pais de surdos que não concedem ao filho nenhum tipo de participação nas associações, o trajeto da criança ou adolescente é da casa para a escola e vice-versa, apenas.

A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para

realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas. (TESKE, 1998, p. 148)

Para lembrar, as organizações surdas começaram a ganhar destaque no século XIX. Os encontros de surdos serviam para mobilização desse grupo linguisticamente minoritário, contando com o apoio de familiares, militantes e professores ouvintes engajados na causa surda. Assim se construía as comunidades surdas. Segundo Strobel (2008, p. 31):

Então entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes-membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. (...) Em que lugares? Geralmente em associação de surdos, federação de surdos, igrejas e outros.

Esses encontros demonstravam resistência à sociedade majoritária e se constituía em espaços de discussão. As associações de surdos, assim denominadas atualmente, foram tomando forma e construíram um espaço político de debates. Se antes as associações e/ou federações criadas pelos surdos serviam apenas para comemorações, foram estas aos poucos transformadas em lugares de diálogo, de contestação, e de reivindicação.

Para a criação, a manutenção e organização do movimento de lutas para fazer uso, aprender e a conservar a sua Língua de Sinais, foi muito importante a formação das chamadas associações, lugares geralmente usados para não perder o contato e o mais importante, nesses espaços a língua majoritária era a Língua de Sinais.

A única coisa própria do ser humano é a sua linguagem, pois somente a partir dela ele poderá se transformar em um ser individual, social e cultural, possuindo uma consciência coletiva. As interações da prática comunicativa constituem o meio através do qual se reproduzem a cultura, a sociabilidade e a personalidade, pois estes processos de reprodução cobrem as estruturas simbólicas do mundo da vida. (HABERMAS citado por TESKE, 1998, p. 153)

De certa forma a comunidade surda reunida em associações protegeu a Língua de Sinais durante toda a fase de isolamento, como uma espécie de manutenção e de sobrevivência da língua, e com ela a conservação dos costumes e da cultura de sua comunidade.

Os surdos têm trabalhado diligentemente pela igualdade de direitos juntamente com a comunidade ouvinte. Buscar esta igualdade e este respeito em relação à cultura dos surdos é uma boa forma para que mais pessoas surdas possam ser ativas politicamente, possibilitando que a comunidade possa se expandir cada vez mais. (TESKE, 1998, p. 148-149)

A partir de 1970, através das lutas organizadas pela comunidade, as vozes surdas começam a se legitimar. A conquista pelo reconhecimento lingüístico da língua de sinais passa a se refletir, transformando espaços antes proibidos em lugares próprios, usados por uma comunidade de direito. É uma nova etapa, um sinal de que a movimentação da comunidade começa a dar resultados. Ainda vivendo na fase de isolamento, a educação passa a ter um importante papel nisso. Se a educação e a escola cometeram equívocos, mesmo assim não se pode negar que ela faz parte da história da comunidade surda. Muitos problemas particulares e da coletividade da associação são trazidos para a escola e isso tem proporcionado inclusive uma maior participação de ouvintes juntamente com os surdos na luta pela causa surda.

Usar e aprender em Língua de Sinais foi um direito conquistado pela mobilização da comunidade surda brasileira organizada. As primeiras formações e organizações de comunidades surdas foram orientadas pela necessidade de lutar e tinham objetivos bem definidos na reivindicação de seus direitos, o primeiro deles, era pela Língua de Sinais. Mas essa luta ainda continua. Muitas foram as conquistas, das associações, dos familiares e educadores surdos e ouvintes, congregadas na sua entidade maior a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), fundada no ano de 1987, que tem como objetivo, entre outros, pensar a educação de surdos, a Língua de Sinais e a cultura surda.

2.2 O profissional tradutor/intérprete da LIBRAS/Língua Portuguesa

Por que uma língua não é cem por cento traduzível? Segundo Larrosa (2004, p. 77), “a tradução é um transporte de uma língua a outra língua e de um contexto vital a outro contexto vital”. Por não serem universais e por existir uma multiplicidade de línguas, a compreensão por vezes se constitui num complicador, o que não significa necessariamente uma impossibilidade e sim uma adaptação. Para Larrosa (2004, p. 77), “na tradução existe algo, o sentido, que se transporta e que, ao transportar-se, conserva-se e ao mesmo tempo se transforma, metamorfoseia-se, modifica-se”.

Quando se trata de educação de surdos a questão é ainda mais séria, pois, mais do que tradução/interpretação/compreensão, é um processo cognitivo, o conhecimento construído a partir dessa tríade. O processo se realiza numa relação dialógica de tradução, interpretação e

compreensão, onde professores e alunos traduzem textos escritos e interpretam o texto oral/visual. Tradução/interpretação são consideradas atividades afins, porém diferenciadas. O tradutor trabalha com o texto escrito, enquanto o intérprete trabalha com o texto oral, no ato da fala.

A função do intérprete é geralmente relacionada com a do tradutor: interpretação e tradução são atividades afins, estão intimamente ligadas, mas há uma diferença particular entre elas. Traduzir é passar um texto escrito de uma *língua-fonte* para um outro texto escrito numa, *língua-meta*. Quando o texto é oral, diz-se que há interpretação e quem a realiza é o intérprete (PIRES e NOBRE, 2004, p. 162).

Para entender qual o papel do tradutor, procurei num primeiro momento entender em que consiste a tarefa desse profissional: “levar o leitor de uma língua para o lado da língua do autor estrangeiro, ou, inversamente, trazer o autor de uma língua estrangeira para o lado da língua do leitor” (CAMPOS, 1986, p.8). A tradução exige uma passagem, consiste em uma condução. É importante esclarecer que uma tradução nunca é o original de um texto, sendo assim, a tradução pode ser considerada como um texto recriado apenas.

Para se traduzir de uma língua para outra é preciso primeiro que o tradutor tenha um excelente entendimento daquilo que o autor quis dizer na língua dele para posteriormente dizer o que se entendeu do original na língua do tradutor. Isto não é uma tarefa fácil, demanda muito conhecimento nas duas línguas, o que ainda pode não resultar em uma boa tradução. “O tradutor há de conhecer bem a língua da qual traduz, chamada língua fonte, e a língua para a qual traduz, chamada língua-meta e que em geral é a língua materna do tradutor” (CAMPOS, 1986, p. 30). Observando as especificidades do tradutor e do intérprete da Língua de Sinais, conforme Pires e Nobre (2004, p.162-163):

O trabalho do intérprete, pois, encontra uma exigência maior do que aquela posta à tarefa do tradutor. Porém, devem conhecer as minúcias da língua-fonte e da língua-meta para, além de captar o conteúdo, aproximar-se das intenções do autor. Não há equivalência absoluta entre duas línguas: algumas expressões, muitas vezes, podem ser traduzidas de duas maneiras. Por isso, o requisito básico para o intérprete e o tradutor é o profundo conhecimento de sua língua materna e também da língua-meta, adquirindo através de estudos constantes, muita leitura e prática da expressão falada (sinalizada) e escrita das duas línguas. Pois ambos devem realizar seu trabalho com o menor número possível de perdas: mas é óbvio que, principalmente na interpretação, haverá perdas inevitáveis.

Como consequência de traduções/interpretações não compreendidas e/ou mal entendidas, verifica-se as confusões entre ouvintes e surdos nas experiências vivenciadas dentro e fora da escola. É muito comum perceber que o que se disse foi com uma intenção,

mas a compreensão foi outra, às vezes muito diferente. Nas escolas de surdos a tradução/interpretação é uma constante, pois normalmente são espaços de convivência diária entre sujeitos surdos e ouvintes usuários de línguas e culturas distintas. Todos os profissionais que habitam esse espaço devem ter competência para que as interações recorrentes que se constituem na linguagem aconteçam nas duas línguas, primeiro na Língua de Sinais e segundo a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A Língua Portuguesa é a língua da maioria ouvinte, mas não a única reconhecida oficialmente. A LIBRAS também é oficial, o reconhecimento e a oficialização da Língua de Sinais, conforme Lei Federal nº 10.436/02 estabelece a não substituição da língua oficial da maioria, ou seja, a Língua Portuguesa na modalidade escrita (KARNOPP, 2004). Ainda que em número reduzido, o Ministério da Educação (MEC) tem produzido material em LIBRAS. Porém, o material didático à disposição de professores e alunos, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental é o mesmo utilizado para alunos ouvintes, ou seja, na Língua Portuguesa, por isso, todo o educador de surdos passa a ser intermediário, ou seja, um intérprete. A Língua de Sinais não dispõe de um sistema de escrita alfabético. O *SignWriting* (sistema de escrita para Línguas de Sinais) do qual trato mais adiante, é pouco conhecido pelas escolas, pelos educadores e pelos próprios sujeitos surdos. Os profissionais educadores que fazem uma escola de surdos devem ser usuários da Língua de Sinais e profundamente conhecedores da cultura surda. Bem como, o intérprete da Língua de Sinais.

Como o sujeito intérprete é um ouvinte culturalmente produzido, perpassado por atravessamentos culturais da maioria, há que se atentar para os cuidados com relação à interpretação:

Como a história demonstra que as relações entre surdos e ouvintes têm sido de apropriação, controle e desmando pelas pessoas ouvintes, há que se considerar que o intérprete, por ser ouvinte, pode não ser fiel no momento da interpretação, remetendo o surdo à situação de submissão usual no passado, com o grupo hegemônico ouvinte administrando a identidade das pessoas surdas. No entanto, essa identidade vai ser construída através da afirmação dessas pessoas como sujeitos numa sociedade em que são minoria. Cabe ao intérprete a aceitação desse direito no momento em que ele possibilita ao surdo a re-significação de sua interpretação de mundo, a partir de um ato interpretativo (PIRES e NOBRE, 2004, p. 161).

A seriedade na tradução/interpretação da Língua de Sinais/Língua Portuguesa possibilita a construção de conceitos sobre o mundo no qual o sujeito surdo vive. O aluno surdo constrói sua identidade e se desenvolve culturalmente, passando a conhecer a cultura e a

língua da maioria ouvinte. O sujeito surdo para aprender a sua segunda língua inevitavelmente terá que desenvolver processos cognitivos de compreensão na sua modalidade escrita através dos mecanismos de tradução/interpretação.

Enquanto conhecedores da nossa língua materna somos capazes de um desempenho mais significativo em outra língua que vimos aprender posteriormente, pois, somos organismos vivos capazes de nos adaptar ao meio. Diz-se que: “a traduzibilidade de qualquer texto depende das semelhanças ou diferenças de estruturas entre a língua-fonte e a língua-meta. [...] a intraduzibilidade resulta de não existirem situações idênticas na cultura de uma língua e na da outra” (CAMPOS, 1986, p.66). Não se podem traduzir expressões próprias da língua-meta.

A escrita também tem suas particularidades e deve ter clareza suficiente para que o leitor possa ler e compreender o texto. A leitura fica prejudicada quando o leitor não compreender a mensagem escrita, conseqüentemente não haverá compreensão. Lembro novamente, que o sujeito surdo lê, contextualiza e compreende a palavra visualizada. Essa mesma palavra em outro contexto, em uma segunda língua pode ter um sentido diferente, nesse caso, ele precisa da mediação de um tradutor/intérprete que nem sempre está disponível.

Com a escrita de um sujeito que pensa em sinais e que interage sinalizando/falando acontece o mesmo processo, pois a produção de sua segunda língua é na modalidade escrita. O texto produzido pelo sujeito surdo difere significativamente do texto escrito por um sujeito que interage e escreve na sua própria língua, se o leitor ouvinte não for conhecedor das especificidades gramaticais da Língua de Sinais e principalmente da cultura surda, concebe como estranha a ordenação lexical, e poderá interpretar como incorreta esta ordenação. Mais do que estranhamento, poderá não haver compreensão, sem compreensão não se pode dizer que houve leitura.

Expressões idiomáticas próprias de uma língua não são traduzíveis, isso acontece em qualquer língua falada. Esse é também o caso das línguas de sinais. Existem elementos culturais, ou melhor, atravessamentos culturais naturais que precisam ser considerados. Por isso, se justifica a necessidade de um conhecimento profundo por parte do tradutor/intérprete sobre a língua a ser interpretada/traduzida. Sendo assim, reforça-se o compromisso do

educador de surdos: conhecimento profundo da sua língua e conhecimento da língua e da cultura da comunidade surda.

Lembro que a Língua de Sinais, ao contrário do que algumas pessoas pensam, não é universal, exemplo disso são a Línguas de Sinais Americana (ASL) e a Língua de Sinais Britânica (ASB) entre outras. Cada país tem a sua Língua de Sinais. Isto significa que o surdo brasileiro fluente na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), não será necessariamente fluente numa segunda Língua de Sinais, como a Língua de Sinais Americana, somente pelo fato de ser surdo. Do mesmo modo que um brasileiro ouvinte, o surdo terá que aprender e ter contato com a segunda língua também de modalidade viso-espacial para se tornar bilíngue em outra Língua de Sinais.

2.3 O *SignWriting*: sistema de escrita das línguas de sinais

Desde que iniciei meu trabalho como educadora e especialmente na educação de surdos, tenho refletido sobre minha prática. Através da minha reflexão, constatei já nos primeiros encontros que alguns hábitos enquanto educadora em uma escola de surdos precisava ser repensado, principalmente quanto à leitura e escrita dos meus alunos e das emoções advindas dessa “dificuldade”. Não era estranhamento pela estrutura como os textos ou frases dos alunos eram organizadas, mas também, pela resistência quanto a essas atividades. Preocupada procurava entender como fazer para despertar interesse na leitura, torná-la um hábito prazeroso e que pudesse contribuir no melhor desempenho da escrita.

Antes do início do meu trabalho com surdos, já tinha observado a exposição de alguns trabalhos realizados por alguns alunos. Era uma produção diferenciada, naquele momento encarei como “desenhos”, na verdade, era meu primeiro contato com o *SignWriting* (sistema de escrita para as línguas de sinais). No curso de capacitação na área da surdez foi que entendi que aqueles aparentes “desenhos” nos cartazes dos alunos das séries iniciais eram na verdade o sistema de escrita para as línguas de sinais, o *SignWriting*. Conheci um pouco dessa escrita, superficialmente, para dizer a verdade, mas o suficiente para compreender que havia uma possibilidade de escrita para os sujeitos surdos que não fosse apenas a língua ortográfica/alfabética.

O que tinha então observado na escola, espaço de realização dessa pesquisa, era o resultado de um projeto que chegou a ser aplicado na quarta série do Ensino Fundamental. O

projeto ao qual me refiro foi desenvolvido na escola nos anos de 2004 e tinha como objetivo: “investigar como se processa a construção do conhecimento de crianças surdas através de tecnologias disponíveis para o uso de *SignWriting* em ambientes telemáticos” (THOMA e PELLANDA, 2006, p. 131). Os professores ouvintes, no entanto, mantiveram-se distanciados, talvez porque a escrita da Língua de Sinais consiste em um sistema complexo diferente da escrita da Língua Portuguesa que demanda estudo e muito conhecimento, estranha também para os professores.

Os alunos que participaram do projeto e que tiveram contato com a escrita da Língua de Sinais, lembram alguns detalhes e em suas manifestações, consideram o *SignWriting* bem difícil.

Desde o início, os alunos demonstraram interesse em aprender *SignWriting*, mas em alguns momentos achavam difícil e preferiam fazer uso da língua portuguesa para escrever, com todos os aspectos decorrentes da forma como os surdos escrevem, marcados pela cultura da oralidade e da escola tradicional que busca apagar a diferença lingüística e cultural do surdos (THOMA e PELLANDA, 2006, p. 131).

No entanto: “os resultados indicam que a escrita de sinais se constitui, para além de uma forma de alfabetização de mais fácil compreensão para os surdos, em uma produção cultural que visa registrar, para gerações futuras, os conhecimentos produzidos e acumulados por essa cultura” (THOMA e PELLANDA, 2006 p. 131). O histórico escolar dos alunos participantes da pesquisa, conforme observação das pesquisadoras demonstra que:

Os alunos que integraram o projeto tiveram, desde o início da sua escolarização, professores ouvintes e a língua predominante nessa educação foi a língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita. A língua de sinais, embora presente na escola, é recente e tem sido, na maioria das vezes, trabalhada de forma artificial por meio de modelos estereotipados de professores ouvintes (THOMA e PELLANDA, 2006, p. 131).

No ano de 2005 o projeto foi novamente aplicado, dessa vez com um grupo de alunas da segunda série, em fase inicial de alfabetização, com um diferencial: sempre tiveram contato com a Língua de Sinais. Como não houve sequência no trabalho, muitos alunos acabaram esquecendo essa prática. Na verdade o sistema de escrita da Língua de Sinais ainda está longe de se tornar efetivamente uma realidade para a totalidade de alunos surdos. Faltam profissionais surdos e ouvintes capacitados para a realização desse trabalho.

Envolvida diretamente com a educação de surdos, mesmo não conhecendo profundamente a escrita da língua de sinais, minha inquietação frente ao que percebia ganhou consistência diante das leituras sobre o *SignWriting* que o programa de mestrado me proporcionava. Percebendo as contribuições que essa escrita apresenta na aprendizagem dos sujeitos surdos em autores que tratam o tema como Capovilla (2004) e Stumpf (2004), apresento aqui as possibilidades dessa escrita diante das constantes queixas dos alunos diante da leitura e da escrita e na construção de sentido na Língua Portuguesa. Para falar sobre o tema, considero muito importante primeiro esclarecer e contextualizar o leitor com relação ao sistema de escrita para as línguas de sinais. Um sistema pouco conhecido e da mesma maneira pouco utilizado pelas escolas de surdos.

Como tudo começou? Para falar sobre a criação desse sistema, o *SignWriting*, e nos brindar com um pouco da história de como e onde se originou a possibilidade de uma escrita para as línguas de sinais, refaço caminhos e visito a produções, entre outros, da pesquisadora brasileira Mariane Stumpf (2004, p. 147-148):

O sistema de escrita para línguas de sinais denominado *SignWriting* foi inventado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton, que dirige o DAC – *Deaf Action Commitee*, uma organização sem fins lucrativos sediada em La Jolla, Califórnia, USA. Trata-se de um sistema para representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O *SignWriting* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia.

A coreógrafa norte-americana Valerie Sutton começou seus primeiros experimentos na década de 70. Baseada em observações nos movimentos da dança, ela criava um sistema de escrita. Quem era a criadora da escrita para as línguas de sinais?

(...) uma estudiosa da dança, Sutton primeiro criou um sistema de notação de coreografias, conhecido como *DanceWriting*. Intrigada pelas possibilidades do sistema para registrar orientações e movimento do corpo no espaço, na década de 1970 ela começou a fazer os primeiros ensaios sobre a possibilidade de fazer uso do sistema como uma maneira de registrar a mais fascinante e refinada de todas as coreografias, a língua de sinais (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004, p. 42-43)

Como o foco desse trabalho está centrado na leitura e escrita alfabética de alunos surdos e as emoções imbricadas nesse processo, penso na importância de esclarecer em que

consiste esse sistema denominado *SignWriting*, pois foi observando as atitudes dos alunos frente a difícil tarefa de ler e escrever que se originou esta pesquisa.

O sistema *SignWriting* que representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações têm como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. É um sistema notacional de características gráficas esquemáticas, constituído de um rico repertório de elementos de representação das principais características gestuais das línguas de sinais. Ele representa unidades gestuais, e não unidades semânticas, por isso pode ser aplicado a qualquer língua de sinais de surdos (STUMPF, 2004, p. 147).

Embora o conhecimento desse sistema de escrita seja considerado muito importante para os surdos, por consistir: “(...) uma produção cultural que, segundo investigações têm comprovado, promove a linguagem, o pensamento e a aprendizagem dos surdos de forma mais efetiva do que a grafia da língua oral tem permitido” (THOMA e PELLANDA, 2006, p. 152), não vamos nos deter na estrutura do sistema em si, mas nas contribuições do mesmo ao método de educação bilíngüe para surdos.

A introdução de uma escrita para a língua de sinais nas escolas de surdos apresenta uma mudança ainda mais significativa do que aquela de introduzir a Libras como língua oficial de comunicação dos surdos urbanos brasileiros. Os currículos precisam sofrer total reformulação, e os profissionais que trabalhar com os surdos vão precisar aprender essa nova escrita, junto um aperfeiçoamento do conhecimento da Libras (STUMPF, 2004, p. 150).

Segundo Capovilla e Capovilla (2004, p. 44-45): “A filosofia educacional do bilingüismo só será plena quando adotar uma escrita visual direta dos sinais (...). Tal adoção é uma condição *sine qua non* para a consumação da revolução paradigmática do bilingüismo”. Os métodos educacionais⁷, para Stumpf (2004, p. 158):

A escrita de sinais pode proporcionar um decisivo aporte em relação a um currículo realmente diferenciado para os surdos que atenda a suas necessidades e possibilidades. A aquisição da escrita em sinais vai funcionar como suporte para a aprendizagem do português escrito.

A escrita para a Língua de Sinais se mostra como uma possibilidade e requer juntamente com a língua visual, profundo conhecimento por parte de todos os envolvidos na educação de surdos. Demanda investimento e especialização, e quem sabe o fator mais importante, a presença de professores surdos, principalmente nas séries iniciais do Ensino

⁷ Os métodos educacionais aos quais nos referimos são: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, e para melhor esclarecer o leitor, constam da revisão bibliográfica, no terceiro capítulo desta dissertação.

Fundamental. Penso que a proposta da presença de professores surdos nos ambientes de aprendizagem, ou seja, nas salas de aula, não intenciona uma separação entre surdos e ouvintes, mas oportuniza o contato da criança surda, com um surdo sinalizador na sua primeira fase escolar, mais do que usuário da mesma língua, o professor se constitui em um sujeito cultural. Mais do que um trabalho ou uma reformulação curricular, precisa-se de um projeto de escola para surdos, acompanhado sistematicamente por professores especializados, surdos e ouvintes, capaz de proporcionar um trabalho de excelência desde a mais tenra idade até no mínimo a fase final do Ensino fundamental. Se comprovadamente existe a possibilidade, cabe aos profissionais envolvidos em educação de surdos estudá-la e colocar em prática uma experiência que pode contribuir com o melhor aproveitamento da capacidade cognitiva do sujeito surdo.

3 ARTICULANDO A BIOLOGIA DA COGNIÇÃO COM OS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

O trabalho que apresento nessa dissertação é resultado de pesquisa e revisão em produções científicas referentes à Biologia da Cognição, educação de surdos, práticas de letramento em educação de surdos e Língua de Sinais. Realizei essa busca procurando respostas para o problema da pesquisa: como o sujeito surdo se constitui leitor/escritor de uma segunda língua (L2), de modalidade oral-auditiva, considerando as emoções presentes nas experiências escolares e de vida do sujeito surdo, que contribuem ou não, na construção de sentido na complexa passagem da Língua de Sinais (L1), de modalidade viso-espacial para a Língua Portuguesa?

Minha experiência como educadora de surdos foi possibilitando a construção dos caminhos que me levaram à aproximação da Biologia da Cognição, referencial teórico norteador dessa pesquisa com os estudos em Educação de Surdos. Início a caminhada apresentando a visão de Maturana e Varela sobre a Biologia do Conhecer. Na sequência a definição de Línguas de Sinais e segunda língua e em seguida, investigo temas referentes à leitura e a escrita da segunda língua, no caso dos sujeitos da pesquisa, a Língua Portuguesa. Continuo a abordagem com um histórico breve sobre a Língua de Sinais e o seu reconhecimento linguístico, e finalizo o capítulo, com a escrita como prática social numa perspectiva de letramento para os sujeitos surdos. Para compreender as inquietações relativas ao processo de constituição do sujeito surdo, leitor/escritor de uma segunda língua (L2) e a construção de sentidos na complexa passagem da Língua de Sinais (L1) de modalidade viso-espacial, para a Língua Portuguesa (L2), língua de modalidade oral-auditiva, considero importante revisitar os métodos educacionais e as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa na escola e fora dela.

Esclareço que no presente trabalho não investigo profundamente o que acontece desde os primeiros momentos de vida da criança até a fase escolar, ou seja: “das condições que tornam possível uma história de interações recorrentes suficientemente íntima para que possa

dar-se a *recursividade* nas coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem” (MATURANA, 2002, p. 25), embora, não deixe de reconhecer a importância e a pertinência desse estudo para as próximas fases do desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo surdo. A reflexão sobre as interações recorrentes que se constitui na linguagem, nos primeiros anos de vida da criança surda não é objetivo dessa pesquisa. Meu trabalho consiste em apresentar o que se sucede em uma fase posterior, a fase escolar, quando a criança surda desenvolve habilidades nas interações recorrentes de coordenações consensuais de condutas que constitui a sua segunda língua, no caso do sujeito surdo brasileiro, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

3.1 Articulando os estudos em educação de surdos com a Biologia da Cognição: viver e conhecer processos inseparáveis

A escolha da Biologia da Cognição como referencial teórico para esta pesquisa se constituiu em um grande desafio. A fascinante possibilidade de relação entre a mesma e a Educação de Surdos foi traçando os caminhos, construídos passo a passo a partir de um interesse muito particular que surgia da minha observação me inquietando insistentemente e porque não dizer me incomodando. Essa relação que me desafiava passou a orientar a visão sistêmica sobre a minha prática como educadora de surdos. E assim seguiram-se os rumos da pesquisa se delineando sistêmica e recursivamente. Início nessa busca por respostas para o problema da pesquisa apresentando a teoria de Maturana, sua visão, e o seu entendimento sobre conhecer:

Na reflexão sobre o conhecer, compreendi que o organismo é um sistema fechado, como uma rede de produção de componentes no qual os componentes produzem o sistema circular que os produz. Eu tinha que envolver o sistema nervoso nisso (...) ao mostrar que é na conservação dessa condição fechada do organismo, tendo o sistema nervoso como um sistema fechado, que o conhecer surge como um operar adequado a circunstância, de modo que essas duas condições – a organização e a adaptação à circunstância – se conservam, por isso é que eu digo que *viver é conhecer*. (MATURANA, 2002, p. 35-36)

Para Maturana o processo de conhecer não está separado da vida. Esse processo único de viver e conhecer encontra-se na teoria da autopoiese de Maturana e Varela e é: “com sua teoria da *autopoiese*, ou da autoprodução, que explica o padrão de organização dos sistemas vivos e como a aprendizagem humana acontece” (MORAES, 2003, p. 37). A palavra autopoiese foi inventada no início da década de 70 para explicar os seres vivos: “(...) como sistemas de organização circular, nos quais a circularidade tem que se conservar. É isso o que

dá sentido à auto-referência, porque não é simplesmente falar de auto-referência: é falar dos processos que, ao se darem, constituem o ser vivo como uma unidade” (MATURANA, 2002, p. 32). As origens gregas da palavra *autopoiese*:

“La palabra *autopoiesis* viene de los vocablos griegos *autos*, que quiere decir *si mismo*, y *poiesis*, que quiere decir *producir*. Al caracterizar a los seres vivos como sistemas *autopoiéticos* estamos diciendo que los seres vivos son sistemas que se caracterizan como sistemas que producen a si mismos continuamente” (MATURANA, 1999, p. 93)

Minha inquietação consiste em entender e explicar o sujeito surdo, um sistema vivo auto-produtor que se percebe no mundo visualmente, cujas interações recorrentes com o meio acontecem por uma linguagem produzidas pelas mãos e pelo corpo, um sujeito que se constitui leitor/escritor numa segunda língua de modalidade oral-auditiva. Razão pela qual recorro à fundamentação teórica e às idéias dos biólogos e pesquisadores chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Para Moraes e De La Torre (2004, p. 32-33):

Para existir, todo o ser vivo depende de contínuas mudanças estruturais, através das quais ele conserva a sua organização mediante a realização de processos autopoiéticos, ou seja, de processos que envolvem a capacidade de auto-regeneração, de autoprodução, de automanutenção da vida.

As inquietações surgiram a partir das minhas experiências e através de Maturana e Varela procuro entender e explicar o sujeito surdo como um sistema vivo organizado e fechado, linguisticamente diferente em congruência com a sua circunstância, adaptado ao meio em que vive, ou seja, ao mundo de maioria ouvinte. Para Maturana (2002, p. 37) “o fenômeno do conhecer é um fenômeno biológico”. De acordo com o autor viver é conhecer e mais: “(...) os seres humanos somos o que somos ao sermos seres humanos. Quer dizer, somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem” (MATURANA, 2002, p. 37).

(...) estamos imersos num viver que nos ocorre na linguagem, na experiência de sermos observadores na linguagem. E insisto neste último ponto, porque *se não estamos na linguagem não há reflexão*, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser (MATURANA, 2002, p. 38)

Para Larrosa (2004, p. 80), “não se separa a língua do sentido. Existe uma conexão entre a linguagem e o mundo da vida”. De acordo com Moraes (2003, p. 238): “a linguagem seria então o meio em que nos realizamos como seres vivos e no qual conservamos a nossa

organização e adaptação. É através da linguagem que existimos como seres humanos, como seres sociais”. Segundo Maturana (2006, p. 88), “o significado das palavras diz respeito às ações que elas coordenam: as palavras são nós nas redes de coordenações de ação e se ligam às coordenações de ação”.

Considerando o que dizem pesquisadores como: Maturana (2002 e 2006), Larrosa (2004), Moraes (2003) e Moraes e De La Torre (2004) coloco-me a pensar sobre o que acontece com a criança surda, filha de pais ouvintes que ainda bebê, na fase inicial de desenvolvimento da linguagem, quando acontecem as primeiras interações recorrentes nos domínios de coordenações consensuais de coordenações consensuais de condutas, sem contato com a sua língua, a Língua de Sinais. Entendendo que a linguagem faz parte da vida e a mesma acontece numa rede de conexões que se estabelecem nessas interações e que nesse caso se interrompe pelas não interações recorrentes. Penso nas implicações que a privação e a falta de contato com a Língua de Sinais e com outros sujeitos sinalizadores podem causar ao desenvolvimento psicossocial da criança surda. Segundo Maturana (2002, p. 27) “(...) a linguagem não se dá no corpo como um conjunto de regras, mas sim no fluir em coordenações consensuais de condutas”. Fluir observável na Língua de Sinais (L1) para os sujeitos surdos com seus movimentos, sua articulação e sua localização. Elemento que justifica o contato precoce do sujeito surdo com a Língua de Sinais.

Os métodos educacionais (oralismo, comunicação total e bilinguismo)⁸ não negam a importância da segunda língua, a Língua Portuguesa, pelo contrário. O bilinguismo, método aceito pela comunidade surda prevê a aprendizagem da segunda língua na modalidade escrita, objeto desse estudo. A partir disso, precisa-se pensar na maneira do sujeito surdo/sinalizador interagir como leitor/escritor em uma língua que se caracteriza pelas propriedades fonoarticulatórias/oralidade. No processo mental visual, as coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta entre leitor/texto, em um ato que demanda compreensão/interpretação de um conjunto de símbolos e regras que constituem a modalidade escrita de uma língua que não é a sua.

⁸ O tratamento dos métodos educacionais quanto à aprendizagem da segunda língua como se pode perceber são aspectos importantes a ser considerados.

Maturana explica as coordenações consensuais de coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta da seguinte maneira:

A linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver, este fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela – quer dizer, quando as coordenações de conduta são consensuais. Toda interação implica num encontro estrutural num desencadilhamento ou num desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro. O resultado disto é que, cada vez que encontros recorrentes acontecem, ocorrem mudanças estruturais que seguem um curso contingente com o curso desses. Isto acontece conosco no viver cotidiano, de tal modo que, apesar de estarmos, como seres vivos, em constante mudança estrutural espontânea e reativa, o curso de nossa mudança estrutural espontânea e reativa se faz de maneira contingente com a história de nossas interações (MATURANA, 2002, p. 59).

O resultado do encontro estrutural que acontece em nosso viver cotidiano capaz de modificar nossa estrutura precisa ser observado e levado ao conhecimento das escolas, dos profissionais da educação e das famílias de surdos. A questão linguística se constitui no fator mais importante no planejamento dos currículos escolares que contemplam a educação de sujeitos surdos. Vejamos como acontecem as mudanças estruturais em um sistema vivo em interação com o meio, ou seja, aquilo que Maturana descreve como acoplamento estrutural:

Todo sistema determinado por sua estrutura existe em um *meio*, ou seja, surge em um meio ao ser distinguido ou trazido à mão pela operação de distinção do observador. Essa condição de existência é também, necessariamente, uma condição de complementaridade estrutural entre o sistema e o meio no qual as interações do sistema são apenas perturbações. Se a complementaridade estrutural necessária entre o sistema determinado por sua estrutura e o meio – que eu qualifico de *acoplamento estrutural* – é uma condição de existência para todo o sistema. (...) A própria existência de um sistema determinado por sua estrutura envolve seu acoplamento estrutural e a conservação de seu acoplamento estrutural por meio de todas as suas mudanças de estado (MATURANA, 2002, p. 86).

Para Maturana (2002, p. 19), “o peculiar do humano está [...] na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional” reafirmando que somos humanos na linguagem.

(...) a linguagem acontece quando duas ou mais pessoas em interações recorrentes operam através de suas interações numa rede de coordenações cruzadas, recursivas, consensuais de coordenações consensuais de ações, e que tudo o que nós seres humanos fazemos, fazemos em nossa operação em tal rede como diferentes maneiras de nela funcionar (MATURANA, 2006, p. 130).

É na interação recorrente entre sujeito/meio e nas experiências de vida de cada um dos sujeitos que a aprendizagem acontece. Para a pesquisadora Pellanda (2005, p. 65):

Cognição é inseparável do processo de viver. [...] Ela é sempre um processo de autoconstituição. Por isso, é preciso todo um movimento de se tornar sujeito de seu próprio conhecimento. O conhecimento experienciado, vivido, corporificado nos oportuniza que pensemos reflexivamente sobre nossa caminhada ao conhecer – sobre o nosso próprio processo.

A teoria biológica de Maturana e Varela: “reconhece que mente e matéria são dimensões do fenômeno da vida e que o processo de cognição nada mais é do que o próprio processo da vida” (MORAES, 2003, p. 46). Então, se viver e conhecer são processos únicos e inseparáveis, o sujeito surdo necessariamente precisa estar na sua língua a Língua de Sinais. O olhar, a presença de outros sujeitos sinalizadores no convívio com seus pares surdos, estar com o outro na sua linguagem são elementos indispensáveis, diríamos entrelaçados um ao outro em um processo recursivo. Aprendemos quando em uma rede de conexões interagimos com o outro. Esta interação sujeito/meio, Maturana denomina de: “sistema estruturalmente acoplado” (MORAES, 2003, p. 95).

Segundo Moraes (2003, p. 267), para Maturana: “na base do modo de vida dos homínídeos e que viabiliza o seu linguajar está o *amor*, compreendido como a emoção que permite aceitar o outro como um legítimo outro na convivência”. Os comprometimentos psicológicos decorrentes da não aceitação do sujeito surdo na sua diferença linguística pela família e pela sociedade, bem como as consequências emocionais de uma não interação podem ser irreparáveis em fases posteriores da vida. Lembro que, em nenhum momento está se procurando culpados pela não aceitação e reconhecimento da surdez por parte da família, da sociedade ou da escola. Somos todos sujeitos culturalmente produzidos. As diferenças causam estranhamento, inseridos em uma cultura que produz e valoriza uma suposta “normalidade”, a família como primeira instituição responsável pela criança surda procura respostas para as causas da “anormalidade”, e em seguida, meios para apagar a diferença ou torná-la menos visível ao olhar dos outros, de uma sociedade que cobra e prima pela “perfeição”. Sem dar conta de suas ações, a família que sofre está negando a surdez do filho/a na intenção de inseri-lo na sociedade da maioria. O sofrimento dos filhos/as será somente percebido muito tempo depois, muitas vezes já na fase da adolescência e/ou adulta de suas vidas.

Com base na teoria da Biologia da Cognição, retorno para a preocupação posta inicialmente, pensando na criança surda, filhas de pais ouvintes, que convive em espaços de

interações não recorrentes, que nos primeiros anos de sua vida, na fase inicial, a mais importante para o desenvolvimento da linguagem e para desenvolvimento afetivo, social e cognitivo, não tem contato com a língua materna. Aquela criança que dispõe minimamente e por vezes nenhuma conexão, entrelaçamento, contato com seus pares surdos, nem com seus familiares que desconhecem a língua do filho/a surdo, encontra-se à margem, desprovida de experiência, interações com os outros e com o mundo. Uma criança não reconhecida, uma criança que percebe e se sente negada. Segundo Maturana (2002, p. 22):

(...) Sustento que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. Por isso penso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta emoção é o amor. O amor é a emoção que constituiu o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência.

Qual será então o papel da escola frente essa situação? Qual proposta a escola apresenta que contemple as necessidades do aluno surdo? Em alguns casos as famílias continuam negando a surdez e procuram escolas que não tenha surdos para matricular os filhos, mantendo assim distância dos filhos/as surdos/as/sinalizadores com a Língua de Sinais, com os costumes e a cultura própria de sua comunidade. Continuar negando o direito a aprender na Língua de Sinais? Atualmente o sujeito surdo, por força de lei, tem o direito de aprender na Língua de Sinais. Uma legislação “politicamente correta” que prevê a inclusão dos surdos na escola e na sociedade. O surdo faz parte da sociedade ouvinte, ele nasce em um mundo de maioria ouvinte e por estar nele, naturalmente está inserido entre ouvintes. Portanto, o que se deve considerar é a diferença entre surdos e ouvintes, ou seja, a língua. O que se tem discutido são os meios que o levam a aprender os conceitos e a interpretar fenômenos sociais na sua segunda língua. A mesma legislação que reconhece o direito diz que a Língua Portuguesa não pode ser substituída. A Lei Federal Número 10.436, de 24 de abril de 2002, no seu parágrafo único versa o seguinte: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (KARNOPP, 2004, p. 105). Diante disso, é tarefa das autoridades e da escola, em conexão dialógica com a comunidade surda, observar meios possíveis e apropriados para se colocar em prática a garantia de que ocorra a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua pelos surdos.

A escola na sua função de instituição social cumpre uma legislação, e em muitos casos não contempla uma proposta de educação com bilinguismo para surdos, e ainda, não entende

a surdez como diferença. Essa escola reproduz modelos que não atendem às necessidades linguísticas do surdo, ou seja, reproduz o fracasso escolar. É importante lembrar que: a cultura que vê o surdo como deficiente é a que constitui os professores que trabalham na educação de surdos. Nesse caso é evidente que o sujeito surdo continuará se submetendo ao modelo ouvinte de entender o mundo, o que significa que em momentos importantes da vida o sujeito surdo deixará de estar na linguagem. Acredito em uma escola como instituição social que se fundamenta nas emoções que não nega e sim reconhece o outro como legítimo outro na convivência.

O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social.

Penso na escola como instituição que se pauta na convivência, na essência do ser humano, Maturana (2002) diz: a origem do humano está na linguagem. Em sua obra *Emoções e linguagem na educação e na política* (2002) o pesquisador chileno faz um importante questionamento ao qual responde da seguinte maneira:

Quando se pode dizer que uma pessoa está na linguagem? [...] dizemos que duas pessoas estão conversando quando vemos que o curso de suas interações se constitui num fluir de coordenações de ações. [...] Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações. (MATURANA, 2002, p. 19-20)

As coordenações consensuais de ações de que fala Maturana quando as pessoas estão na linguagem se complementam quando a conversação flui na interação entre seus interlocutores, em coordenações que coordenam as ações sucessivamente. Quando esta não se efetua por falta de entendimento, incompreensão e a não interpretação, seja em línguas iguais ou em qualquer outra língua diferente, estaremos diante do que seria o popularmente conhecido bla...blá...blá..., uma tentativa de interação que se resolve momentaneamente. Somente a intenção de interagir em uma conversação que de fato não acontece pode e na maioria casos gera situações conflituosas, embaraçosas, causadoras de sérios problemas. Exemplo disso pode-se citar uma recomendação médica não entendida pelo paciente ou a instrução não compreendida de uso correto de um medicamento.

De acordo com Moraes (2003, p. 240), “para Maturana, todas as realizações humanas se dão em algum tipo de linguajar e emergem no entrelaçamento consensual de condutas, que também depende do fluir emocional dos sujeitos que constituem o social que se apresenta”. Considerando este enunciado, é oportuno pensar a educação de surdos considerando a importância da interação com seus pares e com sinalizadores ouvintes, usuários da Língua de Sinais. Em uma prática que privilegia a presença, o olhar, o movimento, reconhecer o outro como legítimo outro na sua diferença, neste caso, a diferença lingüística e cultural. Evitando assim que o surdo se reconheça como um excelente copiador de ideias, incapaz de expor, de descrever as suas próprias observações.

Esse processo de autonomia que se constrói quando o sujeito observador descreve as suas e as ações dos outros a partir das suas observações que poderíamos denominar de autopoiese, quando o sujeito é ao mesmo tempo produto e produtor. Os sistemas vivos são: “autopoiéticos por definição, porque recompõem continuamente os seus componentes desgastados. São redes de produções moleculares. As moléculas produzidas produzem a mesma rede que as produz” (MARIOTTI, 2002, p. 71).

Com relação à circularidade que constitui esse processo também recursivo, pode-se afirmar então que o sujeito surdo se constitui em um sistema vivo que se auto-organiza continuamente. Muitos grupos de surdos são exemplo de superação, privados da Língua de Sinais foram resistentes e persistentes e conseguiram o reconhecimento da sua língua. A experiência da luta e conquista da comunidade surda se constitui em uma grande rede de sistemas vivos produto e produtores.

Los seres vivos son sistemas abiertos desde el punto de vista material y energético, y por ello están en continua transformación material con conservación de organización mientras conservan su identidad como tales. En esto no son distintos de cualquier otra clase de unidades compuestas dinámicas. Lo peculiar de los seres vivos es que es la *organización autopiética* la que los define como sistemas moleculares autónomos y es la *organización autopoietica* lo que se conserva invariante en ellos a lo largo de su continuo cambio estructural mientras viven, y es la *organización autopiética lo que pierden cuando muere* (MATURANA, 1999, p. 93-94).

Nos depoimentos dos sujeitos surdos que passaram por muitas experiências na experiência de ser surdo se pode perceber como o sistema vivo atuou para se adaptar ao mundo ouvinte. Uma organização que se constitui autônoma e ao mesmo tempo dependente,

sujeitos autônomos que se organizam em comunidades consideradas minoritárias, as comunidades surdas linguisticamente diferentes.

3.2 Estudos e pesquisas realizadas em educação de surdos que me autorizam falar sobre o tema

3.2.1 Língua de Sinais

A Língua de Sinais é própria do sujeito surdo. Segundo Karnopp (2004, p. 103): “as línguas de sinais existem de forma natural em comunidades lingüísticas de pessoas surdas”. A Língua de Sinais faz parte da história das interações recorrentes de surdos que nascem tanto em famílias de pais ouvintes quanto aqueles que nascem em famílias de pais surdos. Biologicamente o ser humano está dotado de modos de constituir interações recorrentes com outros seres humanos. A linguagem não se constitui entre sujeitos usuários de línguas diferentes quando as interações recorrentes que dependem de aceitação mútua e entendimento entre ambos não acontece. A ausência de interações recorrentes de coordenações consensuais de condutas interrompe o fluir da linguagem. “As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30). As características a que se referem as autoras estão nos aspectos de produção e percepção da língua.

O caráter específico, que distingue a Língua de Sinais dos demais sistemas de linguagem humana pode ser observado pela peculiaridade que a mesma apresenta na sua produção, que acontece pelos movimentos das mãos e do corpo e ainda pelas expressões faciais, enquanto que a percepção da mesma é visual, sendo suas propriedades gesto-visuais.

Outro elemento característico da Língua de Sinais constitui-se na presencialidade dos sujeitos falantes/sinalizantes (CHIELLA, 2008). O olhar nas interações recorrentes de coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta se constitui no canal de recepção da linguagem, por isso, os movimentos das mãos e do corpo do sujeito falante/sinalizante nesse fluir, precisam ser percebidos e interiorizados, compreendidos e interpretados. Essa linguagem que não dispõe de recursos sonoros necessita da

presencialidade dos falantes/sinalizantes. A presencialidade se constitui, portanto, em um elemento cultural das línguas de sinais.

Os sujeitos surdos compartilham o fato de se constituírem linguística e culturalmente diferentes (KARNOPP, 2004). Por serem cidadãos, imersos no mundo de maioria ouvinte, muitas das experiências cotidianas do sujeito surdo estão perpassadas por elementos da cultura ouvinte. Isso é possibilitado pelo contato e por sua vivência familiar, social e escolar⁹.

Por apresentar uma característica pouco comum entre as línguas conhecidas pela maioria das pessoas, ou seja, a gestualidade, um tema analisado e amplamente divulgado na bibliografia revisada, acredito ser importante lembrar novamente que: as línguas de sinais não são universais (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Quando se pensa uma proposta de educação com bilinguismo para surdos é preciso considerar que:

(...) a postura educacional perante as línguas de sinais interferiram no processo histórico das comunidades surdas. O fato de “permitir” e/ou “não permitir” que as pessoas usassem suas línguas espaciais-visuais provocaram profundas mudanças na vida das pessoas que integram tais comunidades. Percebe-se que os surdos passam a ter um papel importantíssimo no processo educacional no momento em que a língua de sinais passa a ser respeitada como uma língua própria dos membros deste grupo social (QUADROS, 1997, P. 45).

O reconhecimento do *status* lingüístico da Língua de Sinais e tempos depois à sua oficialização representou uma importante conquista da comunidade surda. Agora está nas mãos daqueles que pensam as escolas de surdos a incorporação total e irrestrita da Língua de Sinais no cotidiano das mesmas, pois é reconhecida a importância dessa língua no desenvolvimento cognitivo dos alunos/as surdos/as.

Atualmente dois projetos importantes estão em andamento e estão ligados à questão da Língua de Sinais em todo o Brasil. O primeiro é uma iniciativa importante da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹⁰ e conta com o apoio do MEC, da Secretaria de Educação

⁹ A diferença linguística e cultural que caracterizam a comunidade surda, consideradas constituintes importantes quando se trata da educação de surdos foram apresentadas no segundo capítulo dessa dissertação.

¹⁰ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Disponível em: <http://www.ufsc.br/>. Acesso em: 05 mai. 2009.

a Distância e Secretaria de Educação Especial, o projeto Letras/Libras, que visa formar professores para o ensino de Libras e Intérpretes em nível superior, é um projeto tido como referência na área em vários países, pois reúne a formação desses profissionais em nível superior e na modalidade a distância, tendo como objetivo formar profissionais (professores e tradutores-intérpretes) na Língua de Sinais Brasileira. O público alvo é: “instrutores surdos de Libras, surdos fluentes (para o curso de Licenciatura) em língua de sinais e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de bacharelado)”¹¹.

O segundo programa é o Prolibras: “(...) promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituição de Educação Superior – IES que têm por objetivo viabilizar a certificação de proficiência em Língua Brasileira de Sinais – Libras, bem como para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras, por meio de um exame nacional”¹²

O Prolibras foi criado pelo MEC para cumprir a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005 e o certificado será conferido ao participante que demonstrar domínio operacional da Libras e seja capaz de compreender e produzir textos (sinalizados) nessa língua, de forma fluente, sobre assuntos variados em diferentes contextos educacionais. O participante deverá ter domínio de estruturas da Libras e vocabulário adequado.

O Prolibras foi implantado em 2006 e tem sido realizado em parceria do Ministério da Educação com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e a Universidade Federal de Santa Catarina.)

3.2.2 Segunda Língua

A segunda língua refere-se a qualquer outra língua com a qual o sujeito interage, depois de estabelecer interações recorrentes mínimas de coordenações consensuais de conduta na sua primeira língua. Segundo Lane (1992, p. 101): “a maioria dos países é multilíngue”. A

¹¹ Maiores informações sobre o projeto Letras/Libras constam no site da UFSC.

¹² Prolibras UFSC – Proficiência em Libras: para professores e instrutores da Libras e para tradutores e intérpretes da Libras/Língua Portuguesa/Libras. Disponível em: www.ufpi.br/downloads/uploads/noticias/prolibras.doc. Acesso em 10 mai. 2009.

LIBRAS é a língua dos sujeitos surdos e é ela que garante e/ou deveria garantir a aprendizagem. A Língua Portuguesa se constitui como segunda língua para os surdos e as interações recorrentes a partir dela na modalidade escrita tornam esses sujeitos bilíngues. Por força de lei, os currículos escolares contemplam ainda a aprendizagem de uma língua estrangeira, a língua inglesa, sendo assim, os surdos brasileiros escolarizados se constituem em sujeitos multilíngues.

De acordo com Lane (1992, p. 102): “Os povos multilíngues tornam-se minoritários porque vivem em países onde a sua língua materna não é a língua do discurso oficial, por isso, são obrigados a aprender uma segunda língua”. É o caso dos surdos brasileiros. Conforme a legislação vigente está previsto que os sujeitos usuários da Língua de Sinais têm o direito de aprender na sua língua materna, porém, a modalidade escrita necessariamente será a Língua Portuguesa, ou seja, a língua da maioria ouvinte.

Essa é uma das preocupações no que se refere à educação de surdos e também quanto ao ensino da segunda língua. Tal preocupação é destacada por Skliar (1998, p. 10):

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

A prática a que se refere Skliar é observada também por Fernandes (2006) e ainda por Lebedeff (2004, p.130): “Percebe-se, em algumas escolas, que a língua de sinais está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura”. O que se quer dizer é que o surdo de nacionalidade brasileira aprende a Língua Portuguesa na modalidade escrita porque o acesso à língua escrita permite sua constituição como cidadão brasileiro através da língua oficial do seu país de origem. É na Língua Portuguesa que estão inscritos seus direitos e seus deveres de cidadão. Porém, mais do que conhecer e memorizar palavras, ele precisa construir sentido dessas em um contexto que o torne um conhecedor e leitor para interagir com essa língua no meio em que convive. A interação com a segunda língua não pode servir para subestimar a primeira língua tornando-a secundária ou menos importante.

3.3 Leitura e escrita para o sujeito surdo

Vários elementos estão incorporados numa rede que envolve tradução/interpretação/compreensão de línguas e culturas diferentes, processos subjetivos decorrentes de estados emocionais dos sujeitos no entrelaçamento das experiências de vida com o fluir das interações recorrentes de coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem.

O linguajar segundo Maturana et al. (2001), constitui o humano. A criança surda quando nasce em uma família ouvinte, precisa se adaptar ao meio ouvinte, portanto, no convívio diário cria-se uma gestualidade primária básica utilizada na família e no meio social onde se desenvolvem suas experiências. O surdo como organismo que se constitui humano na linguagem encontrará obstáculos maiores, tendo uma convivência integral com grupos de ouvintes. A literatura tem nos mostrado que esta é a situação da grande maioria dos surdos. Essa situação tende a mudar quando o sujeito surdo chega à fase escolar, o que poderá ocorrer precocemente, dependendo do entendimento que a família tenha sobre a surdez, ou tardiamente, se a orientação familiar sobre a surdez for tida como patológica.

O compromisso social da escola é contribuir para o desenvolvimento de um sujeito autônomo. Isso vai acontecer quando os sujeitos da educação, órgãos governamentais, a escola como instituição de ensino, professores e sujeitos surdos interagirem utilizando uma mesma linguagem. A história da educação de surdos nos mostra muitas dificuldades, segundo Lane (1992, p. 65): “... os professores de crianças surdas transportam um “tremendo peso emocional e a frustração, impaciência e fúria do professor pode criar outros problemas na sala de aula”. Essa relação de poder foi percebida nas escolas de surdos. A constatação de Lane também foi percebida nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, se a escola e o professor foram impacientes, por parte dos alunos/as surdos/as sobrou paciência. Eles e elas acreditavam que podia ser melhor, enquanto a escola, na sua concepção oralista de educação para surdos, promovendo poucos resultados em termos de aprendizagem, provocou sentimentos de fracasso e de inferioridade.

Conforme constatei na revisão bibliográfica, é indubitável a importância da Língua de Sinais na educação de sujeitos surdos e o compromisso da escola de estar nessa língua. Pelas leituras que realizei, observo que a Língua Portuguesa é para os sujeitos surdos a sua segunda língua, ela emerge nas interações recorrentes de coordenações consensuais de condutas que

constituem a linguagem de forma secundária e artificial, seja na forma oral ou escrita. Por esse motivo, aspectos importantes, quando se pensa a possibilidade de oralização da Língua Portuguesa para surdos, precisam ser considerados. Para Fernandes (2006, p. 16): “... a ÚNICA via de acesso à língua portuguesa para os surdos é a escrita. Para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da LEITURA”. Leitura e escrita fazem parte do universo da escola, por esse motivo considero a importância do papel desempenhado pela mesma na vida do sujeito surdo. Sobre isso diz Fernandes (2006, p. 7):

O primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra-som. Assim, as crianças surdas começam a copiar o desenho das letras e palavras e simulam a aprendizagem prática que se perpetua ao longo da vida escolar.

A linguagem se constitui em elemento biológico em qualquer organismo vivo, humano e não humano. As interações recorrentes de coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta que constituem a Língua de Sinais formalizada e estruturada acontecem no ambiente escolar, por isso a escrita na segunda língua em um primeiro momento não é significativa. Na escola o surdo primeiro precisa estabelecer contato com outros surdos sinalizadores interagindo na Língua de Sinais.

Os profissionais ouvintes que se propõem a serem educadores nas escolas de surdos precisam conhecer as especificidades de seus alunos/as, ou seja, as diferenças linguísticas e culturais. Se não houver reconhecimento e aceitação dessas diferenças o fluir nas interações entre os sistemas vivos não acontece. Assim, como dizem os próprios surdos: “*falta comunicação*”, onde não houver interação ou compreensão nas coordenações consensuais de condutas, não haverá aprendizagem. O que se observa então é a prática descrita por Fernandes (2006). Essa situação complicada é percebida nas escolas no momento de interagir e aprender na segunda língua através da leitura e da escrita, evento próprio e exclusivo da escola. Nas tentativas de entendimentos e na intenção de evitar constrangimento, professores e alunos fazem de conta simulando compreensão. No momento da avaliação da compreensão/aprendizagem a simulação não passa despercebida, ela pode ser temporariamente escondida.

Conforme Fernandes (2006, p. 6): “aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais...” A palavra escrita sem sentido ou descontextualizada não proporciona entendimento, interrompendo a rede de conversações, confundindo e causando desconforto, que vai ser resolvido por uma sucessão de simulações de compreensão. Não adianta reconhecer e memorizar uma palavra. Para ser compreendida no texto escrito ela precisa estar contextualizada. Palavras escritas demandam leitura e leitura se constitui em uma atividade de compreensão e decifração, uma tarefa árdua para quem passou boa parte da escolaridade simulando aprendizagem.

Segundo Morais (1996, p. 171): “o primeiro passo para a leitura é a audição de livros. A audição de livros feita por outros tem a tripla função: cognitiva, linguística e afetiva”. De acordo com Morais, a leitura ou a contação de histórias para as crianças não deve ser feita apenas pelos pais. A leitura de histórias infantis deve ser uma atribuição também e principalmente das escolas de Educação Infantil. Para Morais as pesquisas confirmam a importância e o sucesso dessa atividade no desenvolvimento cognitivo das crianças expostas à literatura infantil.

A leitura se constitui quase sempre num ato solitário, de diálogo entre leitor, texto e autor. Quase sempre uma atividade silenciosa. Um diálogo interativo que suscita a capacidade imaginativa do leitor, criando fantasias em um mundo silencioso e inventado, particular ou compartilhado. Fantasia e imaginação segundo Moraes e De La Torre (2004, p. 96): “nos permite construir mundos imaginários e relaxarmos enquanto percorremos, com a imaginação, lugares ou processos tranquilizadores”. Pelo que tenho observado nas experiências com os sujeitos surdos, a leitura é uma atividade que para eles demanda muito esforço para a compreensão devido aos múltiplos sentidos que as palavras escritas na Língua Portuguesa apresentam.

Palavras habitualmente pouco utilizadas e conhecidas na língua escrita, a Língua Portuguesa, tornam-se complicadores para os surdos, palavras de grafias iguais ou semelhantes que mudam o sentido dependendo do contexto são exemplos de não construção de sentido e conseqüentemente a não compreensão. Exemplo observado inclusive com palavras de uso quase que diário nas disciplinas de História e Geografia com grafia muito parecida como: polícia e política. É preciso atenção quanto a esta observação. As palavras escritas podem ser apenas desenhos no olhar do sujeito surdo, sem significado, ou com um

sentido sem sentido para um determinado contexto. A não compreensão faz com que a criança se transforme num copiador e apenas reproduza desenhos gráficos. É preciso ter consciência de que o sujeito surdo lê e escreve a palavra que visualiza em um determinado momento, a palavra memorizada em um momento pode ter outro sentido em outro contexto. Por que a escola de surdo precisa estar atenta para isso? Porque, conforme mencionado, é na escola que o surdo vai ter contato com a língua escrita e é a escola a instituição responsável pela aprendizagem formal da Língua Portuguesa.

3.4 Língua de Sinais: métodos educacionais - breve histórico

Momento importante e relevante para as línguas de sinais e a educação de surdos acontece no século XVIII (1712-1789) na França. Charles Michel L'Épée, o Abade L'Épée como ficou conhecido, reconhece e desenvolve a Língua de Sinais e posteriormente cria/funda a primeira Escola Pública para Surdos em Paris (SILVA, 2006). Seu trabalho começa por casualidade depois de encontrar nas ruas de Paris duas jovens irmãs surdas. L'Épée desenvolve seu método observando os surdos pobres da periferia de Paris. O método de educação por ele desenvolvido centrava-se no uso de gestos. “No convívio com os surdos o abade L'Épée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas, e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles” (SILVA, 2006, p. 22).

A escola de L'Épée começa o trabalho com surdos no ano de 1760. Dela saíram vários professores surdos, conforme Silva (2006, p. 6): “além do reconhecimento da língua de sinais no processo pedagógico, a Escola Pública para Surdos em Paris tinha como eixo orientador a formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas...” (SILVA, 2006, p. 23). O objetivo era também a formação para surdos de diversos tipos de profissionais.

A metodologia de L'Épée segue caminho posteriormente para outros países europeus e chega também aos Estados Unidos. O método criado por L'Épée para ensinar os surdos de Paris e que se difunde pelo mundo, é suprimido mais de um século depois de sua criação por uma nova visão. A escola e o mundo são dominados pela filosofia e a medicina, que não acreditavam no método de L'Épée, na Língua de Sinais, bem como na capacidade cognitiva da pessoa surda de aprender através dos gestos. Volta o discurso da normalidade, o surdo visto como um sujeito deficiente, um indivíduo que precisa ser recuperado como nos tempos

anteriores, quando a Língua de Sinais não possuía *status* linguístico, nem mesmo era aceita como língua. O surdo precisa aprender a falar e para isso o método educacional recomendado para a educação desses sujeitos foi o oralismo.

A literatura menciona como ponto principal o Congresso de Milão de 1888, ou seja, o marco dominante do oralismo:

(...) realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá, para discutirem a educação de surdos e analisarem as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, através da linguagem oral ou gestual (SILVA, 2006, p. 25).

Para Silva (2006, p. 25): “o Congresso declarou que o método oral, na educação de surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos”. A partir desse momento as práticas já utilizadas se oficializam. A filosofia oralista ganha força e os surdos passam a ser ensinados pelo método oral, ou seja, pela “pedagogia corretiva”. “As escolas pouco a pouco são transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas” (SILVA, 2006, p. 32).

Quando se fala do Congresso de Milão, refere-se a um significativo momento na história da educação de surdos, lembrado desconfortavelmente pela comunidade surda. Proibidos oficialmente de usar a Língua de Sinais, os surdos passaram a ser instruídos pelo método oral, um método criado pelo médico alemão Samuel Heinick. De acordo com Quadros (1997, p.21-22) “a proposta oralista fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de ‘deficiente auditivo’. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos”. Os objetivos do método oralista eram, conforme Capovilla e Capovilla (2004, p.22-23), “levar o surdo a falar e a desenvolver competência lingüística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente, do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes”. Essa aparência “normal” que se tentou dar ao surdo é denominada por Skliar (1998, p. 30) de “representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’”. Para Skliar ouvintismo (1998, p. 15):

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-

se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Com o método oralista implantado nas escolas se esperava um rendimento cognitivo mais elevado por parte do sujeito surdo. Porém, o resultado da aplicação do método oral teve como consequência o baixo rendimento escolar aos indivíduos surdos.

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (SKLIAR, 1998, p.16-17)

O desempenho cognitivo insatisfatório dos sujeitos surdos não foi atribuído ao método, nem a escola como instituição ou então, às políticas públicas educacionais sob responsabilidade do Estado: “infelizmente, no entanto, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004, p. 22). O oralismo defende unicamente a predominância da oralização, aquele método adotado pelo Congresso de Milão em 1880, quando foram excluídas todas as possibilidades das línguas de sinais na educação. O oralismo não dá conta daquilo que defende: um desenvolvimento cognitivo maior na leitura e escrita de sujeitos surdos através da fala/oralização:

Ainda assim, apesar das intenções de integração, não se pode dizer que o método oralista tenha tido sucesso em atingir seus objetivos, quer em termos de desenvolvimento da fala, quer em termos de leitura e escrita. Em todo o mundo, apenas um pequeno percentual daqueles que perderam a audição precocemente consegue falar de modo suficientemente inteligível a terceiros. (...) Em consequência das limitações no desenvolvimento de competências linguísticas de leitura e escrita, tende a haver déficits também em outras áreas de conhecimento e matérias escolares. (...) Ainda assim, há sempre o argumento de que existem exceções, isto é, surdos que conseguiram desenvolver relativamente boas habilidades de leitura e escrita sob o método oral. No entanto, tal argumento só revela quão rebaixadas tornaram-se as expectativas em relação à filosofia oralista estrita. (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004, p. 23)

As restrições ao uso da língua e da presença de professores surdos nas escolas de surdos causaram muito sofrimento e atraso cognitivo aos sujeitos surdos. Precisa-se observar a história desse passado muito recente para evitar novos equívocos, quando se trata da aprendizagem da leitura e escrita na educação de surdos. O que se percebe atualmente nas escolas de surdos, são práticas não muito diferenciadas daquelas em que: “o ensino da língua oficial do grupo dominante transfere-se em alvo a ser alcançado, secundarizando a língua

minoritária” (FERNANDES, 2006, p. 4). A prática consiste em ensinar interagindo na língua materna para que se estabeleçam condições de aceitação mútua no domínio consensual de ações que constitui a segunda língua, que posteriormente passa a ser a língua mais importante. Essa prática, para citar um exemplo, é conhecida por colonialismo e já foi utilizada pelos portugueses no processo de aculturação e domínio do nativo (índio) brasileiro. O discurso de que o surdo está inserido no mundo ouvinte e que a ele cabe se apropriar da Língua Portuguesa para almejar sucesso é notável e foi presenciado até pouco tempo nos discursos das escolas. Por esse motivo, é importante discutir a relação linguagem e cognição o que justifica a exposição precoce dos surdos à língua de sinais. Para Maturana (2002, p. 151):

O comportamento lingüístico é um comportamento num domínio consensual. Quando o comportamento lingüístico acontece recursivamente num domínio consensual de segunda ordem, de tal forma que os componentes do comportamento consensual são recursivamente combinados na geração de novos componentes do domínio consensual, uma língua é estabelecida. Portanto, depende necessariamente tanto da diversidade de comportamentos que podem ser gerados e distinguidos pelos organismos que participam do domínio consensual, quanto da realização histórica efetiva de tais comportamentos e distinções.

Deixando a desejar em termos de resultados, o método oralista de educação para surdos no Brasil e no mundo, a partir da década de setenta, passou a ser fortemente questionado justamente por não apresentar os progressos pretendidos. Surge, então, a chamada filosofia educacional da comunicação total (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004). Essa proposta visa à utilização de todo e qualquer meio de interação recorrente que possibilite a aprendizagem do sujeito surdo. Nesses meios, incluíam-se os sinais.

No Brasil, a comunicação total ficou também conhecida por português sinalizado ou bimodalismo. O objetivo, conforme a proposta da filosofia da comunicação total era facilitar as interações recorrentes de coordenações consensuais de conduta da criança surda para, conseqüentemente, alcançar um melhor desempenho na leitura e na escrita, possibilitando a inserção dessa criança no mundo dos ouvintes.

Segundo seus usuários, a proposta educacional (da Comunicação Total) que utiliza eminentemente o sistema de linguagem artificial (Português Sinalizado) visa a facilitar o aprendizado da língua na modalidade oral pela exposição simultânea de Sinais extraídos da Língua de sinais e de outros sinais não presentes nela, a fim de que estes traduzam a estrutura da língua na modalidade oral na linearidade que lhe é peculiar. Sendo assim, cada parte que compõem uma frase na língua usada pela comunidade ouvinte é acompanhada de um sinal gestual que possibilita a entrada da informação pelo canal visual, denunciando a prioridade da primeira (SÁ, 1999, p. 113)

Porém, utilizar simultaneamente línguas que apresentam estruturas diferentes não é algo tão simples:

Embora, por princípio, a comunicação total apoiasse o uso simultâneo de língua de sinais com a língua falada, na prática, tal conciliação nunca foi e nem poderia ser efetivamente possível devido à natureza extremamente distinta da língua de sinais com sua morfologia e sintaxe simultânea e espacial e, logo, à descontinuidade entre ela e a língua falada (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004, p. 28).

Ferreira Brito (1993) citada por Quadros (1997, p. 25) “critica o uso do português sinalizado observando a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo”. A Língua de Sinais é uma língua reconhecida e apresenta estrutura própria. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 15): “as línguas naturais podem ser entendidas como arbitrárias e/ou como algo que nasce com o homem”. A Língua de Sinais é específica de uma rede de sujeitos de experiência visoespacial e, portanto, diferente da Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa sinalizada constitui-se num sistema artificial para o surdo, impossibilitando o uso simultâneo das duas línguas. É importante salientar que, em algumas escolas de surdos, muitas ideias relacionadas ao método educacional da Comunicação Total ainda são utilizadas e defendidas.

O respeito e aceitação das diferenças e os direitos das “minorias” têm proporcionado inúmeras discussões e debates, e nunca tiveram tanta ênfase como nos últimos anos. Minorias se fizeram ver/ouvir, conquistando espaço e reconhecimento. Falo de minoria por entender o sujeito surdo como parte de um grupo minoritário linguisticamente diferente. Os debates e discussões ao longo das últimas duas décadas principalmente provocaram mudanças nas concepções com relação ao que até então se conhecia e acreditava sobre educação de surdos.

Continuo observando urgência e necessidade de aprofundamento da discussão e conhecimento sobre a educação que atenda às necessidades dos sujeitos surdos, principalmente quanto aos resultados obtidos até o momento, quando o tema é leitura/escrita da Língua Portuguesa. Quanto mais a pesquisa avança, mais se percebe demandas e lacunas que ainda não foram supridas. Depois do bimodalismo, ou seja, da comunicação total, experimenta-se um novo método educacional, mais precisamente, a educação com bilinguismo.

A proposta de educação com bilinguismo é muito recente, são menos de vinte anos de experiências e práticas nas escolas:

O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

Lembro que o foco desta pesquisa consiste nas interações recorrentes de coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta da segunda língua (L2, para os surdos a Língua Portuguesa). No caso do surdo brasileiro, a Língua Portuguesa escrita é uma segunda língua, com a qual o sujeito passa a interagir na escola, depois das interações recorrentes mínimas na Língua de Sinais (L1).

Retomando o tema, estatisticamente a grande maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, onde a língua dominante é oral-auditiva. São poucos os casos de crianças surdas filhas de pais surdos, aproximadamente cinco por cento do total da população surda (QUADROS, 2006). A consequência disso é o contato apenas com a língua materna dos pais, a Língua Portuguesa, na modalidade oral, desde os primeiros momentos de vida, e não com a Língua de Sinais, uma língua viso-espacial. O que se sucede na maioria dessas famílias é que as mesmas demoram algum tempo para aceitar e reconhecer a surdez, submetendo seus filhos a tratamentos terapêuticos com resultados pouco significativos, o que causa atrasos no desenvolvimento cognitivo e linguístico natural da criança.

As interações recorrentes de coordenações consensuais de conduta e de aceitação mútua na primeira língua se constituem no processo natural que torna o sistema vivo um ser humano. Nos primeiros momentos de vida, tanto de bebês surdos quanto de bebês ouvintes, se inicia um fluxo de interações que prossegue ganhando dimensões cada vez mais complexas. A interação torna-se recorrente no contato e nas trocas com outros seres humanos. No caso de crianças surdas filhas de famílias ouvintes, o primeiro contato com a língua da maioria dos familiares não possui elementos significativos para se dizer que as trocas existem. O contato com a língua e a exposição constante à mesma não significa desenvolvimento de interações recorrentes, que constituem a linguagem. Mesmo que se crie e se desenvolva na família uma interação que lhe assegure a sobrevivência, o bebê/criança vai estar o tempo todo em contato com uma segunda língua, sem sentido, contrário às crianças ouvintes filhas de famílias

ouvintes. Quando chega à escola, a criança surda que nasce em uma família ouvinte se percebe diante de duas línguas formais, a Língua de Sinais e aquela que será a sua segunda língua na modalidade escrita. Esse fator é mais um ponto importante que justifica o contato precoce do bebê/criança surda desde a mais tenra idade com a Língua de Sinais e com outros surdos sinalizadores.

Com base no acoplamento estrutural do sistema vivo com o meio onde ele vive, o que se pode observar são as não interações recorrentes que constituem a linguagem, pois a relação linguística é unilateral, prevalecendo à língua dominante (Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita). Relações de dominação que prejudicam o desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança surda aprendiz. Vejamos alguns pontos já mencionados e, ainda, os caminhos percorridos pelas pesquisas sobre as coordenações consensuais de conduta, as interações recorrentes, que constituem a linguagem na L2 (Língua Portuguesa) para os surdos. Verifica-se perturbações que indicaram os rumos e os resultados desse trabalho.

3.5 Escola: espaço que localiza o sujeito surdo bilíngue e bibultural, leitor/escritor na segunda língua

De acordo com Quadros (1997, p. 83), “quando a criança é exposta à sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferentemente disso, a aquisição de L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando metodologias de ensino”. O surdo pertence a uma comunidade de experiência visual, e por isso tem dificuldade em associar sons da língua oral aos sinais gráficos, pois sua língua natural, a Língua de Sinais é percebida visualmente.

Com relação às coordenações consensuais de conduta de interações recorrentes e de aceitação mútua que constituem a linguagem, é necessário considerar a importância das relações linguísticas às quais a criança está exposta a partir das suas primeiras interações com o meio. Lembramos que a pouca atenção dada pela família à questão linguística da criança, resulta em pouca ou nenhuma relação, ou seja, nem qualidade, nem quantidade. O resultado disso é a desvantagem em relação às outras crianças, sejam ouvintes ou surdas pertencentes a famílias de pais e irmãos surdos. A criança surda filha de pais surdos consegue um desenvolvimento considerável, se comparada com aquela que pouco ou nenhum contato teve com a sua língua na fase inicial da vida. Conclui-se então que falta interação para se efetivar

um domínio de condutas consensuais de aceitação mútua. Não se estabelece entrelaçamento recorrente sujeito/meio para que se efetive necessariamente comunicação e/ou aprendizagem.

Se a operação primária para o estabelecimento de um domínio lingüístico é seu acoplamento estrutural ontogênico, então as condições primárias para o desenvolvimento da linguagem são, em princípio, comuns a todos os sistemas autopoieticos, na medida em que eles são estruturalmente plásticos e podem atravessar interações recursivas (MATURANA, 2002, p.150).

A pesquisadora Scliar-Cabral (1988) observa que a não exposição do sujeito a sua língua natural na fase inicial da vida, quando ocorrem as interações recorrentes e o acoplamento estrutural do sujeito com o meio, que vai se constituir na linguagem, ou seja, nos primeiros contatos dos sujeitos com o ambiente em que ele vive, pode ter conseqüências irreparáveis e irreversíveis na organização psicossocial do indivíduo. É lamentável, mas se percebe isso quando os pais de filhos surdos, sujeitos culturalmente produzidos não interagem, não conhecem, negam e não aceitam outra possibilidade linguística. Em muitos casos afastam a criança surda do convívio com outros surdos: indiferentes à diferença e à existência da surdez do filho, tentam fazer dele um falso ouvinte.

O afastamento a que me refiro também diz respeito à escola a ser frequentada pela criança surda. O ambiente desejado pelos pais é de um espaço onde seus filhos sejam oralizados pelos professores. Muitos pais percebem a escola como espaço de treinamento/terapia, uma extensão da clínica, e requerem a utilização de uma interação oral com as crianças, solicitando aos professores que evitem usar sinais com a criança.

Não se trata de procurar e nomear culpados, não é esse o objetivo dessa pesquisa. Lembro que os pais ouvintes de filhos surdos, os profissionais terapeutas e também a escola são produzidos pela cultura da “normalidade”. Os pais, muitas vezes desorientados e sem saber como proceder, buscam as alternativas que lhes parecem mais viáveis. As primeiras noções sobre a surdez que as famílias recebem são de profissionais quase sempre ligados à área médica, onde prevalece a visão do surdo como sujeito a ser recuperado, com orientação para uma pedagogia terapêutica. O objetivo dos pais e de alguns profissionais ligados à visão clínica/terapêutica é afastar a criança do ambiente que naturalmente se desenvolve no contato entre sujeitos surdos, a linguagem que constitui o ser humano, possibilitada por indivíduos que interagem recursivamente, usuários do mesmo sistema lingüístico, a Língua de Sinais. No

caso, a Língua de Sinais pode representar um obstáculo para a oralização já que facilita um tipo de interação (gestual) em detrimento do outro (oral).

Segundo Quadros (1997, p. 27): “se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais”. A autora observa ainda outros aspectos que precisam ser considerados. “Deve-se atentar, também, para as culturas na qual a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada” (QUADROS, 1997, p. 28). A perspectiva multicultural encaminha para novas orientações, existem elementos que compõem a cultura surda porque lhes são próprios, diferenciados pela importância demasiada de aspectos visuais. Observa-se, por exemplo, que para um sujeito surdo sinalizador a interação com os outros dependerá do espaço onde ele estiver e a condição face a face com seu interlocutor. Todos os empecilhos que se colocarem a sua frente se constituirão em obstáculos, o que impede a interação- tomando emprestada a expressão de Maturana, o linguajar.

Uma língua própria de um grupo, seja de surdos ou ouvintes, está carregada de elementos culturais próprios, organizada estruturalmente de diferentes modos, o que em muitos casos torna intraduzíveis sentimentos e emoções que lhe são peculiares. Muitas vezes precisamos de artifícios para tornar significava uma expressão, para dar sentido a uma palavra num determinado contexto, evitando espaços obscuros que interrompem e/ou confundem o entendimento de uma determinada mensagem.

Por essas questões a sugestão de Quadros (1997) é que uma proposta educacional simplesmente bilíngüe também não é suficiente. Além de bilíngüe, ela sugere uma educação bicultural: “... para aprender uma segunda língua, é preciso, também, que se aprenda um pouco da cultura dos países onde ela é falada, pois falar uma língua é também saber um pouco do povo que a fala” (SILVA, 2008, p. 9). Profissionais ouvintes que trabalham com surdos precisam estar nessa língua e nessa cultura.

Existe um consenso entre os pesquisadores da bibliografia consultada, de que o programa de educação com bilinguismo oferece melhores condições para aprendizagem de sujeitos surdos. Novamente, a Língua de Sinais é a língua natural dos indivíduos surdos. É

através dela que o sujeito surdo atua culturalmente e se aproxima de seus pares sinalizadores para pensar, construir conceitos e conhecimentos de mundo para interagir na sociedade em que vive. A rede que envolve todos estes aspectos permitirá uma inserção desse sujeito em um mundo de maioria ouvinte, sendo reconhecido como tal, como um sujeito surdo, e a surdez, percebida não como deficiência, mas como diferença reconhecida pelas experiências produzidas e vividas pelos surdos.

A expectativa de uma educação com bilinguismo é de um desenvolvimento cognitivo e lingüístico mais significativo para a criança surda. Para Capovilla e Capovilla (2004, p. 35): “espera-se que tal desenvolvimento cognitivo e lingüístico pleno permita à criança usar sua língua de sinais como metalinguagem para a aquisição da leitura e escrita alfabéticas”. No entanto, o que pode se constituir em um problema para o bilinguismo segundo Capovilla e Capovilla (2004, p. 35): “é preciso ressaltar o problema da descontinuidade entre a escrita alfabética e a língua de sinais, que constitui o principal risco e desafio à abordagem do bilingüismo”. A descontinuidade existente entre o sinal e a escrita alfabética é percebida na escrita alfabética do sujeito surdo. “(...) a criança surda encontra-se numa situação peculiar de descontinuidade entre os sistemas primário e secundário de representação lingüística, entre a sinalização interna visual e quiroarticulatória com que ela faz processamento interno, e o sistema de escrita alfabético fonológico com que se espera que ela se expresse” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004, p. 40). Por se constituir em um elemento importante para discussões, a descontinuidade presente na escrita alfabética do sujeito surdo é citada nesse trabalho.

3.6 Discurso sobre a Língua de Sinais: *status* de língua

Não se pode falar com exatidão quando surgiu ou se a Língua de Sinais teve um criador. Sabe-se, no entanto, que seus usuários eram surdos e que a mesma sobreviveu durante muito tempo à proibição imposta pelos ouvintes, demonstrando a sua natureza. Os surdos sinalizadores aparentemente se calaram diante da imposição, digo aparentemente, pois a língua constitui o ser humano e mais, se: “... a língua está ancorada no mundo da vida” (LARROSA, 2004, p. 77), continuou persistindo nas ruas, associações e onde quer que sujeitos sinalizadores se encontrassem.

O *status* reconhecendo a Língua de Sinais com todos os elementos linguísticos aconteceu recentemente, por volta da década de 60, através de pesquisas realizadas pelo linguista norte americano William Stokoe. Até então, os estudos linguísticos se reduziam às línguas faladas.

Naturalmente que o trabalho de Stokoe (1960) representou o primeiro passo em relação aos estudos das línguas de sinais. Pesquisas posteriores, feitas em grande parte com a língua de sinais americana, mostraram, entre outras coisas, a riqueza de esquemas e combinações possíveis entre os elementos formais que servem para ampliar consideravelmente o vocabulário básico (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 31).

Em 1960, Stokoe propôs o uso do termo 'quirema', para determinar as unidades mínimas que formam os sinais (configuração de mão, locação ou ponto de articulação e o movimento). Posteriormente os termos 'fonema' e 'fonologia' passam a ser usados tanto para as línguas orais como para as línguas de sinais. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 47):

A primeira tarefa da fonologia para língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico.

Ainda de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.47-48) “as línguas de sinais são denominadas de línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação lingüística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. O conjunto de elementos resultado dos movimentos do corpo e das mãos e ainda das expressões não manuais, que constitui as partes num determinado espaço associado ao acoplamento estrutural sujeito/meio, se constitui em um domínio consensual que dá origem a Língua de Sinais.

Mesmo considerando as diferenças estruturais e gramaticais existentes entre as línguas de sinais e as línguas orais, o termo fonologia tem sido usado para determinar os elementos básicos que constituem os estudos das línguas de sinais. Por que a não distinção dos termos antes referidos e utilizados para línguas diferentes? Porque os pesquisadores constataram que tanto as línguas orais quanto as visuais possuem os mesmos princípios de construção. “No sentido de que tem um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos” (QUADROS e

KARNOPP, 2004, p. 48). Os primeiros estudos sobre a língua de sinais foram realizados no Brasil pelas linguistas Gládis Knak Rehfeldt (1981) e Lucinda Ferreira Brito (1995).

Para Quadros e Karnopp (2004, p.30), “as línguas de sinais são [...] consideradas pela lingüística como línguas naturais [...] como um sistema lingüístico e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”, levando em conta a concepção antropológica da surdez. Segundo as autoras, o linguista Stockoe:

percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios lingüísticos [...] no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças [...]. Observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos. [...] Comprovou que cada sinal apresenta pelos menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações (QUADROS e KARNOPP, p. 30-31).

Stokoe propôs o seguinte esquema para descrever a formação das línguas de sinais na ASL (*American Sing Language*): configuração de mãos (CM), locação de mão (L) e movimento da mão (M). “A idéia de que CM, L, e M são unidades mínimas (fonemas) que se constituem em morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais, começou a prevalecer” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 49). As línguas de sinais, com todas as suas especificidades, são consideradas línguas naturais, próprias de uma comunidade linguística de experiência visual.

Quanto à configuração de mão (CM), conforme Ferreira-Brito citada por Quadros e Karnopp (2004, p. 53): “a língua de sinais brasileira apresenta 46 CMs, um sistema bastante similar àquele da ASL, embora nem todas as línguas de sinais partilhem o mesmo inventário de CMs”. Os estudos realizados por Ferreira-Brito desfazem o mito de que a Língua de Sinais é universal.

O movimento (M) do sinalizador. As línguas viso-espaciais requerem algum tipo de movimento por parte do sujeito sinalizante:

Os movimentos identificados na língua de sinais brasileira [...] refere-se ao tipo, direcionalidade, maneira e frequência do movimento. [...] o movimento pode estar nas mãos, nos pulsos e antebraço; os movimentos direcionais podem ser unidirecionais, bidirecionais e multidirecionais; a maneira é a categoria que descreve a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento; a frequência refere-se ao número de repetições de um movimento (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 55).

A localização (L) se refere ao lugar, ao espaço no qual se realiza o sinal. Os sinais partem de um para outro local dentro das dimensões aceitáveis no corpo do sujeito sinalizante:

Na língua de sinais brasileira [...] o espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro de um raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados. [...] O espaço de enunciação é um espaço ideal, no sentido de que se considera que os interlocutores estejam face a face. [...] As locações dividem-se em quatro regiões principais: cabeça, mão, tronco e espaço neutro (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 57).

Trata-se de expressões não manuais (ENM), aquelas que os sinalizadores não se utilizam necessariamente das mãos. Alguns sinais denotam mais sentido se acompanhados por expressões faciais e corporais não manuais:

As expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As que tem função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.60).

A revisão apresentada sobre os primeiros estudos desenvolvidos sobre a Língua de Sinais, principalmente nos Estados Unidos, somados aos estudos sobre cognição e linguagem realizados por vários linguistas, incluindo-se o norte-americano William Stokoe (1960), constataram que as crianças surdas, filhas de pais surdos têm mais êxito na aprendizagem do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes. Essa observação reforça a ideia de que as crianças surdas precisam desde os primeiros instantes de vida de contatos e de interações recorrentes na linguagem em um fluxo que lhes permita interagir na Língua de Sinais, ou seja, para que ocorram interações e conseqüentemente a linguagem os sistemas estruturalmente acoplados necessitam ser sinalizadores. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.36) “(...) a linguagem humana independe da modalidade das línguas”.

3.7 A escrita ortográfica/alfabética como prática social para surdos

Nenhum ser humano vive alheio ao mundo do qual faz parte. Atualmente o que tem se observado é: o uso de computadores e de outros mecanismos e recursos tecnológicos que proporcionam inúmeras possibilidades. Vivemos na era da “comunicação” e da “informação” e mais, da instantaneidade das mesmas. Os recursos oriundos das tecnologias em comunicação no mundo todo têm oportunizado a todos, e especialmente aos surdos, contatos

que até então somente poderiam ser efetuados mediando a intervenção de ouvintes como intérpretes. Os contatos feitos por meios telefônicos, mediados naturalmente por um ouvinte, ganharam um novo elemento, a mensagem visual. Essa facilidade que encurta caminhos é proporcionada por meios que utilizam basicamente a linguagem na modalidade escrita.

Reconhecidamente, boa parte dos indivíduos surdos veio se beneficiar das invenções/criações tecnológicas, as facilidades são significativas para as pessoas surdas. No entanto, escrever, para os sujeitos surdos demanda o conhecimento formal da sua segunda língua, a Língua Portuguesa. A tecnologia que oferece novas alternativas também requer dos surdos conhecimentos de leitura e da escrita da Língua Portuguesa. Pelas observações e experiências somadas à revisão bibliográfica, pude constatar que mesmo que o surdo tenha habilidades e seja fluente na Língua de Sinais, escrever não representa um exercício fácil para um sujeito cuja língua não possui um sistema de escrita. Conforme mencionado anteriormente, a educação com bilinguismo se aproxima dos anseios da comunidade surda, mas não consegue dar conta da descontinuidade observada entre o sinal e a escrita alfabética/ortográfica, um ponto importante que precisa ser retomado pelo método bilíngue. O sistema de escrita da Língua de Sinais é pouco conhecido dos próprios surdos. O *SignWriting*, consiste num sistema de escrita que registra os movimentos da Língua de Sinais, tema já contemplado no capítulo dois dessa dissertação.

Questões que tratam da leitura e da escrita alfabética/ortográfica, bem como sobre a Língua de Sinais e a cultura surda demandam profundas discussões especificamente nas escolas que contemplam na sua proposta pedagógica uma educação com bilinguismo para surdos. Nos currículos escolares se observa que: “a principal língua do currículo é aquela que potencializa o ensino/aprendizagem do português” (FERNANDES, 2006, p. 4). De acordo com a autora: “a língua de sinais passa a ser encarada como a panacéia para todos os problemas educacionais dos surdos, mas figura como um novo ‘recurso’ para o acesso à língua socialmente ‘mais importante’: a língua portuguesa” (FERNANDES, 2006, p. 5). Nos discursos das equipes diretivas e coordenações pedagógicas das escolas e dos próprios professores está muito presente a necessidade de competência lingüística, que se traduz na verdade em competitividade. O argumento utilizado é: para se competir no mercado de trabalho em um mundo dominado por uma maioria ouvinte o melhor é se apropriar da segunda língua e entrar nessa disputa em uma situação de suposta igualdade.

Para Fernandes (2006) os surdos são como estrangeiros dentro de seu próprio país, e a Língua Portuguesa precisa ser ensinada como tal. A autora vai mais longe ao dizer que: o surdo é um “leitor não alfabetizado”. O que este faz é uma leitura sem decodificação da palavra. Com relação às habilidades que se referem à escrita de sujeitos surdos, de acordo com Capovilla e Capovilla (2004, p. 39): “frente à tarefa de escrever, espera-se que o faça por meio das palavras de uma língua falada estrangeira”, uma habilidade que muitos ouvintes fluentes em uma língua estrangeira oral não conseguem desenvolver após tempos de convívio e de aprendizado. Nesse sentido, o debate, no que se refere à leitura e à escrita dos sujeitos surdos deve ser estendido aos métodos para ensiná-las, às escolas de surdos e às políticas públicas que tratam da educação de surdos, sem transferir para o sujeito surdo uma dificuldade que na verdade não é sua.

O que tem acontecido nas escolas para surdos é a tentativa de alfabetização utilizando os métodos que são usados para a alfabetização dos ouvintes. Na maioria das escolas alfabetiza-se com métodos apropriados aos ouvintes utilizando-se a Língua de Sinais. O resultado é o fracasso escolar. Esse, geralmente é atribuído aos alunos. Como justificativa, os professores costumam mencionar o fator tempo dizendo que o surdo demora mais e por isso precisa de mais tempo para aprender. Para Fernandes (2004, p. 6): “Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais...”. Palavras isoladas, descontextualizadas, fora do contexto social e das experiências diárias estão desprovidas de sentido, e isso não resultará em aprendizagem.

O insucesso do sujeito surdo na sua história escolar decorre, entre outros fatores já descritos, das práticas e métodos pedagógicos que o levam a anos de escolarização e atrasos irreversíveis no seu desenvolvimento cognitivo e emocional. A escrita passa a fazer parte de um ato mecanizado, o surdo passa a ser um excelente copiador, ele observa, copia, desenha palavras, transfere palavras de um lugar para outro e assim o faz sucessivamente ao longo de anos na escola. Para escapar da rotulação de fracassado, para não parecer derrotado diante do professor, da família e dos próprios colegas, acaba criando estratégias de defesa no decorrer de sua vida escolar, como já descrito como exemplo: a simulação da compreensão que na verdade não acontece, mas que temporariamente encobre a sensação de incapacidade. “Essa artificialização leva ao desenvolvimento de excelentes copistas, sem capacidade leitora de compreensão do texto, ou seja, amplia-se a dificuldade de acesso ao texto escrito, à interpretação do texto” (LEBEDEFF, 2004, p. 130).

Quando percebe a sensação de incapacidade, muitas vezes reforçada pelas avaliações dos professores e o julgamento da família, o ato da leitura, por exemplo, passa a ser ainda mais doloroso, e por que não dizer de intenso sofrimento, pois do aluno surdo é cobrado um desempenho ao qual não pode corresponder, porque está além do seu desejo de alcançá-lo. Assim, a maioria dos surdos evita a leitura. Na maioria das vezes, preferem que o intérprete ou o professor leia e interprete o texto. O prazer da leitura para na dificuldade de compreensão: “a leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significados, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido”. (FERNANDES, 2006, p.7-8)

Quando a solicitação é a escrita, ou seja, a produção de escrita alfabética/ortográfica o sofrimento é o mesmo, senão pior: “... o processo de alfabetização baseia-se em relações entre fonemas e grafemas. Assim, não é possível ensinar os surdos a ler e escrever alfabetizando-os”. (FERNANDES, 2006, p. 8). A primeira argumentação para não escrever é dizer que é difícil, que não sabem. Depois de uma vida escolar e de vários anos copiando, não se sentem à vontade, muitos deles não sabem produzir um pequeno texto na segunda língua. Temem a não a compreensão dos ouvintes e evitam, assim, um desgaste emocional que lhes é muito caro.

Os textos produzidos pelos surdos obedecem à estrutura da Língua de Sinais apresentando uma descontinuidade se comparada à escrita na estrutura da Língua Portuguesa, uma diferença notável para quem não conhece a Língua de Sinais, a cultura surda e a escrita dos surdos. Enquanto educadores de surdos: “Conscientizemo-nos que a constituição dos sentidos na escrita pelas crianças surdas decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos” (FERNANDES, 2006, p. 8). É por isso que a escrita alfabética dos sujeitos surdos difere da escrita do sujeito ouvinte, pois nela a disposição das palavras obedece ao esquema visual da palavra, o surdo escreve como ele pensa e fala em sinais, ou seja, o surdo visualiza o sinal no momento da escritura.

Quando solicitados à leitura, normalmente os surdos usam a justificativa de que têm “muita palavra”. Ao se referir as muitas palavras o sujeito surdo está mencionando os sentidos que as palavras do texto possuem. Sentidos que em muitos momentos da leitura ele não consegue compreender. Os mecanismos cognitivos imbricados no ato de ler tornam a leitura para o sujeito surdo algo nem sempre prazeroso. A leitura é uma atividade que exige

compreensão, um ato de liberdade que envolve texto, autor e leitor, ato capaz de ir além do imaginário, de colocar o leitor como protagonista dentro do próprio texto.

Na compreensão leitora, as variáveis que determinam a construção do significado do texto são: a) os conhecimentos que o leitor detém sobre o mundo, sobre o tema específico e os tipos de textos, e b) a estrutura do próprio texto, ou seja, o uso adequado e apropriado dos recursos textuais. Por isso, pode-se dizer que a compreensão é uma habilidade do leitor para interpretar as intenções comunicativas do escritor, registradas no texto escrito, enquanto que a compreensibilidade diz respeito à qualidade do material escrito. Assim, a compreensão é uma qualidade inerente ao leitor, e a compreensibilidade, uma qualidade inerente ao texto (RAMOS, 2006, p. 3).

Um dos elementos básicos para a compreensão de um texto é o conhecimento prévio, conhecimentos que o leitor já possui sobre o tema. De acordo com Kleiman (1997, p.13): “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. No caso de sujeitos surdos surgem alguns complicadores, não pretendo dizer que o surdo não aprende a Língua Portuguesa na modalidade escrita, que não consiga ler a sua segunda língua, pelo contrário, acredito que os surdos: “são leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética e dominam a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias”. (SANCHES citado por FERNANDES, 2006, p. 8). Um ponto importante mencionado por Kleiman, imprescindível para a compreensão de um texto e que contribui significativamente para essa dissertação se refere ao conhecimento lingüístico:

(...) o conhecimento lingüístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua (KLEIMAN, 1997, p.13).

Estas são seguramente condições muito importantes no ato da leitura. No caso do sujeito surdo que possui uma forma diferenciada de interação lingüística, pois sua experiência é visual, outros elementos precisam ser considerados e a forma de proceder com a Língua Portuguesa na escola para surdos também deve observar:

(...) desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão ‘fotografadas’ e memorizadas no dicionário mental

se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura (FERNANDES, 2006, p. 9).

O surdo percebe a palavra que memorizou em um determinado momento, mas para ser compreendida a palavra precisa de um significado no contexto. “À perspectiva de construção do sentido do texto está associada a idéia do domínio de palavras. Os surdos se habitam a parar nas palavras desconhecidas, como se o sentido fosse lexicalizado” (BOTELHO, 2002, p. 62). Uma observação bastante inquietante consiste em que o surdo faz a leitura das palavras. Palavras que apresentam a mesma grafia com variação de sentido demandam muito esforço para a compreensão da leitura e da escrita, como é difícil perceber o sujeito surdo requer a colaboração do intérprete.

A escrita como prática social na educação de surdos através do letramento constituiu-se em uma alternativa, pois: “(...) nossa cultura ouvinte está habituada a supor que o processo de regras gramaticais de uma língua para o indivíduo se dá através da exposição da modalidade oral desta língua ao mundo” (FERNANDES, 2003, p.46). Fernandes aponta o letramento como vantagem para o aprendizado de crianças surdas: “(...) o letramento tem sido um processo baseado no mundo das significações, sempre contextuais, nas quais a letra não é o ponto de partida para a aquisição da escrita. Aliás, a leitura e a escrita ocorrem sempre, em consequência de contextualizações” (FERNANDES, 2003, p. 47). Alternativas e sugestões são apresentadas por pesquisadores na área da educação de surdos, o momento requer a continuação dos debates acerca da mesma.

4 PERCURSO E METODOLOGIA DA PESQUISA: A COMPLEXIFICAÇÃO DO SUJEITO SURDO LEITOR/ESCRITOR

Apresento nessa dissertação a abordagem sobre um tema complexo, um estudo realizado em ambiente de observação direta onde se desenvolveram as experiências vividas por sujeitos surdos e por sujeito/observador da pesquisa. A convivência entre sujeitos/observadora possibilitou a análise descritiva das interações, observações, registros de dados e situações, resultando nas interpretações detalhadas das situações vivenciadas e analisadas a partir do referencial teórico norteador da pesquisa.

A abordagem metodológica qualitativa, baseada principalmente nos pressupostos teóricos da biologia da cognição, foi escolhida pelas circunstâncias e pelas características da pesquisa. Na pesquisa qualitativa são observadas principalmente quando se evidenciam as emoções envolvidas na trajetória da coleta de dados e nas descrições feitas por esta observadora/sujeito. Considera-se ainda como determinante o processo de recursividade e de adaptação constante e também o envolvimento da pesquisadora/observadora/sujeito com os sujeitos no espaço da pesquisa, ou seja, a escola.

A pesquisa foi realizada com alunos/as surdos/as da Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Bartholomay, na cidade de Santa Cruz do Sul, escola da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul onde se encontram alunos/as surdos/as das cidades de Vera Cruz, Rio Pardo, Venâncio Aires, Vale do Sol e de Santa Cruz do Sul, todas da região do Vale do Rio Pardo. A escola, espaço das experiências e local da pesquisa possui classes para alunos/as surdos/as e ouvintes que estudam separadamente, da Educação Infantil à oitava série do Ensino Fundamental. A interação entre grupos surdos e ouvintes, acontece em todos os espaços da escola, porém as aulas são em ambientes separados. Lembro que os dados foram coletados a partir das minhas necessidades de pesquisa, da aceitação dos/as alunos/as surdos/as, bem como a aceitação formal de suas famílias.

Alunos/as das séries finais do Ensino Fundamental, os sujeitos da pesquisa não foram escolhidos aleatoriamente. Contribuiu para essa decisão uma observação importante, a faixa etária que varia dos quatorze aos vinte e dois anos de idade e as séries em que se encontravam no momento da pesquisa. Com apenas uma exceção, os sujeitos são filhos/as de pais ouvintes. Todos são alunos/as da professora/pesquisadora, e foi dessa convivência e de uma profunda

inquietação relacionada com a leitura e a escrita ortográfica/alfabética na L2 (Língua Portuguesa) que emergiu o problema da pesquisa.

O fator idade se constituiu em um elemento importante nesta análise e está diretamente ligado ao tempo de escolaridade, se verificando como uma marca importante. Pois, em um passado recente, mais especificamente no final da década de noventa, os alunos/as surdos/as passavam por longos períodos de preparação para posteriormente serem incluídos com os alunos ouvintes. Saliento que os alunos incluídos nesse período não possuíam intérprete da Língua de Sinais em sala de aula e os professores/as não interagiam com os alunos utilizando a Língua de Sinais. Realidade de boa parte das escolas, era dessa forma que se praticava a “inclusão” de alunos/as surdos/as. A criação nas escolas das chamadas “classes para surdos”, denominação ainda hoje utilizada, foi uma conquista de surdos/as e ouvintes comprometidos com as questões linguísticas, políticas e educacionais que envolvem a educação de surdos. Reunidos em grupos de estudos e associações, os sujeitos surdos e os simpatizantes ouvintes engajados na luta, reivindicavam o direito de aprender e ensinar na Língua de Sinais¹³.

A relação da Língua Sinais com a Língua Portuguesa (na modalidade escrita) orientou os passos e a escolha dos instrumentos para coleta dos dados, que consistiram da observação diária, proporcionada pela convivência em um espaço comum (a sala de aula), de onde partiu o interesse e o problema constado, e, em entrevistas semi-estruturadas com os/as surdos/as, sujeitos da pesquisa. Na obtenção dos dados se utilizou procedimentos como a filmagem para uma melhor observação de expressões faciais/corporais não presentes na escrita/alfabética ortográfica, e ainda questionamento escrito para análise da leitura/escrita/compreensão da Língua Portuguesa (L2).

Os dados foram coletados/produzidos em quatro momentos distintos e divididos em sistemas. A opção em denominar esses momentos em sistemas, considera o olhar sistêmico e os caminhos que surgiam a cada passo e a cada rumo que a pesquisa seguia. O primeiro sistema consistiu em entrevista filmada em vídeo na Língua de Sinais com um grupo de alunos (da quinta, sexta e oitava séries) divididos em grupos de até três alunos, sendo a

¹³ Os movimentos de luta e organização de surdos/as constam em capítulo específico nesta dissertação.

entrevista realizada por intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); o segundo sistema consiste em entrevista escrita (anexo I), com todos os alunos que participaram da entrevista do primeiro sistema, aplicada e orientada por esta pesquisadora; e o terceiro sistema consiste em entrevista filmada em vídeo na Língua de Sinais também realizada por esta pesquisadora, com o grupo de alunos da sétima série.

Os diferentes sistemas foram emergindo pelas condições e possibilidade que o trabalho foi oferecendo e assim se desenvolveram e se estruturaram durante todo o processo de coleta de dados. Dessa recursividade surgiu o quarto sistema no momento da transcrição das entrevistas em Língua de Sinais. A interpretação da entrevista em Língua de Sinais dos/as alunos/as da sétima série, último grupo de sujeitos entrevistados, foi feita por uma das alunas entrevistadas. Os nomes dos sujeitos para identificar as falas são todos fictícios, preservando imagem e a individualidade de cada aluno.

Lembro que, as entrevistas não foram realizadas ao mesmo tempo, o que me permitiu pensar e adaptar os sistemas de acordo com as variáveis que surgiam. De cada uma das entrevistas emergiam novos fatos e elementos. Observavam-se tipos variados de emoções, principalmente a ansiedade e o medo. Em vários momentos da entrevista a ser respondida pela forma escrita/ortográfica se constatou picos de excitação (ansiedade) elevados devido a não interpretação/compreensão das perguntas escritas na segunda língua, a Língua Portuguesa. De acordo com Atlan (1992, p. 38):

Os sistemas auto-organizadores não se alimentam apenas da ordem, mas também encontram o ruído em seu cardápio... Não é mau ter ruído no sistema. Quando um sistema se fixa num estado particular, ele fica inadaptável, e esse estado final pode ser igualmente ruim. Ele será incapaz de se ajustar a alguma coisa que constitua uma situação inadequada.

Estes momentos não estão presentes em imagens, porque elas não puderam ser captadas, nem nas respostas dadas por escrito pelos alunos/as. Foram cenas presenciadas e vividas com intensa sensação de angústia por esta sujeito/pesquisadora, que observava as diferentes reações. Naqueles instantes os sujeitos/as sofriam. “(...) numa espécie de compromisso entre determinismo e indeterminismo na construção dos autômatos como se uma certa quantidade de indeterminismo fosse necessária, a partir de certo grau de complexidade, para permitir ao sistema adaptar-se a um certo nível de ruído” (ATLAN, 1992, p. 37). O sofrimento da grande maioria deles era causado porque, sozinhos, sem a mediação

do ouvinte não interpretavam a pergunta, e depois, não sabiam como expressar as respostas, e o sistema exigia adaptação ao meio para dar a resposta considerada adequada. Percebia-se sentimentos de incapacidade e de revolta.

Os aspectos sociais e afetivos que perpassam o ambiente escolar, e que estão presentes nas falas, foram considerados como parte da experiência de vida dos entrevistados/as, sendo elementos constituintes no processo de subjetivação de cada um, do fazer, do aprender e viver na e fora da escola. Reconheço a circularidade do todo para as partes e das partes para o todo, que envolve as experiências de vida e, principalmente, a diferença lingüística e cultural dos sujeitos surdos/as.

A interação participante e o acoplamento estrutural do sujeito/meio mais a Língua de Sinais que apresenta características de modalidade viso-espacial, foi o motivo pelo qual se pensou na entrevista filmada, com o objetivo de analisar as imagens dessa língua, usando os mesmos questionamentos da entrevista escrita na Língua Portuguesa. Os elementos próprios da Língua de Sinais, com suas características peculiares, e com estrutura lingüística diferenciada, não poderiam ser observados na escrita alfabética/ortográfica.

A escrita alfabética/ortográfica para um surdo pouco acostumado a emitir opiniões, principalmente, através da escrita, pode se constituir em um elemento inibidor e dificultar ainda mais a expressão, e conseqüentemente, a interpretação de sentimentos presentes na falas. A tradução/interpretação é um processo que demanda a passagem de uma língua para outra e pode conter atravessamentos, elementos inevitáveis nas traduções/interpretações, já que uma língua nunca está dissociada de uma cultura. Este foi mais um dos desafios a se enfrentar.

A leitura/escrita demanda compreensão/interpretação, e o exercício dela depende da interação sujeito/língua/meio. Essa combinação de fatores interfere na estrutura do sistema vivo que, perturbado, modifica-se. Nesse movimento acontecerá ou não a construção de sentido do texto que está sendo lido e/ou escrito, pois vai depender da interação do sistema com o meio e da sua organização naquele devido momento.

4.1 Primeiro Sistema: entrevista em Língua de Sinais realizada por intérprete de LIBRAS

As entrevistas com os alunos: Júlio, Pedro e Maurício foram realizadas individualmente. Na sequência e por solicitação das alunas a entrevista foi coletiva. Lembro que essa negociação não interferiu nos resultados, observei que as alunas sentiam-se seguras entre si. Dividiram-se em um primeiro grupo de três alunas: Sandra, Patrícia e Vera e em seguida: Cláudia, Juliana e Maria. Todos/as sabiam que teriam que responder a uma série de perguntas, mas que poderiam se sentir à vontade para, inclusive, não responder caso se sentissem constrangidos. Ansiosos e desejosos por participar da pesquisa, ao mesmo tempo manifestavam: “medo de errar”. A intenção era fazer a pergunta e deixar que as falas (respostas) emergissem naturalmente, sem interferência do entrevistador, porém, alguns deles pareciam pouco à vontade diante da câmera e precisaram de algumas provocações para se expressar. Faziam-se presentes no local da entrevista apenas a pesquisadora, responsável pela filmagem, a intérprete – professora da escola – e os entrevistados. Tal medida foi tomada justamente para evitar constrangimento aos sujeitos da pesquisa.

Tomemos um sistema exposto a um certo número de diferentes perturbações possíveis. Ele tem a sua disposição um certo número de respostas. Cada seqüência perturbação-resposta coloca o sistema em determinado estado. Dentre todos os possíveis, apenas alguns são ‘aceitáveis’ do ponto de vista da finalidade (ao menos aparente) do sistema, que pode ser sua simples sobrevivência ou a realização de um função” (ATLAN, 1992, p. 39).

Resistentes, até mesmo os mais falantes/sinalizantes e expressivos limitavam suas respostas ao que era perguntado. Foram raras as vezes que continuavam falando sobre o tema, no caso, o questionamento. Procurei entender o que poderia estar acontecendo no ambiente, para que eles se sentissem de tal maneira, considerando que as pessoas presentes eram suas conhecidas e as coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, neste caso, segundo Maturana (2002), não se colocavam com um limitador. De acordo com Atlan (1992, p. 51): “Os efeitos do ruído tornam-se, então, eventos da história do sistema e de seu processo de organização. Contudo, permanecem como efeitos de um ruído, visto que sua ocorrência era imprevisível”. Assim, surgia uma constatação: era preciso mudar a dinâmica das entrevistas.

Aqueles sujeitos que, em espaços de intervalo das aulas e até mesmo no horário destas nunca deixaram de falar/sinalizar, no momento da entrevista estavam muito calados: “aquilo que nos aparece como perturbações aleatórias em relação a esses mecanismos, no entanto, é recuperado pelo sistema e utilizado, de um modo ou de outro (em geral, aliás, imprevisível em seus detalhes), para ele se construir ou reconstruir de uma nova maneira” (ATLAN, 1992, p. 70). Vejamos o caso da aluna Vera, que se comportou como uma espectadora na entrevista. Provocada diversas vezes, não manifestava qualquer tipo de reação, no máximo balançava a cabeça, não deixando claro o que queria dizer. A forma direta de expressão dos sujeitos da pesquisa entendida como uma característica cultural compartilhada por muitos surdos gerou certa preocupação. Os comentários entre eles eram de que não queriam mais fazer entrevista. Poderia ser apenas uma “brincadeira” como costumam dizer, porém, eles realmente poderiam desistir e não responder as perguntas na segunda língua. A entrevista repercutia de tal modo que nem a pesquisadora, e tampouco os entrevistados previam: “por isso é que essa nova construção que utiliza o ruído leva a um aumento da complexidade, isto é, a um aumento da informação que nos falta” (ATLAN, 1992, p. 70).

A opção pela entrevista primeiro em Língua de Sinais se deu em virtude de que as perguntas que seriam respondidas nessa língua eram as mesmas que seriam feitas na Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, o que de certa maneira ajudaria na compreensão/interpretação das mesmas. Os três grupos de alunos participantes neste sistema realizaram as entrevistas no mesmo dia.

Em virtude do tempo e da preocupação com um possível esgotamento ou cansaço físico e mental dos alunos/as, a entrevista escrita foi combinada para o dia seguinte. O local da realização das entrevistas era a escola, mas eles poderiam não aparecer ou simplesmente se negar a fazê-las. Essa possibilidade foi avaliada e a entrevista planejada para ser feita em ambientes em que eles estariam sozinhos comigo foi alterada conforme segue descrição no segundo sistema de entrevistas.

4.2 Segundo Sistema: entrevista escrita em Língua Portuguesa

Apresentado como segundo sistema, a entrevista por escrito, que consistia no aluno, de posse das perguntas, que já haviam sido respondidas em Língua de Sinais no dia anterior, fazer a leitura e responder dessa vez conforme o próprio sistema previa, por escrito.

Pela minha experiência como professora desse mesmo grupo e avaliação da primeira entrevista, este poderia ser o momento mais doloroso da coleta de dados. A intenção, como já mencionei, era separar um a um os sujeitos para que ficassem à vontade para elaborar suas respostas. Mas, atendendo a solicitação dos mesmos e observando a dinâmica do momento, os caminhos foram sendo construídos pelos sujeitos da pesquisa e a entrevista foi feita no mesmo ambiente. Eles se organizaram sentando um ao lado do outro, um de frente para o outro, sem a interferência da pesquisadora, que apenas observava os movimentos do grupo. A distribuição dos espaços, feita por eles, tinha o objetivo de ajuda mútua, o que não apresentava o menor problema, pois o ambiente precisava apenas ser confortável. Nele os sujeitos tinham que se sentir bem e à vontade para responder o que soubessem. Sem qualquer tipo de constrangimento, coação e/ou sofrimento. Como já mencionado, se esperava que esta não fosse uma tarefa fácil.

Organizados, os alunos foram avisados daquilo que eles já estavam cientes: que as perguntas que constavam no papel eram as mesmas que eles haviam respondido na entrevista em Língua de Sinais no dia anterior. No dia seguinte, todos os alunos estavam presentes, inclusive Antônio, que não havia participado da entrevista em Língua de Sinais porque teve receio de não saber responder.

Equipada com a filmadora, pois a intenção era não perder nenhum detalhe das reações dos alunos enquanto escreviam, iniciou-se os trabalhos. Foi questão de segundos e o trabalho estava interrompido. Com exceção dos alunos da oitava série que trocavam perguntas entre si, os demais começaram a se dirigir à professora sinalizando: “não entendi”. Mal tinha começado e a filmadora já estava sobre a mesa, pois a mão, e às vezes, as duas estavam soletrando o “nome da palavra” – expressão usada pelos surdos quando precisam escrever e não lembram das letras – ou então, lendo e interpretando e ainda, contextualizando a palavra para dar sentido à pergunta que estava escrita no papel.

E assim se procedeu por aproximadamente três horas. Juliana parava, ficava olhando para a pesquisadora sinalizando: “difícil”, “não gosto de escrever”. Ou ainda Patrícia sinalizava “não sei” visivelmente irritada. Claudia fazia um grande esforço para escrever, mas acabava sempre perguntando o “nome da palavra”. Quase todos os sujeitos perguntavam entre si o “nome da palavra”. Essas trocam costumam acontecer entre os surdos, talvez por serem usuários da mesma língua. Trocavam entre si o sentido das palavras que estavam escritas,

demonstrando que mesmo quando liam, não estavam interpretando, compreendendo o que estava escrito. Em muitos casos, analisando posteriormente, as respostas se pareciam muito com a pergunta que havia sido feita. Foi por este motivo que resolvi descrever sempre as manifestações dos entrevistados nas duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Durante todo o processo o clima em certos momentos ficou apreensivo, tenso, pois os alunos da quinta e da sexta série pareciam desconhecer palavras habitualmente utilizadas no cotidiano da sala de aula. As emoções variavam entre a satisfação de conseguir escrever uma palavra e sentimento de angústia e de fracasso diante do que estava exposto, pois muitos deles apresentavam muita dificuldade para ler as perguntas. A todo instante perguntavam o sinal soletrando a palavra e em seguida questionavam o “significado palavra”. Algumas perguntas ficaram sem respostas e/ou diziam pouco. A gravação em vídeo conforme fora planejada não aconteceu porque as mãos desta professora/pesquisadora/sujeito mantiveram-se ocupadas, solidárias aos sujeitos surdos. Mesmo tendo consciência de que esse é um dado importantíssimo para o que pretendo responder sobre a relação dos surdos com a escrita, meu procedimento enquanto pesquisadora demonstra a imparcialidade da observadora/sujeito da pesquisa modificada pelo acoplamento estrutural sujeito/meio. As resistências me confirmaram e me mostraram o quanto é complexa a escrita de uma língua que se pauta na oralidade para seu registro.

4.3 Terceiro sistema: entrevista em Língua de Sinais realizada pela pesquisadora

Até que se estruturassem os passos a seguir, demorou algum um tempo depois da entrevista do primeiro grupo formado pelos alunos do primeiro sistema de coleta de dados. Cada etapa das entrevistas perfazia os caminhos que se construíam e se organizavam a partir das observações permitidas pelo contato constante da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. O fato dos sujeitos terem ficado inibidos e/ou pouco à vontade na primeira entrevista em Língua de Sinais fez com que pensássemos um novo sistema. Dessa vez, a própria pesquisadora, sem intermediação da intérprete entrevistou os sujeitos. Este grupo era formado pelos alunos: Carlos, Paulo, Marina e Ângela, todos da sétima série.

Ao contrário da dinâmica do primeiro sistema, os alunos do terceiro realizaram primeiro a entrevista na segunda língua, conforme negociação por eles proposta, e observando

a não interferência nos resultados da pesquisa, a entrevista foi efetuada coletivamente. Todos estavam radiantes e muito felizes por participar da pesquisa do “mestrado”, queriam fazer essa tarefa para seguir para a próxima, que seria a da filmagem. Fiz a leitura e interpretação das perguntas e, a partir daí, a tarefa seria responder as perguntas com calma e tranquilidade. Ângela parecia mais à vontade com as perguntas, as lia sinalizando, quando se encontrava diante de uma palavra pouco usual soletrava a mesma perguntando se não tinha um sinal correspondente na primeira língua e qual era o seu significado naquele contexto. Carlos, Paulo e Marina muitas vezes faziam essa mesma pergunta para Ângela, que prontamente ajudava os colegas. Paulo foi o aluno que mais solicitou ajuda para escrever, constantemente esquecia o “nome da palavra” e também o sinal. Marina e Carlos, em uma frequência menor solicitavam a minha colaboração e também a da colega Ângela.

Considerando que o vocabulário utilizado nos questionamentos não era desconhecido dos alunos, que de uma ou de outra maneira, em uma ou em outra situação ou disciplina do currículo escolar, e até mesmo em situações cotidianas já haviam tido contato com as palavras e seus significados, houve dificuldade na leitura/interpretação/compreensão do que estava sendo perguntado em uma proporção um pouco diferente, porém não menos preocupante daquela constatada com os alunos da quinta e sexta séries. A exceção ficou por conta dos alunos estudantes da oitava série, que demonstraram um pouco mais de fluência em relação à leitura e a escrita. É importante lembrar que os alunos da oitava série, mesmo aparentando uma familiaridade com a Língua Portuguesa escrita, também solicitaram a minha interferência.

Passados alguns dias realizamos a segunda parte da entrevista, agora na Língua de Sinais. A entrevista não contou com o trabalho intermediário de um intérprete específico. A dinâmica constituiu-se em entrevista realizada por mim auxiliada por uma pessoa responsável pela filmagem. No início dos trabalhos os alunos pareciam incomodados com a presença da câmera, mas logo foram se descontraindo e respondendo as perguntas. Em certos momentos também precisaram ser provocados, porém a conversa fluiu naturalmente, ao contrário de alguns integrantes do grupo do primeiro sistema, que por diversas vezes pareciam não saber se posicionar diante do questionamento.

Foi nesse sistema de entrevistas que apareceram mais detalhes das experiências de vida dos sujeitos. A história, as relações na escola e na família, os sentimentos ficaram mais

expostos. Houve uma abertura maior, uma disposição de contar seus dramas, suas angústias e a indignação diante de alguns fatos acontecidos.

4.4 Quarto Sistema: interpretação do surdo a partir do surdo

Finalizadas as entrevistas do terceiro sistema, o próximo passo neste caminho que se construía seria a interpretação e transcrição das entrevistas em vídeo. A transcrição dos vídeos do primeiro sistema contou com a colaboração da intérprete que fez a entrevista. Porém, continuava faltando a transcrição do vídeo da entrevista dos alunos do terceiro sistema. Ângela, sujeito da pesquisa, integrante do terceiro sistema, por iniciativa minha, surgida em uma conversa informal, passou a ser sujeito intérprete da entrevista. Ângela tem restos auditivos e depois de muito treinamento feito no passado consegue oralizar algumas palavras. A interpretação e transcrição do terceiro sistema de entrevista têm o atravessamento do sujeito que passou pelo processo de oralização (a opinião de Ângela sobre a oralização aparece posteriormente transcrita nesta dissertação) com o olhar e compreensão de uma aluna surda, Ângela, que viveu a experiência da oralização.

A idéia de fazer a transcrição/interpretação da entrevista com a colaboração de Ângela surgiu das condições que foram se apresentando. Ângela atualmente cobra explicações pelo fato de ainda estar na sétima série do Ensino Fundamental, com dezessete anos de idade. Ela sabe que pode aprender mais e conseguir ir além, ela conhece histórias de outros surdos que lutaram e conseguiram. Além disso, percebeu que suas vizinhas e amigas ouvintes estão hoje no Ensino Médio com idade inferior a sua.

Quando convidada para ajudar na interpretação e transcrição das falas, demonstrou surpresa e muita euforia (ria de felicidade) em colaborar com o “mestrado”. Diante da tarefa não hesitou, se colocando imediatamente à disposição, logo foi perguntando o que teria que fazer. Informei a ela que deveria ver o vídeo e que teria que me dizer o que os colegas e ela própria tinham respondido nas entrevistas. Considerando de extrema importância sua participação, estávamos as duas encantadas com essa que seria mais uma experiência na pesquisa, novos fios compondo a tecitura da nossa rede de conversações. Uma escolha inédita tanto para o sujeito Ângela quanto para mim enquanto pesquisadora. Resolvemos marcar logo uma data para o início dos trabalhos.

As atividades realizaram-se na minha casa. Às oito horas da manhã Ângela chegava e logo estávamos trabalhando. Ângela olhava as cenas e traduzia as falas em sinais. Por vezes percebi que ela parava então eu levantava os olhos, pois enquanto eu escrevia permanecia com a cabeça baixa. O silêncio me fazia erguer a cabeça e eu observava que o olhar dela estava parado, fixo na tela, analisando a sinalização dos colegas. Outras vezes tinha que sinalizar para que ela parasse de traduzir, pois não conseguia acompanhar. Muito atenta, olhava mais do que uma vez a cena para se certificar dos sinais feitos pelos colegas. Quando considerava alguma coisa engraçada ou estranha fazia pequenos comentários. Uma de suas constatações foi a de que: “*como surdo repete!*”, este era também o seu caso. É facilmente observável que o surdo repete uma ou mais vezes a mesma ideia. A repetição pode ser resultado de um vocabulário restrito, tanto para expressar uma ideia em sinais como (e mais ainda) para expressar uma ideia em uma segunda língua.

Não foi um procedimento fácil, e nem rápido, como todas as tarefas de coleta dos dados. Com segurança posso dizer que todas as etapas observaram as dinâmicas e situações que emergiam e se constituíam durante o processo e que essas reservaram múltiplas emoções. Emoções como a angústia por experimentar caminhos que não estavam planejados, o medo de proporcionar sofrimento, constrangimento ou sentimentos como: o fracasso, por exemplo, e no final a alegria e satisfação por ter em mãos um material conseguido com esforço de um grupo de pessoas com um desejo em comum, o de realizar um trabalho sério e que possa contribuir junto à comunidade científica, e com os grupos de estudos em Educação de Surdos para pensar na educação desses sujeitos com mais qualidade.

4.5 Análise dos dados: a experiência de ser surdo e seus efeitos na constituição do sujeito surdo como leitor/escritor de uma segunda língua

Coletados os dados que se somam às observações e experiências da observadora/sujeito, apresentei como cada um dos sistemas foi se construindo e ainda, a descrição da dinâmica dos sistemas nas entrevistas. Chega o momento de mostrar o que os sujeitos manifestaram durante o processo vivenciado em toda a investigação, e como foram tratados esses dados no desenvolvimento de análise.

As narrativas, ou seja, as sinalizações dos alunos/as foram divididas pelas recorrências, constituídas por elementos que se repetem nas manifestações. As recorrências

observadas, às quais denomino padrões, foram as seguintes: O Sofrimento, a *autopoiese*, a complexificação e o acoplamento estrutural.

Dos padrões ou recorrências emergem marcadores como: o espírito de luta e a afirmação da vida, elementos significativos presentes nas falas de nossos alunos, com os quais estabeleço a relação com o problema da pesquisa, ou seja, como o sujeito surdo se constitui leitor/escritor de uma segunda língua (L2), de modalidade oral-auditiva, considerando as emoções presentes nas experiências escolares e de vida do sujeito surdo, que contribuem ou não, na construção de sentido na complexa passagem da Língua de Sinais (L1), de modalidade viso-espacial para a Língua Portuguesa?

Trago para essa descrição as respostas dos alunos às perguntas que lhes foram feitas, utilizando as duas formas lingüísticas: a Língua de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita com as seguintes abreviaturas LS (Língua de Sinais) e LP (Língua Portuguesa), respectivamente. As respostas dizem respeito à mesma pergunta nas duas línguas. O objetivo é demonstrar como o aluno expressa seu entendimento em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa. Outra importante observação é a de que não houve correção nas palavras escritas na Língua Portuguesa, elas foram transcritas nesta dissertação exatamente como os alunos escreveram. As transcrições de todas as entrevistas em Língua de Sinais, bem como o grupo de alunos do terceiro sistema: Carlos, Paulo, Ângela e Marina, a qual contou com a interpretação de Ângela, a sujeito entrevistada/intérprete, seguem a estrutura da Língua Portuguesa.

Chamo a atenção para que os leitores observem o modo como os surdos utilizam as duas línguas: é notável o quanto a primeira língua (LS) é utilizada com mais fluência se comparada com a segunda língua (LP). Muitos dos sentimentos e a própria indignação dos alunos que participaram do estudo, são elementos que não seriam observados se a entrevista fosse realizada apenas na Língua Portuguesa.

4.6 O Sofrimento

O distanciamento da família no processo de desenvolvimento afetivo e cognitivo do filho/a, acrescido de indiferença da mesma com relação à língua dos filhos/as, gera emoções como o medo e a insegurança. A negação da diferença lingüística e cultural dos surdos

também por parte da escola proporciona os mesmos sentimentos, e mais, a incompreensão. O não entendimento lingüístico, a falta de coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta (linguagem) ocasiona confusões que causam muitos sofrimentos para o surdo. Esta manifestação se observa nas narrativas que seguem, quando perguntei aos alunos surdos como se dá a comunicação deles no contexto familiar e escolar:

LS: Bem pouquinho. Meu pai e minha mãe oralizam. Um pouquinho, muito pouco eu ensino os sinais para minha irmã pequena, ensino a menina escrever o nome dela, e outras coisas, mas ainda eles não tem habilidade, parece que os dedos da mão estão duros. A minha irmã sabe LIBRAS um pouco, é preciso fazer curso, é importante. (Maria)

LP: Eu mas ou menos libras poudo Pedro e Araci e Josiane Rosana Eu gosto libras. (Maria)

LS: Eu sou surdo, sou sozinho, minha família é ouvinte e oraliza, eu não, eu não ouço, falta comunicação, entendeu? (Carlos)

LP: Meu e uma do surdo Família mais oralinzo. (Carlos)

LS: Oraliza mais. Minha família não gosta, não sabe fazer nada em LIBRAS. Só oraliza, quando eu oralizo (**fala**) errado sempre, minha mãe chama atenção: tu precisa falar certo. (Ângela)

LP: Sim mais pouco e mais oraliza minha família. (Ângela)

No depoimento de Ângela a seguir destaco o sofrimento causado pela escola:

LS: Quando eu comecei na escola, no Pré eu sofria muito. Depois na 1ª, 2ª e 3ª séries, quando eu tinha mais ou menos 10 anos de idade não lembro, os problemas continuavam, eu não fiz nada na aula. Na 3ª série a aula era muito boa. Depois mais problemas. O problema principal era a professora, eu odeio a professora. Depois eu não sei o que aconteceu voltei de novo para Pré. Com doze anos de idade fiz a 1ª série, não lembro direito. Depois na sequência a 2ª a 3ª e a 4ª série quando tive que repetir. Tinham muitos problemas, eu sofri, não tinha vontade de vir para a aula, professora não tinha vontade também, ela não tinha ideia, a professora não tinha interesse pelos surdos.

LP: Eu estava aula 3ª Série volta aula pré escola acho 3 vezes rodou porque essa historia estava problema com professora não faz nada aula nada escrever.

LS: Os professores fazem muitas confusões, os sinais são muito ruins, essas confusões sempre acontecem. (Maurício)

LP: Não gosto que as prof. ensinam fraco (Maurício)

A estudante se esforça para entender o que aconteceu na sua história de vida escolar marcada por avanços e retrocessos. O que ela percebe é que de alguma forma acabou sendo prejudicada. Nesse processo recursivo não houve desenvolvimento: pelo contrário, acarretou muitos prejuízos.

Esse processo recursivo que resultou em prejuízo, causa a baixa auto-estima, elemento marcante nas narrativas dos sujeitos/as Patrícia e Vera, principalmente. Vera, jovem/adulta de

22 anos, da quinta série, não interagiu em nada durante a entrevista em Língua de Sinais se mantendo como uma espectadora, não participou da entrevista escrita em Língua Portuguesa. Suas respostas se limitaram a: “*não sei*”, “*não gosto*”, “*acho ruim*” e “*só gosto de ficar em casa*”. Este comportamento se mantém praticamente inalterado todos os dias. Sempre isolada do grupo, não se integra com os colegas surdos, nem com os ouvintes. Paulo, ao contrário de Vera é um rapaz descontraído e tem um excelente relacionamento com os colegas, porém, se retrai e sente vergonha por ter dificuldades em aprender a ler e escrever. Enquanto que Patrícia tem tentado interagir com o grupo:

LS: Todo meu crescimento na família, nunca me ensinaram os sinais, eu sempre fiquei sozinha em casa, eu tenho bastante vergonha. Aqui na escola eu fui crescendo, fui desenvolvendo, tenho os colegas, a Ângela, a Marina, o Paulo, com quem eu fico junto, a gente conversa eles me ensinam, eu vou aprendendo. Eu não gosto das brigas, quando me provocam a mim, eu choro. (Patrícia)

LP: A Patrícia sabe fala conversar com amigas ajuda libras ouvinte também vida. (Patrícia)

O sofrimento causado pela incompreensão das famílias e da escola pode ser encontrado nas narrativas que se seguem demonstrando os tipos de violências sofridas pelos sujeitos surdos. A impaciência dos pais: limitados linguisticamente na interação com os filhos educavam as crianças surdas utilizando formas violentas como a agressão física e também psicológica. No mesmo caminho seguiu a escola castigando fisicamente os alunos, amarrando e batendo nas mãos para impedir a gestualidade característica, própria da Língua de Sinais na tentativa de normalizar, ensinando a oralizar de qualquer maneira. A família e a escola como instituição se constituem em espaços culturalmente produzidos, negavam às crianças o direito de aprender na sua própria língua, subestimando a capacidade cognitiva do sujeito surdo. “Os espaços marcam lugares, indicam modelos a serem seguidos de normalidade e de aprendizagem, garantem a obediência dos indivíduos e também uma economia do tempo e do trabalho pedagógico e clínico no caso da escola para surdos” (LOPES, 2004, p. 37).

Perceber o outro na sua alteridade como legítimo outro, passa por uma nova percepção sobre a surdez:

Entendendo os sujeitos em uma perspectiva que fala de sua incompletude e de suas múltiplas identidades constituídas a partir das relações sociais, é possível que entendamos a surdez não como uma deficiência ou uma anomalia que habita o corpo de um dado sujeito, mas como uma materialidade que é significada pelos diferentes grupos culturais. A surdez, vista por pesquisas que integram o que alguns surdos

chamam de estudos surdos, passa a ser uma experiência visual (LOPES, 2004, p. 37).

As manifestações a seguir são parte da história de vida dos sujeitos surdos entrevistados:

LS: To tentando me lembrar: a alguns anos quando eu era pequena em casa, os meus pais, a minha família, perto da minha casa, eu não sabia nada ainda, sempre junto com os ouvintes, roubaram cinco reais, uma menina ouvinte roubou e eu não tinha pego nada mas a menina se fez... e eu chorei bastante de noite, o meu pai xingou, achou que tinha sido eu que tinha pego, eu explicando eles não entendiam, avisei, avisei que tinha sido a menina que tinha pego os cinco reais para comprar coisas depois no supermercado. Depois eles estavam preocupados e vieram até eu, e eu não tinha pego nada, eu não peguei os cinco reais. Eles perguntaram: Foi tu sim? A menina depois disse que tinha sido ela, depois os meus pais entenderam e viram que não. Era perto da minha casa, uma amiga que era muito chata, fazia muita confusão. Eu chorei bastante por que eu não tinha feito nada até que depois o meu pai entendeu e viu que não tinha sido eu que tinha pego. Esses problemas que eu não gosto, essa menina, essa amiga. Também, a minha família sinaliza muito pouco, precisa desenvolver a LIBRAS. Quando eu tinha doze anos, todos conheciam um pouco, a minha prima, eu fui na casa da minha prima e outras coisas... depois quando eu tinha treze anos, meu pai foi embora, eu fiquei sozinha em casa, sozinha eu tinha medo de ficar em casa, tinha uns meninos que roubavam e que eram drogados, eu não me lembro de tudo. Da escola que tinha lá, eu sempre ficava sozinha, não tinha amigos, e outras coisas. Agora, eu não me lembro, lembro muito pouco. Com quatorze anos na escola, visita e confusão, minha mãe ficava braba por causa do piolho, cortou meu cabelo eu fiquei muito triste, eu era pequena, eu tinha piolho sempre, tinha preguiça de ajudar a pentear e a minha mãe ficava braba, reclamava bastante. Com quinze, eu me lembro, a minha mãe e o meu pai brigaram, o meu pai batia muito. Meu pai estava preocupado, a minha mãe me disse calma, calma, eu chorava bastante brigavam bastante, xingavam bastante, era horrível. Chega agora, fim das confusões. Depois eu fui para a casa da minha vovó, depois voltei, o meu irmão foi morar em outra casa junto com a namorada, o meu pai, minha mãe, e o irmão pequeno, sempre muita confusão, muita confusão com roubo. Eu sempre via, que perto da casa muitas pessoas que roubavam eu ficava apavorada e mostrava para a mamãe, eles faziam provocações, discutiam. Até as meias lavadas do varal eles roubavam e outras coisas, também os brincos, colares, tudo, tudo. (Maria)

LP: Sempre birga Rosana, Josiane, Pedro, Araci Eu não gosto birga Eu gosto não birgas chato Rosana, Josiane, Pedro, Araci. Eu não gosto birga fim. (Maria)

LS: Quando eu era pequena, o meu pai e a minha mãe sempre (**reforça o sinal**) me batiam, depois no futuro (**o futuro é agora, o presente**) também me batiam, continuaram me batendo, a minha mãe também sempre me bate no rosto, minha mãe continua me batendo (**mandando calar a boca**). Meu pai é mais querido. Mamãe, eu não sei, sempre me bate. (Juliana)

LP: Eu pai sempre passado apanhar eu pequena agora cresceu nunca apanhar agora querida pai mãe feliz bom. (Juliana)

LS: Desde pequena até agora os meus pais sempre foram muito amigos, todo o tempo, sempre abraçando, sempre queridos, sempre. Mas, a maneira que xingavam, eu não gosto, eu chorava, a mamãe precisa respeitar, xingava e falava que precisava ter educação, que precisava fazer as coisas, ficava braba eu não entendia, precisa respeitar e ser educado por que senão fica errado. Depois, sempre que fazia coisas erradas eu perguntava se era legal (**ela não deixa claro de quem está falando, ela não dá as referências, não se sabe se ela está contando uma experiência dela, ela faz referência a idade, a família, que ela arruma as coisas, com pessoas que fazem provocações com ela, que riem, que ficam cutucando ela, ela sempre acha isso muito feio, acha muito chato e às vezes, parece não haver entendimento com a mãe dela, ela sempre tem que cuidar da irmã, diz que**

precisa ter respeito, ela também fica cansada às vezes disso). A minha mãe às vezes de noite precisa de ajuda em casa. (Cláudia)

LP: A Cláudia porque mãe fala e LIBRAS Vida bom. (Cláudia)

LS: Antes eu sofri muito por causa antes fono, **(faz o sinal de influência que também pode-se entender por “pressão”)**, era muito pior. Era um problema, eu não gosto, eu odeio oralizar. A professora malvada batia nas mãos, eu não tenho respeito, a escola Bartholomay não tinha respeito. As crianças não sabiam nada, primeiro era impossível desenvolver, lutar. Ela, a chefe **(a direção da escola)**, não sabia **(faz sinal de dúvida)**. Tinha que oralizar sempre, sempre eu não gostava, eu não consigo oralizar, ainda bem acabou. LIBRAS, sinal, agora melhor, ufa! O desenvolvimento é calmo, tranquilo, oralizar acabou. Esquece ufa! Agora tudo é mais calmo, melhor. O surdo usa Libras, antes tinha muitos problemas era ruim, professora me obrigava oralizar. Fono, eu precisava ter paciência, eu não gostava, odiava, entendeu? Professora ensinava falar certo um a um: a, b, c, d ..., eu odeio **(faz o sinal das mãos nas cordas vocais para sentir as vibrações)** errado, sempre errado, não me desenvolvia a professora batia nas mãos dizia que era preciso, era importante, não desenvolvi, acabou, oralizar parei, acabou, fico feliz melhorou para os surdos. (Carlos)

LP: Um só escola professora não poder solterer (sofrer) muito odeio gosta chato ruim. (Carlos)

LS: O pior da minha experiência foi a fono, eu precisava ter paciência, quando começava aula de manhã, professora começa chamar vem, volta para a fono, todos os colegas, alguns deles ficavam bravos. Eu odiava, não gostava de oralizar, a professora sabe. Mas eu precisava lutar **(faz o sinal de sonho)**. Se tu no futuro oralizar a vida vai ser melhor. Não adianta oralizar, depois no futuro ela sempre dizia, dane-se a professora, a família também pensava no futuro queria que eu oralizasse, fazer o que? Nada, eu não sei oralizar, eu falei, não me interessa eu não vou aprender oralizar, a professora falou é obrigado oralizar falar: a, b, c, d ... casa, avião, mamãe, papai, qualquer palavra, eu tinha que ter paciência no treinamento. Quando eu tentava usar LIBRAS, a professora batia nas minhas mãos, é proibido usar Libras. Professora amarrou as minhas mãos, eu tive que oralizar, fiquei quieta eu não conseguia levantar **(ela não conseguia movimentar as mãos para sinalizar)** as mãos estavam amarradas, tinha que oralizar. Depois ela tirou as amarras e eu fui para aula pouco fiquei triste, eu odeio oralizar. Eu gosto de LIBRAS, não consigo oralizar. E assim fui crescendo, alguns surdos novos vieram para aula, eles me cumprimentavam – Oi, tudo bom! – eu não sabia LIBRAS, eu não entendia nada. Eu dizia: desculpa eu nada entendo LIBRAS, o que é isso? Só oralizava, desculpa eu só oralizava. Depois meu interesse cresceu e me desenvolvi, tive mais interesse. Fono agora acabou. Eu agora sei mais LIBRAS. Eu estou um pouco preocupada, preciso me interessar mais, me desenvolver. Os surdos me ajudaram, agora a vida está, LIBRAS, graças a Deus! (Marina)

LP: É muito sofrer Nara **(é o nome da professora)** sempre chingar Marina é eu resolver chama pai que acontecem problema Nara. Depois pai vem aqui na escola chingar professora bem feito por que eu faz nada então. (Marina)

LS: Eu nasci e quando eu era pequeno, tinha três ou quatro anos, eu não sei, não me lembro, eu estava incluído com os ouvintes, eu me sentia muito mal. Todos falavam e eu ficava calado, sem entender nada. Eu não gostava, me agarrava na minha mãe, tentava avisar ela que eu não gostava, chorava, chorava. Se passaram alguns anos, tinha mais surdos, muito mais surdos na aula lá em cima **(terceiro piso da escola, local das salas de aula dos surdos)**. LIBRAS é legal para entender o contexto. Antes a professora chamava, a fono, eu sofria muito, tinha que ter paciência, eu não aguentava mais a fono: a, b, c, d eu tinha nojo. Eu mexia no aparelho, aquilo não me interessava, a professora era muito chata, eu tinha nojo. Eu tirava os fones, fugia, eu sempre fugia, tinha nojo daquela professora chata. Depois, mais alguns anos a fono acabou, ainda bem, descansei, agora conversamos em LIBRAS, ufa! Tenho nojo da fono. (Paulo)

LP: Gaspar Bartholomay sofrer antes 1991 isso historia. Isso porquê muito todo sofrer inclusão ruía. Eu isso melhores que tem toma isso oficial. Professora para você escola muito toda palavra sofrer ruía. (Paulo)

A imposição da oralidade, primeiro pela família, depois pela escola é relatada em várias narrativas. De acordo com a visão oralista, o sucesso somente seria obtido quando se conseguisse oralizar e se “comunicar” com as pessoas não surdas, perceber o mundo a partir da oralidade.

LS: Não. Em casa só oralizar com a minha família. Só a minha irmã as vezes um pouquinho, mas também oralizar. (Maurício)

LP: Não, só a minha irmã sabe. (Maurício)

LS: Não. Oralizam também. Papai e mamãe oralizam também. Um pouquinho de LIBRAS que eu ensino desde pequena. Minha irmã também aprendeu um pouco. (Cláudia)

LP: mãe e pai não masio. (Cláudia)

LS: Não, nunca usam LIBRAS, somente oralizam só. Meu papai fala normal. (Juliana)

LP: Fala sempre casa. (Juliana)

LS: Usa por causa eu surdo sozinho pouco ouvinte mais família oralizava, eu não sozinho não ouvir, falta comunicação, entendeu? (Carlos)

LP: Meu e uma do surdo Família mais oralizo. (Carlos)

LS: Começo antes eu 1992, começa eu pequeno desenvolvendo crescendo. A professora ouvinte só o surdo pouco inclusão não tinha. O surdo pequeno vai crescendo um pouco Libras usa, mais fono. Começa desenvolver professora malvada um pouco, sofri, ruim professora (**faz o sinal de influência, uma forma de pressão**) eu desenvolvendo a professora é ruim (**faz um sinal de afirmação com a cabeça**)? Eu não sabia o sinal, não tinha sinal para Carlos, Ângela... nada, nada, só oralizava, sofria, impossível, pior, ruim entende? Desenvolvendo, eu fico pensando igual crescendo. Com 11 ou 12 anos eu não sabia Pré, de novo, de novo, depois a professora ruim pressão (**faz o sinal incisivamente**). O surdo precisa ficar forte, preciso lutar por Libras, conseguir. Agora o surdo está forte (**faz o sinal de ruim, de sofrimento antes de aprender Libras**). (Carlos)

LP: Por isso está História escola começou surdo passado usa muito ela só professora sem problema do sem comunicação surdo difícil eu solterer (sofrer) muito sempre ruim só pessoas. (Carlos)

LS: Não, mais pior oral, eu vontade apoio LIBRAS, mas algumas sempre família trabalha. Sinal esqueceu, há! Deixa, paciência, um pouco ajuda tu LIBRAS, família vontade LIBRAS mas esquece, igual gosta LIBRAS me ensina pronto, captar, LIBRAS trabalha esqueceu, pergunta como sinal, Marina sabe LIBRAS, mas pouco oralizar, pior oralizar, eu paciência, é diferente pessoa... , eu comunicação surdo fácil LIBRAS, surdo ouvinte LIBRAS diferente (**falta comunicação**). Mais oral LIBRAS dois juntos... Em casa minha, olha, por exemplo, diferente não igual palavra LIBRAS/oral igual. (Marina)

LP: Sim mas pouco oralizo minha família. (Marina)

LS: Eu verdade, tenho vontade volta pequena, vontade bebê. Mas já passou, grande, já tenho grande, mas eu já grande vontade pequena. Vontade volta. Mas eu já antes sofri com a fono (**exercício ou treinamentos feitos com fonaudióloga na escola**) por que professora bate na mão Libras é proibido só oralizar, eu paciência. Todos os colegas também paciência. Desenvolveu, sim. Hoje melhor usa Libras, a vida melhor continua também igual família vida melhor. Mas aqui na escola um pouco diferente. (Marina)

LP: Que e vontade volta pequeno criança, está com saudade professora sempre ajuda comigo pouco brinca Marina agora já tinha grande menina. (Marina)

LS: Eu sozinho vontade divertir, passear, viajar, eu gosto de Libras, surdos gosto sim gosto. Odeio, nada, nada, às vezes pouco irmão, amigo pouco, melhor. Eu ensino melhor amigo Libras interesse um pouco às vezes. Um pouco, às vezes, confuso sinal, às vezes pouco, por isso. (Paulo)

LP: Eu está por quê surdo isso família só oralização. (Paulo)

A violência gerada na tentativa de normalizar o sujeito surdo, de torná-lo um ouvinte, fez com que órgãos governamentais, apoiados pela sociedade, estabelecessem a política da inclusão. As experiências da inclusão narradas pelos surdos não tiveram sucesso, pelo contrário, causaram sentimentos de fracasso e de revolta.

LS: Lá na escola de Venâncio Aires não, mas aqui sim. Por que lá eu estava junto com os ouvintes, eu estava incluído não tinha intérprete, tudo era proibido. Como é que o surdo ia saber? Tinha dificuldade, precisava estar tentando, tentando, reprovava. Aqui é melhor, uso mais os sinais, aqui é melhor. (Pedro)

LP: Eu mais interessa é Gaspar Bartholomay. (Pedro)

LS: Gosto, amo, adoro, por que estou acostumado aqui, fazem muitos anos. Por que aqui nunca falta a comunicação. A inclusão não, eu odeio, o surdo não gosta de inclusão (**faz sinal referindo-se a não gostar muito forte**). Agora os surdos unidos é melhor, a inclusão não. (Carlos)

LP: começa fono porque não gosta. (Carlos)

LS: Não gostei no Bartholomay da inclusão, não me sentia bem incluído com muitas pessoas. Eu não gostava, separa melhor o surdo pessoa, bom sim muito. Por causa do governo que manda incluir entende? É ruim. (Paulo)

LP: por quê está não gostá (Paulo)

O sofrimento foi um elemento marcante nas respostas dos entrevistados. E está presente, nos mais diversos momentos das histórias de cada um. O surdo sofre pela timidez, um dos elementos inibidores. Vejamos o caso de Patrícia, Vera e Paulo em particular. Patrícia não tem vida social, seu universo é a casa e a escola. Esse fator contribui para sua retração com relação aos colegas. Um dia, fui surpreendida quando Patrícia me entregou a sua Carteira de Identidade. Patrícia indicava a palavra “analfabeto”, carimbada no lugar onde deveria constar sua assinatura; ela queria saber qual o significado da palavra e não entendeu porque era considerada assim quando a professora explicou o sentido de analfabeto. O caso de Vera é mais preocupante. Ela não se envolve em nada, seu recolhimento é tão intenso que às vezes se nega a alimentar-se na escola, passa o tempo todo sozinha e reclama dizendo que gostaria de estar em casa. Vera vive como uma espectadora da vida, como um organismo que raras vezes exterioriza seus sentimentos. O sentimento de inferioridade é também denunciado pelos surdos entrevistados: “ouvintes sabem mais que os surdos” ou “eu quero aprender igual os ouvinte”. Paulo comenta que tem “vergonha” porque não sabe escrever sozinho.

A negação da surdez pela família também é causa de sofrimento. Em desabafos rotineiros os surdos colocam suas suspeitas: “papai e mamãe não gostam do filho surdo”. Dizem que tentam ensinar a Língua de Sinais para a família, mas que eles logo esquecem por que “não tem interesse”. Alguns dos entrevistados comentaram que nunca puderam e continuam sem poder contar com a ajuda da família nas tarefas escolares. A literatura diz que

“ler histórias para crianças é suscitar o imaginário” (LEBEDEFF, 2004, p. 132) coloca que a “audição” de livros se constitui em um importante mecanismo de aprendizagem da leitura e da escrita, facilitada pelo contato desde os primeiros anos de vida com as histórias contadas através das leituras feitas pelos pais. Ainda de acordo com a literatura, esse momento traz benefícios afetivos, lingüísticos e cognitivos para a criança. Deste momento a criança surda foi privada. No caso dos alunos entrevistados o que se percebeu é que a escola também não oportunizou este momento e que a educação escolar por eles recebida estava muito preocupada em “ensinar” a oralizar.

A preocupação da escola em se adequar ao método oralista foi responsável pelo tempo considerável de escolaridade (média de mais de 12 anos) dos sujeitos da pesquisa. Foram anos de preparação dentro da escola para uma “inclusão escolar”. Nas falas de Ângela, Carlos, Paulo e Marina estão manifestadas as insatisfações quanto aos resultados pouco animadores na visão dos próprios surdos. As dúvidas e desconfiças expressas, ainda não foram esclarecidas. Na concepção desses alunos quando estavam na terceira série, voltaram para a Educação Infantil, e mais as reprovações, o que fazia com que permanecessem na mesma série várias vezes. Maria, Sandra e Patrícia, que também estão no ambiente escolar há muito tempo, ainda não se deram conta disso.

4.7 A autopoiese

A autopoiese ficou conhecida pela literatura a partir da década de setenta: “*Autopoiese* quer dizer autoprodução. Essa palavra apareceu (...) para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos” (MARIOTTI, 2002, P. 71). Maturana e Varela, criadores da teoria da autopoiese foram buscar esse termo no grego para dar conta do que eles queriam explicar: “*Autopoiese* significa autocriação, autoprodução. Esta teoria considera que a conservação da organização de um sistema vivo, estruturalmente acoplado ao meio onde existe, é condição *sine qua non* de sua existência” (MORAES, 2003, p. 84-85).

Para Maturana (1999, p. 93): “lo que somos: los seres vivos somos sistemas autônomos caracterizados como unidades compuestas por uma organización particular que, Francisco Varela y yo, hemos llamado la *organización autopoietica*”.

Al caracterizar a los seres vivos como sistemas *autopoiéticos* estamos diciendo que los seres vivos son sistemas que se caracterizan como sistemas que se producen a sí mismos continuamente. Em otras palabras, lo que decimos con la palabra *autopoiesis* es que los seres vivos son redes de producciones moleculares em las que las moléculas producidas generan com sus interacciones la misma red que las produce (MATURANA, 1999, p. 93).

O sentimento de que a falta de comunicação é um grande complicador nas interações sujeito/meio em todas as instâncias de convivência dos surdos está presente de uma ou outra forma nas falas dos/as surdos/as entrevistados. Família, escola, vivência social e inclusive na sala de aula falta comunicação, não se apresentam as condições de coordenações consensuais de conduta. A falta de comunicação é superada pela necessidade de sobrevivência. O indivíduo se reorganiza e se adapta ao meio.

LS: Em casa eu não uso Libras, minha família só oraliza. Sim, eu aprendi Libras aqui na escola, aqui nós conversamos, é bem legal. Meu pai, minha mãe, meu irmão oralizam. Na família é diferente as vezes conseguem um pouco de Libras. (Paulo)

LP: Isso vê LIBRAS muito inferesse como acreditar (Paulo)

LS: Sim, às vezes eu preciso de ajuda, tem confusão de comunicação (Maria).

LP: Eu gosto escola (Maria)

LS: É eu comecei aqui, aprendi aqui, é melhorar, com os ouvintes era ruim, não tinha comunicação. Eu tinha nojo. Eu quero aprender, conhecer as palavras, outras coisas, como se escrevem as palavras, fazer trocas, conhecer, tenho interesse em conhecer mais sinais, para aprender, para entender. (Maria)

LP: Eu pouco libras Josiane e Rosana e Araci de Pedro Eu não gosto birga Rosana e Josiane e Pedro e Araci. (Maria)

LS: Faz muito tempo, eu aprendi tudo, agora estou acostumada. Aprendi LIBRAS e agora está melhor. Com os ouvintes era pior, faltava comunicação, era ruim. (Claudia)

LP: LIBAS pessoa amiga toda leagal. (Claudia)

LS: LIBRAS é diferente, não existe interesse, lá no meu trabalho, não tem LIBRAS, eles não se interessam. Na minha família também, nunca tem tempo. Só o meu irmão, ele gosta de LIBRAS, ele é meu intérprete, meu pai e minha mãe não, eles só trabalham, com eles LIBRAS é zero, falta comunicação, eu preciso ter paciência, fazer o que? Paciência. (Carlos)

LP: Meu e uma do surdo Família mais oralinzo. (Carlos)

Os surdos sentem-se à vontade interagindo em Língua de Sinais, as coordenações consensuais de coordenações consensuais de ação que constituem a linguagem fluem naturalmente entre os falantes/sinalizantes. Essa é a sensação presente nas reações quando eles/as falam da Língua de Sinais. Nas narrativas dos entrevistados, se percebe a defesa da Língua de Sinais como a de sua interação. Fica claro nas narrativas que quando a interação acontece na Língua de Sinais o surdo se desenvolve, as interações em LIBRAS na escola e com os amigos são o desenvolvimento e aprendizagem. A presença de outros surdos na escola

proporciona também um ambiente de trocas e interação. A escola de surdos é percebida como espaço de relações, de aprender e de ensinar.

LS: Quando eu era pequeno sempre eu vinha aqui, sempre estava junto com os surdos, depois nós trocamos, fomos para outra escola por que era bastante longe, era no interior, demorava muito tempo de ônibus para chegar de lá aqui e chegava atrasado então resolvemos nos mudar e ficar numa escola lá em Boqueirão do Leão que era perto, só alguns minutos para chegar na escola. Depois a gente resolveu voltar e mudar de novo para Santa Cruz do Sul e vim para o Bartholomay. Eu me lembro que eu vim aqui algumas vezes, mas não lembro de tudo, a gente começou a perguntar, até que eu me adaptasse e encontrasse os surdos, que já me conheciam, já soubesse as coisas meu encontro com a LIBRAS proporcionou o desenvolvimento até agora. (Júlio)

LP: Muito adora na Escola Gaspar Bartholomay. Tinham muito os surdos usam na LIBRAS. Gosto interessante sinais os surdos usam na LIBRAS. (Júlio)

LS: Quando eu tinha cinco anos em Venâncio Aires, eu morava em Venâncio Aires eu ia para a fonoaudióloga, não sabia que tinha surdos aqui, eu participava da fono e estava incluído com os ouvintes mas, era diferente surdos e ouvintes, eu não conseguia entender, depois com seis, sete anos minha mãe resolveu me trazer para a escola de Santa Cruz do Sul por que estava preocupada em relação a outras coisas e eu mudei para esta escola. Eu lembro que tu era minha professora, eu comecei a estudar, fiz contato com os sinais, fui captando, daí já tinha mais contato ainda um pouquinho de sinais até agora, eu fui desenvolvendo e agora sei. (Maurício)

LP: Eu tinha 7 anos comecei estudar Bartholomay. Eu não tinha libra, não conhecia que é surdos. Surdos falava sinais comigo. Não entendo que esta falando comigo. Perguntei para prof. O que ele falou, Ela me ajudou. Depois eu já aprendi muito sempre junto contato surdo. Eu estudava junto com ouvinte, era piore não consigo entender. A minha mãe e o meu pai resolveu mudar escola. Aprendi desenvolvido, até agora sempre contato surdos. (Maurício)

LS: Sim, eu aprendi aqui. Vou aprendendo e vou ensinando os meus pais em casa também. Com os meus amigos também, minha prima, minha tia, todas as pessoas eu vou ensinando e agora eles já sabem um pouquinho, já compreendem um pouquinho melhor a língua de sinais. (Sandra)

LP: Eu queria mais vc aprenda língua a portuguesa, por isso estudar boa. Respeito. (Sandra)

LS: Há! Eu gosto dos colegas, eu gosto de bate papo, de conversar, eu gosto dos amigos, eu não gosto das brigas, eu gosto de respeitar, de fazer as trocas, dos contatos, eu acho isso bom, acho que é, tenho interesse, a gente aprende. Às vezes, por que os surdos também fazem confusão, são chatos, faltam com respeito, são mal educados, faltam com respeito em relação aos professores também, precisa ta respeitando, eu gosto de contato com os amigos, com o grupo, todos juntos, não separados, preciso aprender, preciso ter interesse. (Sandra)

LP: Mas vc alunos algum amizade. (Sandra)

LS: Aqui eu fui crescendo, fui desenvolvendo, tenho os colegas, a Ângela, a Marina, o Paulo, com quem eu fico junto, a gente conversa eles me ensinam, eu vou aprendendo. (Patrícia)

LP: A Patrícia sabe fala conversar com amigas ajuda libras ouvinte também vida. (Patrícia)

LS: Eu adoro o Bartholomay, eu gosto da escola por que tem o grupo, por que a gente brinca, a gente conta piada, a gente troca, ficar junto, sinalizar, todos conhecem, se não conhece a palavra, se estão juntos, tem vergonha, mas é legal aqui por que me ensina, por que eu aprendo, é bom. Compreende as coisas, não precisa ter vergonha. (Maria)

LP: Eu gosto muito amor escola Gaspar Bartholomay. (Maria)

LS: Meu interesse começou com onze anos de idade mais ou menos. Começou a vontade, o interesse em desenvolver os sinais. Eu adoro LIBRAS, sinal, me interesse muito, desenvolver a LIBRAS o sinal. Aprendi LIBRAS aqui no Bartholomay. Entre surdos não tem falta de comunicação, surdo troca, ensina/aprender. (Carlos)

LP: Meu gosta (cusca) muito como nunca mais passado porque é começou aprendeu libras. (Carlos)

LS: A professora sempre me avisa, eu preciso captar as palavras, eu não posso esquecer as palavras (**sumir a palavra, faz o sinal de cair**), preciso aprender as palavras, aprender, aprender, aprender, não perder, perder, sempre. Preciso pensar, me desenvolver, tem coisas que eu não me interesse aprender (**faz o sinal de jogar fora**). Preciso entender o contexto é difícil, preciso, é importante aprender, desenvolver, no futuro como vai ser? A aula, na faculdade é difícil, eu tenho medo, é importante aprender, estudar. Estudar, aprender igual o ouvinte, o contexto até aprender. Ouvinte sabe, o surdo sabe pouco, entende? É diferente de pessoa para pessoa, depende, surdos e ouvintes precisam aprender igual para entender o contexto. Quando eu não conheço a palavra, paciência, eu pergunto o que é palavra? Eu não conheço, a professora me ajuda e eu aprendo, ela me ajuda, eu também ajudo quando ela não conhece essa palavra (sinal). É importante aprender no futuro fazer o que? (Carlos)

LP: Meu por isso palavra a vezes aprendeu muito mais importante presciar portuguesa. (Carlos)

LS: Sim, por que primeiro aprendi oralizar, mas era pior, oralizava e sofria, a minha família queria (**queria que soubesse oralizar**), bom, eu aceitei paciência, oralizava um pouco, depois aqui na escola aprendi LIBRAS e consigo LIBRAS. Eu, ufa! Graças a Deus. Eu gosto mais de LIBRAS. LIBRAS é o caminho. Oralizar eu não gosto, tenho nojo. (Marina)

LP: Aqui escola. (Marina)

LS: Estudo, aprendo o texto, faço prova, procuro entender a palavra, o sinal, vou memorizando igual ouvinte, bom, por isso bom. A minha mãe, a família toda me xinga, diz que no futuro eu vou precisar das palavras, que eu preciso ficar inteligente por isso me ajudam, trocam, às vezes usam um pouco de Libras. Nós da sétima série trocamos, é bom, um ajuda outro. (Paulo)

LP: Eu esta muito ler português isso mais ou menos palavra muito todo ditil. (Paulo)

LS: Eu me lembro de alguns problemas, que tinha que eu não gostava, agora esta melhor, esta mais calmo, eu sinalizo, eu gosto, não fica só nas provocações, mas eu não gosto quando ficam provocando um com ou outro e com falta de educação, é preciso ter cuidado, é preciso ter interesse. Por que muitas pessoas não gostam, fazem fofoca, não respeitam a privacidade do outro, é preciso ter contato, é preciso ser amigo, o grupo precisa estar junto, em relação a família, os amigos. Como serão essas experiências no futuro? Eu gosto dos surdos, ainda me falta um pouco de sinais, eu preciso aprender. (Sandra)

LP: Tu falava, outro gosta de Juliana a Patrícia vc sempre amigas, professora saudade, verdade Juliana vc preisa respeito. (Sandra)

LS: Sim, eu gosto da escola aqui, eu gosto de sinalizar eu tenho interesse nos surdos eu gosto dos professores. Eu preciso me acostumar, preciso aprender, preciso estudar, matemática e outras coisas, português, artes, religião, educação física e outras coisas. (Maria)

LP: Eu gosto escola. (Maria)

Os ambientes onde os surdos/as se encontram significa para esse grupo linguisticamente diferente mais do que poder interagir entre si. Carlos diz que a escola tem “cheiro” de surdo. A interação de surdos/surdos, surdos/ouvintes que conhecem a língua, os modos próprios das brincadeiras e principalmente o ambiente visual, identifica, dá identidade ao sujeito surdo.

LS: Sim, eu gosto de todos, toda troca, os ouvintes ficam separados, é legal, a gente conversa, a gente sorri, faz trocas, tem amigos. (Cláudia)

LP: escola e muito gosta mais quem amor sempre Gaspar Barthomay. (Cláudia)

LS: Eu gosto daqui do Bartholomay. E eu me lembro da brincadeira, da sinalização, dos grupos, quando eu era menor que as pessoas eram bem legais a gente brincava discutia, mas estava sempre juntos, isso é uma coisa boa. (Pedro)

LP: Eu gosto surdos muito bate-papo também brincar coisas legal. Agora tem pouco surdos, por que surdo foram consegue passa escola outra lugar. (Pedro)

LS: Gosto por que estou acostumado, faz muitos anos. Aqui no Bartholomay tem cheiro de surdo (**Identidade, cultura surda**). Outro lugar não, aqui estou acostumado. (Carlos)

LP: começo GB surdo acostumado. (Carlos)

LS: É principal surdo principal junto LIBRAS. Eu o Paulo anos igual continua (sempre) até igual LIBRAS, troca, diálogo, igual surdo principal troca ouvinte nada, entendeu? Surdo só direto. Ouvinte professora troca LIBRAS troca, ajuda, me ajuda, ensina professora (igual) troca. Eu, professora não entendeu, eu ajudo ou ela me ajuda, igual palavra troca, desenvolve igual ajuda troca não, desenvolve, entendeu? (Carlos)

LP: Eu esta usa amigos só duas Paulo com ate principalmente. (Carlos)

LS: Sim, é difícil, mas eu sempre, quando leio, estudo, qualquer livro. Eu leio, eu não conheço as palavras, pergunto o sinal, professora sempre ajuda, quando por exemplo, eu não sei tudo. Eu sou diferente é diferente a cultura. Igual eu olho e leio, conheço as palavras, não conheço as palavras, pergunto para a professora o sinal, há! Entendo. Ler, palavra, palavra, palavra diferente, é difícil, mas escrever é bom (**sinal positivo**), mas às vezes, quando eu escrevo há! (**admiração**) falta alguma coisa, pergunto, como por exemplo eu chamo a professora, nome casa (**pede a soletração da palavra**) ela fala (**soletra**) eu copio, entendeu? Diferente, diferente. (Marina)

LP: Eu interndi pouco ler mas sinais palavra conhece escrever então. (Marina)

LS: Por que estou acostumada com o grupo, com os amigos, não consigo ficar longe, não consigo ficar sozinha, já acostumei (**faz sinal de estar colada**) junto toda a vida. (Ângela)

LP: já acostumado aqui escola. (Ângela)

LS: Estou com um pouco de saudade. Antes muito legal, agora desenvolveu, problema principal fono, sofri desenvolvendo problema, depois bagunça, consegui Libras, agora conseguimos a instrutora, fiquei muito feliz já tem, vou conseguir mais inteligente, comunicação, eu preciso lutar, preciso conseguir, muita saudade história. Sofri, oralizar era ruim, sofri muito. Agora fiquei feliz com Libras. (Ângela)

LP: Estou muito saudade quando criança. Escola e bem legal. Tenho muito amigos agora tem pouco. Essa Gaspar Bartholomay e bem legal mas pouco problema. (Ângela)

A convivência do surdo com outros surdos faz esse sujeito sentir-se, identificar-se como alguém que na sua organização particular se produz como sujeito que vivencia a experiência de ver e através do olhar pode perceber e interagir com o meio. A escola de surdos é o ambiente onde o sujeito surdo experimenta o jeito surdo de ser surdo. Organismo estruturalmente determinado em interação com o meio, se auto-produzindo e se modificando constantemente. Do bebê ao adulto surdo, um indivíduo com capacidade de adaptação às mudanças construídas entre sistema/meio. Essa dinâmica é parte da vida da criança surda e começa com o nascimento da mesma. Se as línguas em qualquer de suas modalidades, são símbolos criados pelo observador (MARIOTTI, 2003), a percepção dos movimentos da boca do sujeito falante em uma língua oral/auditiva não podem ser compreendidos pelos sujeitos surdos. Mesmo sem compreensão, o sujeito surdo tende a criar mecanismo de adaptação com o meio, que lhe permita conviver com os ouvintes. Esse sistema de colaboração no linguajar

familiar, os gestos mínimos convencionados servem para a convivência em família e/ou grupos. O sujeito surdo Superou os castigos (apanhei porque eles não souberam me entender) e as exigências de se parecer com um ouvinte (a diferença muitas vezes é motivo de vergonha para a família).

4.8 Complexificação

Chegando à escola o sujeito surdo/a experiencia outro tipo de convivência e passa por uma nova fase de adaptação. O contato passa a ser com os professores, pessoas desconhecidas, que não conhecem os sinais trazidos pela criança surda e desejam poder ensinar o surdo a falar oralmente. Essas observações foram feitas por boa parte dos entrevistados. Havia a fonoaudióloga, que ensinava a oralizar e a professora, que não sabia sinais.

A escola, porém, se constituiu para os surdos entrevistados como um espaço de sistemas opostos: aquele que ensinava a oralizar, dizendo que para conseguir um futuro melhor o caminho era aprender a língua oral da maioria. E também no espaço de resistência, onde os surdos/as encontravam outros/as surdos/as e com isso, a possibilidade de organização e a discussão sobre a Língua de Sinais, até então proibida. A Língua de Sinais proibida emergia naturalmente entre os sujeitos surdos. A escola passou a ser o espaço das trocas, sistemas estruturalmente acoplados interagindo constantemente. Da escola para outros lugares, os encontros de surdos, como nas associações, se transformaram em espaços de interação, trocas e desenvolvimento pessoal, que permitiram a movimentação dos sujeitos linguisticamente diferentes.

Analisando as narrativas surdas podemos perceber como os sistemas se auto-organizam nas interações com o meio em que vivem. Através do esforço e as novas relações houve transformação para a evolução, levando-os ao um novo patamar ainda que seja modesta essa passagem, porém muito significativa. Percebemos que a diferença linguística não se constituiu em um limitador e que mesmo convivendo em ambientes de linguagem incompreensível o sujeito surdo se adaptou ao meio. A recorrência ao meio faz com que sejam ao mesmo tempo produto e produtores, dependentes e autônomos. A manifestação de que: “eu não consigo ler e escrever sozinho”, “eu sempre pergunto quando não entendo o sentido das palavras”, por exemplo, demonstra que um segundo sistema intermediador, no

caso o professor bilíngue é importante na aprendizagem de uma segunda língua. O sistema se auto-organizando e se adaptando ao meio pelo qual se aprende, ou seja, a língua.

A falta de conhecimento lingüístico (Língua de Sinais) e dos aspectos culturais dos surdos por parte dos professores tem acarretado uma série de problemas para os alunos/as surdos/as, do começo da escolaridade à atualidade. Quando questionados sobre quem usa a LIBRAS na escola, aparecem as seguintes narrativas:

LS: Meu interesse por LIBRAS começou quando eu tinha oito anos, agora eu tenho dezessete. Foi a Cristiane quem me ensinou, já faz algum tempo. Antes no Pré, na primeira e na segunda série a professora somente oralizava, ela não sabia nada de LIBRAS. Agora eu consigo, tenho muito interesse por LIBRAS. (Ângela)

LP: Eu acho que tinha 7 anos começou libras, professor ensina comigo agora já sabe e agora tinha 17 anos. (Ângela)

LS: Tenho contato com meus colegas, com todos, conversamos muito. Mas quando eu era pequena era pior, tinha um amigo, meu melhor amigo, usávamos muito a LIBRAS, hoje ele é meu ex-colega, ainda nos encontramos. Mas na aula, a professora de Geografia, História sabe se comunicar, conseguimos nos comunicar, ela é muito inteligente. A professora Rosana é um pouco nervosa, é diferente, mais outra professora, de Língua Portuguesa, é mais ou menos, mas, pior é a professora de inglês e de ciências (**balança a cabeça, dúvida sobre o que dizer**). Melhor é a Joana, ela é muito inteligente, com ela eu entendo LIBRAS, eu também sou muito curiosa... (Ângela)

LP: Minha colega e muito legal sempre comunica. (Ângela)

LS: Gosto das brincadeiras, dos sinais, acho isso muito legal. Alguns professores não são bons. Falta sinais, eu preciso estar ensinando, eles (**os professores**) são fracos, precisam estar estimulados. Isso gera um sofrimento sim. Mas não sei por que, eles perguntam e ficam perguntando. Eu penso como? Os professores precisam se desenvolver é fácil. É preciso ter força. (Pedro)

LP: Eu gosto sim escola (Pedro)

LS: Eu gosto daqui (**da escola Bartholomay**), tem alguns professores que não são legais, a professora de inglês, só isso que eu não gosto, o restante está bom. (Pedro)

LP: não. (Pedro)

LS: Aqui na escola a professora me ajuda, eu também ajudo a professora em LIBRAS, quando tenho dúvida eu pergunto, eu não sei todos os sinais. A professora sempre diz que eu tenho que saber, que tenho que aprender. Eu respondo aprende tu os sinais (**a professora é que deve saber Libras, os alunos, não tem a obrigação de ensinar a língua para os professores**). (Paulo)

LP: Isso estô escrever sozinho isso português professor ajuda sem ajuda pessoa todo bom. (Paulo)

LS: As professoras de Inglês, Ciências, e Matemática são mais ou menos, sinalizam pouco, eu não gosto muito da professora Marina. A professora Clarice, a professora Joana, a professora Rosana, tudo bem, eu gosto, de inglês não, tem problemas de comunicação, não sabe sinalizar. (Patrícia)

LP: POUCO (Patrícia - **ela não esclarece o que é pouco**)

Com exceção dos alunos da oitava série, Pedro e Maurício, todos os demais estão em séries escolares que não condizem com suas idades. Exemplo mais marcante é o caso da aluna Vera, conforme mencionado anteriormente. Ela tem vinte e dois anos e está na quinta série do

Ensino Fundamental. Boa parte deles com mais de doze anos na escola Gaspar Bartholomay. Passaram por várias fases e experiências na escola da preparação para a inclusão à própria inclusão até conquistarem o direito de estudarem em turmas de surdos, com professores bilíngües e com aulas em Língua de Sinais.

Esse longo período de escolaridade faz com que muitos alunos, pelo tempo que já se encontram na escola, nem lembrem quando começaram a frequentar a mesma. Nessa trajetória, trocaram de escola e posteriormente retornaram para ela. Este é o caso de Júlio, aluno da oitava série com 17 de idade. Carlos, Paulo, Ângela e Marina com 20, 19, 17 e 16 anos, respectivamente, são alunos da sétima série, e sempre estudaram na escola Gaspar Bartholomay. Carlos está na escola há 16 anos. Paulo não lembra exatamente quando, mas deve ter começado com a idade de 3 a 5 anos. Ângela e Marina tinham 3 anos de idade quando tiveram seus primeiros contatos com a escola, onde continuam até hoje, são 14 anos de convivência na escola para Ângela e 13 para Marina.

As alunas da sexta série Sandra e Patrícia, com idades de 16 e 17 anos, respectivamente, também estão na escola há bastante tempo. Sandra, desde o ano de 1993, quando tinha então 1 ano de idade. Patrícia não lembra quando começou sua vida escolar, se recorda apenas que era muito pequena.

Mais inquietante com relação à idade e o tempo de escolaridade é o caso das alunas da quinta série. Vera, com 22 anos, já citada, Maria, 16 anos, começou na escola Gaspar Bartholomay com 5 anos e disse no seu depoimento que teve a experiência de outra escola. Claudia tinha apenas 4 anos quando ingressou na escola, onde convive desde o ano de 1992, há 16 anos. Juliana tem 15 anos, lembra que estudou em outra escola e não sabe exatamente quando começou estudar na escola Gaspar Bartholomay. De certa forma a escola se tornou mais do que o ambiente de aprendizagem para esses alunos e alunas, se constituindo em uma referência para eles, um ponto de encontro, local da possibilidade de estar com outros surdos e de se desenvolver, sistema/meio estruturalmente acoplados pelas coordenações consensuais de conduta.

A escola como referência e possibilidade se constitui ainda como espaço de construção de conhecimento da segunda língua. Com exceção das alunas Juliana e Vera que não veem importância, não gostam e não tem interesse, todos os demais entendem que aprender a

Língua Portuguesa na modalidade escrita é muito importante. Compreendem o aprendizado do português como segunda língua como um exercício difícil e que por isso tornam-se dependentes de ouvintes para ler e escrever, interpretar, compreender e contextualizar os sentidos das palavras. Esse aspecto é muito relevante para todos os surdos entrevistados e da máxima contribuição para compreender o que me proponho nessa investigação, os elementos que me perturbavam, e dos quais emergiu o problema da pesquisa. Descreverei primeiro as narrativas com relação à leitura e em seguida da escrita da Língua Portuguesa.

4.8.1 A relação com a leitura

LS: *Tu saber ler?* Um pouco, algumas coisas são difíceis, o português. (Júlio)

LS: *E o que tu gosta de ler?* É, mais ou menos. (Júlio)

LS: *Que tipo de coisas gosta de ler?* Eu gosto de História e Geografia, eu adoro, eu fico pensando nas coisas passadas, na história do Brasil, do mundo. (Júlio)

LP: *Você gosta de ler? Por quê? Explique.* Eu muito gostava na História e Geografia, mas não usou ler no Português. (Júlio)

LS: *Tu acha importante aprender as palavras e os sinais?* Sim, eu pergunto para entender os significados, os contextos, os sentidos e depois eu entendo. (Júlio)

LS: *Mas tu acha importante?* Eu preciso, eu pergunto para a professora. Eu pergunto o significado e vou escrevendo. (Júlio)

LP: *É importante para você compreender as palavras escritas na língua portuguesa?* Por quê? Mas estou escrever na português. (Júlio)

LS: *Tu acha importante saber as palavras, os significados?* Sim. Por que muitas vezes preciso de ajuda para saber o significado, significado que é difícil, eu tenho preocupação, então eu acho importante que se aprenda e se ajude assim, eu não vou conseguir, preciso me acostumar com algumas palavras, com o significado delas, o jeito delas, a professora explica as palavras para eu conseguir entender. (Pedro)

LP: *É importante para você compreender as palavras escritas na língua portuguesa?* Por quê? Talvez compreender as escritas na língua portuguesa. Portuguesa muito pesado. (Pedro)

LS: Sim, sim, as palavras, o português é difícil. A Clarice (**professora de língua portuguesa**) explica, ensina em LIBRAS as palavras. Difícil, português é difícil. (Cláudia)

LP: *Você gosta de ler? Por quê? Explique.* Cláudia fez sinais lê. (Cláudia)

LS: Eu gosto de ler um pouco. Eu entendo as palavras mais simples. Eu entendo e leu normal, vou me desenvolvendo. As vezes eu não conheço, pergunto, pergunto, pergunto. Fizemos trocas, por exemplo: eu sei LIBRAS melhor, eu leio, aprendo, o contexto é difícil, as vezes eu não consigo. Quando as palavras são diferentes, eu não conheço, não conheço palavras (**repete**). Gosto de ler um pouco, as vezes, todo dia não. Um pouco, um pouco (**repete**). (Carlos)

LP: Eu gosta menos muito se portuguesa ler palavras a vezes. (Carlos)

LS: Sim, adoro mas preciso ler mais, aprender mais as palavras. Pergunto, pergunto, pergunto, a professora sabe. Eu gosto, é bom, é ótimo. Mas preciso, eu quero, tenho vontade de aprender mais, não quero ficar fraca, não quero, não posso, eu preciso aprender mais, paciência, mais, ler muito, prender mais palavras, eu vou precisar no futuro. (Marina)

LP: Sim adoro ler um historia mas quando eu ler não conhece quem aqui palavra sempre pergunta professora. (Marina)

LS: Mais ou menos, eu acho importante eu sei que precisa estudar mais português. A minha mãe sempre me chama a atenção: tu precisa estudar mais português. Como tua vai fazer no futuro, precisa escrever, no 1º, 2º 3º Ano (**fala do Ensino Médio**) a faculdade, tu precisa saber as palavras, escrever, fazer o que? Paciência. Às vezes a

minha família me ajuda, as vezes os colegas (**faz o sinal de misturar**) a família, a professora. (Marina)

LP: Não por que falta LIBRAS. (Marina)

LS: Eu adoro. Eu gosto de ver a história, o que aconteceu? A vida? Mas eu não conheço algumas palavras. Eu leio e pergunto para professora qual o significado da palavra. A professora explica daí eu entendo, eu memorizo a palavra. Outras palavras eu não conheço, eu pergunto para professora o que significa, a professora explica, eu vou entendendo. Mas o texto do livro eu olho, uma história qualquer alguma coisa que aconteceu antes. Agora eu conheço um pouco mais. (Ângela)

LP: Sim eu adoro ler e verdade mas vezes pelo professor que essa palavra. (Ângela)

LS: Sim, a língua portuguesa é muito difícil, ler as palavras é muito difícil. As vezes eu preciso de ajuda. A professora chama a minha atenção. Ela diz que preciso ter força, memorizar as palavras sozinho ela me ensina, quer que eu aprenda. As tinha reforço de tarde, eu tinha paciência, para escrever, aprender, guardar na cabeça. Eu melhorei só em LIBRAS. (Paulo)

LP: Isso muito gosta comigo explicar. (Paulo)

LS: Eu acho que sim, é preciso ter interesse, como é que tu vai conhecer as palavras? elas são difíceis, são diferentes, o português dos ouvintes e os surdos É diferente. Também depende do assunto, às vezes conheço um pouco, mas, muito eu não conheço. Preciso por que vou escrever muitas coisas e depois tenho que guardar todas essas palavras algumas preciso aprender de novo, para lembrar, é cheio de palavras e coisas, mas eu gosto, tenho interesse, eu acho que vai aumentar a minha cabeça, que vou ficar bem inteligente. (vai aumentar a cabeça de tanto aprender, já ta cheia). (Sandra)

LP: Mas nós sua coisas importantes para sabre escrevo palavras sim por isso difícil acha sim. (Sandra)

4.8.2 A relação com a escrita

LS: Na minha casa eu não consigo escrever sozinho, eu não entendo as palavras, as vezes por causa da professora. É verdade, eu em casa, sozinho, não consigo escrever. Na escola a professora me ensina escrever o texto. Eu gosto, é melhor escrever, ler, a professora entende melhor, eu gosto, adoro escrever. Gosto de copiar um pouco. Mas sozinho eu não sei escrever nada, eu tenho vergonha por causa disso. (Paulo)

LP: Eu isso gosta de ler português mais ou menos. (Paulo)

LS: Sim, sim. Copiar é difícil também. Eu tenho dificuldade para fazer o texto, para escrever as coisas, é bem difícil, às vezes é um pouco fácil, mas... tipo, matemática, a divisão eu sei, raiz quadrada, mas texto... As palavras, o texto, quando eu vou ler, eu sinalizo, mas, tenho que perguntar o sinal, perguntar como é que faz a palavra para saber, é preciso me conscientizar disso. Eu tenho que perguntar o sinal. (Maria)

LP: Eu pouco mas ou menos portuguesa Eu gosto antes Eu mas ou menos pouco Bom não língua. (Maria)

LS: Sim, eu vou escrever e se eu tenho dificuldade a professora pode me mostrar, eu mostro o sinal e a professora Clarisse vai me dizer como é que se escreve ou vai ver depois se está errada . Por que eu sou surdo, enfim... (Pedro)

LP: Eu gosto de escrever, mas eu sempre estrutura escrever português é difícil. (Pedro)

LS: Às vezes eu acho difícil e pergunto para a professora como se escreve, para eu conseguir, se eu não sei o significado eu também pergunto. (Maurício)

LP: Gosto, quando a professora pedi pra mim escrever, preciso entender palavras contexto certo. Consigo escrever sozinho e normal, alguns tenho duvida a palavra, sempre pergunto. (Mauricio)

LS: Eu escrevo às vezes, eu preciso ter paciência, tenho nojo. Preciso desenvolver, escrever, no futuro eu preciso escrever. Pergunto, preciso aprender não posso ficar fraco, escrever, desenvolver. O texto às vezes é difícil. O sentido, a identidade, escrever diferente, diferente, diferente. Eu aprendo normal a escrever. Sim, por causa que eu não conheço as palavras. Conhecer, captar as palavras. Eu pergunto a

palavra, aprendo a palavra e o sinal em Libras. Escrevo o contexto errado, preciso sempre perguntar: essa palavra está certa? É igual em Libras? Eu fico cansado. Eu pergunto, me ajudam, eu também ajudo. Às vezes, todo dia não, às vezes eu não capto, entendeu? É cansativo. Tem muitos tipos de palavras e eu conheço pouco, os ouvintes são melhores. Para o surdo é difícil, é diferente. Eu adoro escrever bem, entender. Eu preciso da ajuda dos ouvintes para eu me desenvolver. Com a professora falta comunicação (**não entendimento das línguas**), ela precisa compreender, aprender igual, ela não conhece sinais, entendeu? (**a professora também não conhece os sinais, ou seja, a língua de sinais**). (Carlos)

LP: Se escrever a vezes palavras perguntar Família. Eu por ajudar se palavras a vezes observar perguntar usa muito professora. (Carlos)

LS: Eu adoro, tenho loucura por escrever, mas às vezes eu tenho que perguntar para a professora se o que eu escrevo está certo. Eu chamo a professora, ela olha o contexto e me fala se está certo ou errado, às vezes ta bom, às vezes ta errado, mas é bom aprender mais. Sozinha eu não consigo, a professora me ajuda e eu escrevo igual a ela, ela aceita me ajudar. Às vezes me ajuda um pouco e deixa eu fazer depois. Me ajuda principalmente no que se refere ao contexto, ela me estimula, diz que tenho que tentar sozinha, eu digo me desculpa, mas eu não consigo. (Marina)

LP: Adora gosta de escrever mas é verdade precisa mais apenda palavra. Que é pessoa ajuda comigo eu faz escrever como exemplo texto talvez eu sozinho casa escrever. (Marina)

LS: Sim, adoro, mas eu não conheço as palavras, por isso, sempre pergunto para professora o que significa delas. A professora responde e eu escrevo. Quando eu escrevo, eu leio, eu também chamo minha amiga ouvinte, ela olha e me avisa: tem algumas erradas eu faço de novo, escrevo, vou entendendo, uma carta por exemplo, para uma pessoa. Não, também não consigo sozinha, por isso pergunto que palavra é essa? Por exemplo a professora falou férias e eu não sei não conheço o nome da palavra férias (**nome da palavra são as letras que formam a palavra**), falta comunicação. Eu pergunto: pode me ajudar? Só explicar ai eu entendo e escrevo, eu tenho dúvida, quando eu não sei qualquer coisa, qualquer palavra, eu pergunto para a professora: qual nome da palavra? Qualquer lugar, cidade, a professora responde, há daí eu entendo! Eu sei escrever. Existe trocas com as professoras, com os colegas (**as trocas são as dúvidas tiradas entre colegas e professores**), pergunto sobre as palavras, trocamos. (Ângela)

LP: Sim eu amo escrever essa historia mas vezes pelo com amiga e família. Sim professor ajuda de mim, mas não conhece essa palavar toda, vezes eu sei escrever texto. (Ângela)

LS: Na minha casa, sozinho, eu não entendo as palavras. É melhor na escola, junto com a professora. É difícil escrever sozinho, na escola a professora me ajuda, me ensina, a professora sempre diz: tu precisa ter força e escrever e entender o texto. (Paulo).

LP: Eu isso português ler ditil. (Paulo)

LS: Sim, eu pergunto um pouco para a professora, eu pergunto para aprender, se eu não sei a palavra, tenho que perguntar. Sim, eu gosto de escrever. Preciso acostumar escrever. (Sandra)

LP: Eu queria com sempre ajuda algum mesmo fraco. (Sandra)

LS: É preciso estar lutando sempre, algumas palavras, preciso perguntar são difíceis, são diferentes, os ouvintes e os surdos são diferentes. (Sandra)

LP: Professora inglês difícil mas me português é também é difícil maior pouco mais aprender boa. (Sandra)

4.9 Acoplamento Estrutural

Segundo Mariotti (2002, p. 72): “... todo sistema vivo é determinado por sua estrutura, isto é, pela forma como seus componentes se relacionam entre si”. Portanto, tudo o que acontece a um sistema vivo depende da sua estrutura naquele momento e é por isso também

que a percepção do mundo varia de sistema para sistema. A interação do sistema/meio provoca modificações em ambos. Essas modificações, geradas pelas constantes interações entre o sistema e o meio, é o que Maturana denomina de acoplamento estrutural.

Para Maturana (2002, p. 86):

Todo sistema determinado por sua estrutura existe em um *meio*, ou seja, surge em um meio ao ser distinguido ou trazido à mão pela operação de distinção do observador. Essa condição de existência é também, necessariamente, uma condição de complementaridade estrutural entre o sistema e o meio no qual as interações do sistema são apenas perturbações. Se a complementaridade estrutural se perde, se ocorre uma única interação destrutiva, o sistema se desintegra e deixa de existir. Essa complementaridade estrutural necessária entre o sistema determinado por sua estrutura e o meio – que eu qualifico de *acoplamento estrutural* – é condição de existência para todo sistema.

Sistema e meio que interagem, estruturas que se modificam constantemente, surdos e ouvintes que linguisticamente não se compreendem. Poderíamos dizer que o surdo não interage no espaço de maioria ouvinte, porém, isto seria simplificar a análise. As percepções de mundo são diferentes entre surdos/ouvintes e também, entre surdo/surdo, cada sistema terá a sua percepção, criada a partir da sua relação com o meio. As perturbações de um e de outro sistema provocam ou não modificações particulares. Pode ser que o surdo perceba indiferença no olhar do ouvinte; este, por sua vez, poderá observar desconfiança na gestualidade surda, na Língua de Sinais. Dessa interação poderão emergir várias emoções. Da mão que se levanta para bater, a dor, o medo, o desejo de vingança. Do movimento alterado da boca que grita ordens, a insegurança e tantas outras.

A criança surda começa a interagir com o mundo a partir do olhar nos primeiros instantes de vida. A grande maioria das famílias ouvintes nem imagina que nos seus braços esteja uma criança que não ouve, e somente perceberá a surdez do filho/a quando este/a não reagir, não demonstrar interação com o ambiente sonoro. A partir desse momento, quando as famílias precisam também se adaptar ao novo momento, é que se percebe a necessidade de outro meio para interagir linguisticamente com o filho/a, ou seja, a Língua de Sinais. As narrativas mostram que as famílias ouvintes de filhos surdos/as produzidos culturalmente, não têm interesse em saber e aprender a Língua de Sinais.

A Língua de Sinais se constitui como meio para se estabelecer a coordenação consensual de conduta dos sujeitos que experenciam o mundo visualmente. O acoplamento sujeitos surdos/as/LIBRAS, é percebido por seus usuários, no sentido de autonomia e também como minimização da dependência no universo ouvinte. Para crianças surdas filhas de famílias ouvintes é a escola o espaço interativo, dinâmico, de trocas e conseqüentemente de aprendizagem, é espaço vivenciado, construído na presencialidade de sujeitos que utilizam o mesmo mecanismo linguístico, o espaço visual. Praticamente todos os entrevistados se manifestam dizendo que “adoram” a escola, pois é nela que encontram seus pares linguísticos.

O sentimento da “falta de comunicação” demonstra a dificuldade na conduta capaz de proporcionar interação entre sistema/meio. A linguagem que se interrompe está presente em todas as instâncias vivenciadas pelos surdos: na família, que nega a língua do filho, que percebe isso quando se manifesta dizendo que: “a família não tem interesse pela língua de sinais”. Na sociedade, quando analisamos a fala de Cláudia, dizendo que os ouvintes a empurravam, até que ela ficasse irritada sem entender o que estava acontecendo. E também, na escola, quando os alunos surdos se queixam que alguns professores não usam a Língua de Sinais, outros não sabem e nem se interessam pelos surdos e tampouco pelo seu modo de viver e pela cultura surda.

A experiência de inclusão vivida por alguns dos sujeitos entrevistados denuncia a falta de compreensão e de sensibilidade na escola. Faltou ambiente interativo linguístico entre educandos e entre ouvintes que supostamente ensinavam, os professores. A escola inclusiva faz parte do discurso da “escola para todos”. No caso da surdez a diferença linguística não é considerada quando o sujeito surdo é colocado em um espaço de aprendizagem sem compreender a linguagem de quem deveria ser o intermediador, ou seja, o professor/a. Mais grave ainda, quando a escola não disponibiliza intérprete da Língua de Sinais. Foram essas as circunstâncias que levaram o surdo a se sentir coagido, “proibido” de tudo, afinal eles “nada podiam fazer”, eram surdos.

Dos padrões se observam os elementos marcantes nas respostas dos alunos/as surdos/as. Os dois marcadores que podemos destacar são os seguintes: o espírito de luta e a afirmação da vida.

4.10 Espírito de luta

A palavra luta é constante nas manifestações viso-espaciais dos sujeitos surdos/as. Lopes & Veiga-Neto (2006) e Chiella (2008) já demonstram que “luta” se constitui em um marcador da cultura surda e essa é uma questão também recorrente nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Talvez porque a conquista pelo direito de usar e aprender na Língua de Sinais tenha acontecido através de luta e isso eles reconhecem muito bem. Com relação à escrita, já não se percebe esse espírito com a mesma intensidade; embora este seja um desejo manifestado em Língua de Sinais, é mais difícil transpor esse sentimento em uma segunda língua.

Todos compreendem a complexidade e a dificuldade da Língua Portuguesa, mas não desistem, pois têm consciência de que precisam dela. Por isso, “é preciso lutar”, “eu quero”, “eu preciso aprender”. É difícil, sim, mas os surdos “unidos” (juntos) conseguiram o reconhecimento da Língua de Sinais se continuarem lutando poderão conquistar outras tantas coisas que precisam. O surdo/a sabe que sozinho as coisas ficam muito difíceis. O intérprete para auxiliar nas necessidades de cidadão, o professor/a bilíngüe, uma escola bilíngüe/bicultural, onde a primeira língua seja a Língua de Sinais e que os demais profissionais envolvidos na educação de surdos sejam também conhecedores de sua língua, também fazem parte da pauta de suas reivindicações.

Os surdos/as não negam a importância de terem acesso à Língua Portuguesa. Ler, escrever e contextualizar as coisas do mundo, do meio que com eles se modifica é um desejo contido nas suas narrativas. O surdo precisa, quer e pode aprender a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. Os ouvintes (professores) precisam entender que a surdez não é um problema e que a diferença lingüística e cultural dos surdos é um valor para a comunidade surda que pode ser conciliado entre os ouvintes.

4.11 Afirmação da vida

Superação, resistência nas dificuldades e a crença no poder do surdo. Essas são apenas algumas das manifestações presentes nas narrativas surdas e que podem ser listadas como a afirmação da vida. A violência empreendida pela família e violência praticada pela escola, nas

suas mais variadas formas, não foram obstáculos o bastante para fazer com que os sujeitos surdos pudessem se render e desistir de lutar por uma vida melhor.

O medo e a insegurança gerados pela falta de interação linguística percebida pelo olhar, em parte, fizeram com que os surdos se unissem e juntos buscassem alternativas, meios para conviver melhor. A escola que castigava era ao mesmo tempo o ponto de encontro. O ambiente escolar se transformou, ainda que precariamente em um espaço de discussão, que começava na associação, mas que sempre era trazido para dentro do espaço da escola. Assim, também, os alunos puderam contar com outros surdos/as, de outras cidades, com outras visões.

Mais sério e o mais marcante nesse processo de resistência e de afirmação, são os episódios das “mãos amarradas”, as agressões, que serviam de proibição da Língua de Sinais, mas que não foram suficientes para “calar” o surdo. Essa prática criada na escola pelos ouvintes, compactuada e aceita pela família, talvez seja, na minha concepção o fato mais inquietante e merecedor de análises mais aprofundadas.

A visão oralista e normalizadora da família, da medicina e da escola, na perspectiva clínica de tornar o surdo um “ouvinte”, tem sido superada pela luta de grupos de sujeitos surdos/as, membros de uma cultura minoritária e usuários da Língua de Sinais e também de ouvintes engajados nessa luta. O reconhecimento da língua, o estabelecimento do direito de aprender através da Língua de Sinais por certo contribuíram para que os sujeitos agredidos e sofridos não desistissem da vida.

5 AS AMARRAÇÕES: UMA TRAJETÓRIA QUE ABRE NOVOS CAMINHOS

Uma trajetória marcada por intensas emoções, essas são as minhas primeiras considerações finais. Nossa trajetória está descrita na introdução dessa dissertação, digo nossa com propriedade, porque não a percorri sozinha. Como sujeito/observadora e com um olhar perpassado pela cultura surda me permito falar que nem a imparcialidade de sujeito pesquisador admitiu minha não investida por completo no contexto da pesquisa. Como sistema vivo humano constituída pela linguagem, sou produtor e produto, me organizo e reorganizo na interação sujeito/meio, sou sujeito do conhecimento a partir da experiência que minha vida proporciona. Sou sujeito ouvinte culturalmente produzida. Como sujeito/observadora dessa pesquisa, aprendi que não posso falar pelos surdos, posso, a partir das experiências e inquietações, provocar discussões e encaminhar propostas, minha tarefa a partir desse momento. Durante a caminhada como pesquisadora e com toda a sensibilidade da minha personalidade, característica que me identifica, reconheço meus limites nesse que é o momento de amarrar os fios que compõem essa rede que foi sendo tecida por várias mãos.

Um percurso difícil, que descrevo como observadora de muitos olhares e do movimento de muitas mãos. Um trabalho que demandou horas de leituras, pesquisa, de conversas, dúvidas e também angústia. Conteí com a ajuda de pessoas importantes que acreditam no meu trabalho e com a paciência de quem soube esperar. Finalizo este trabalho de pesquisa apresentando considerações importantes que podem contribuir para os estudos em Educação de Surdos a partir da Biologia da Cognição, teoria que abriu e que agora me ajuda a encerrar mais um ciclo recursivo da vida.

Sem nenhuma pretensão de professar verdades, apresento minhas constatações que não são achados ou descobertas, elas são confirmações daquilo que já foi dito e proposto por outros pesquisadores com uma marca própria, a minha autoria. Deixo minha contribuição encaminhando futuras pesquisas na área da Educação de Surdos com um enfoque diferenciado, me pauto na Biologia da Cognição, o objetivo principal na realização desse trabalho, por entender o conhecimento humano a partir de Maturana e Varela, que reconhecem cognição e vida como parte do mesmo processo. Minha inquietude, em entender como o sujeito surdo se constitui leitor/escritor em uma segunda língua que se pauta pela oralidade me desafiou a traçar esse caminho.

A primeira questão foi procurar entender como um sujeito surdo congênito ou que tenha perdido a audição ainda bebê e que não interage na mesma forma linguística que seus pais se adapta ao meio ao qual convive. Toda a bibliografia consultada revela que as interações recorrentes de coordenações consensuais de coordenações consensuais de ação que constituem a linguagem acontecem na mesma fase, ou seja, na mesma idade, tanto para crianças surdas quanto para crianças ouvintes. Os pesquisadores em educação de surdos reconhecem a importância dos contatos das crianças com outros sujeitos sinalizadores desde a mais tenra idade. Considerando que apenas cinco por cento das crianças surdas nascem de pais surdos essa não interação reverte-se em um grande problema. De acordo com a teoria da autopoiese desenvolvida por Maturana e Varela, nos constituímos em organismos vivos sistemas determinados por nossa estrutura, que se modifica na relação com o meio. O acoplamento estrutural sujeito/meio se modifica dependendo da nossa estrutura no momento de interação. Somos sistemas auto-organizadores, fechados para informação, mas abertos para trocas. Procurei entender o sujeito surdo a partir da autopoiese, sujeito culturalmente produzido que, ao modificar-se, conserva sua organização, pois somos sujeitos condicionados por nossa cultura.

Vivemos na cultura da negação do outro, do diferente. Para entender a cultura surda é preciso estar nela, viver nela, entender o jeito surdo de ser surdo. Uma comunidade formada por múltiplas identidades surdas, surdos homens, mulheres, brancos, negros, ricos ou pobres etc. É preciso reconhecer a importância das organizações surdas que ao longo de sua história preservaram a Língua de Sinais e os seus costumes. A sua luta e a conquista pelo reconhecimento linguístico. Uma língua que por sua especificidade requer tradução/interpretação, a passagem de uma para outra língua bem como perceber os atravessamentos culturais que estão imbricados nesse processo.

Muitas crianças surdas até a idade escolar e além dela, ficam completamente privadas de trocas, a língua própria do sujeito surdo, a Língua de Sinais, é uma língua que possui um diferencial em relação a todas as outras línguas, a forma de produção, que se dá pelos movimentos das mãos e do corpo, a gestualidade, e a percepção, que acontece pelo canal visual. É na dinâmica que flui dos movimentos com o olhar que acontecem as interações recorrentes entre surdos ou ouvintes sinalizadores.

Para que se estabeleçam as interações recorrentes da linguagem, vai depender do tratamento dado à surdez pela família e posteriormente pela escola. O que se percebe historicamente é a não aceitação da surdez pela família, que passa a tratá-la como uma doença e o sujeito surdo como um indivíduo a ser recuperado. Passada a primeira fase da infância, é chegado o momento dessa criança ter contato com o ambiente escolar, espaço de socialização e de aprendizagem formal, onde ela terá que dar conta de duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Lembro que, em nenhum momento procuro culpados, entendo a família e a escola como instituições culturalmente produzidas, o que justifica toda a história da educação de surdos.

A partir do referencial teórico, da Biologia da Cognição, do fenômeno do conhecer e da teoria da autopoiese estabeleço a relação com o problema da pesquisa: como o sujeito surdo se constitui leitor/escritor de uma segunda língua (L2), de modalidade oral-auditiva, considerando as emoções presentes nas experiências escolares e de vida do sujeito surdo, que contribuem ou não, na construção de sentido na complexa passagem da Língua de Sinais (L1), de modalidade viso-espacial para a Língua Portuguesa? A Língua de Sinais é, portanto, uma marca cultural que identifica, é um elemento natural e próprio à comunidade surda. A segunda língua do sujeito surdo na modalidade escrita pode ser qualquer uma que for aprendida depois de se estabelecerem interações recorrentes mínimas na primeira língua. Para se entender melhor foi importante repassar a história da Educação de Surdos para entender como cada um dos métodos educacionais (oralismo, comunicação total e bilinguismo) trabalha a questão da aprendizagem e a forma como foram colocados em prática.

Para o método oralista o sujeito surdo, para ter domínio linguístico precisa ser oralizado, a partir de uma pedagogia terapêutica. Pela filosofia da comunicação total a aprendizagem depende do uso de todos os meios lingüísticos, que devem ser utilizados simultaneamente, ou seja, o uso da Língua de Sinais e da oralização. Esse método foi muito criticado, pois comprovadamente não é possível o uso simultâneo de duas línguas com estruturas gramaticais diferentes. O método educacional com bilinguismo estabelece a Língua de Sinais como primeira língua do sujeito surdo e a Língua Portuguesa, no caso de surdos brasileiros, como segunda língua na modalidade escrita para o ensino. No bilinguismo a surdez é percebida como diferença e não como deficiência.

Os métodos educacionais diferem significativamente entre si. O método bilíngue tem sido colocado em prática atualmente nas escolas de surdos. O que tem se observado, no entanto, é o ensino da primeira língua para em, se apropriando dela, ensinar a língua oficial e posteriormente torná-la mais importante. O que acontece nos países multilíngues é que os povos minoritários são obrigados a aprender a língua oficial de seu país. Com relação aos surdos brasileiros isso não é diferente, pois a Lei 10.436/02 que oficializa a Língua de Sinais no país também reconhece que a mesma não pode substituir a língua oficial. O que se percebe nas narrativas dos alunos surdos sujeitos da pesquisa são os resquícios deixados por métodos educacionais utilizados em fases que antecederam ao uso da Língua de Sinais na escola. Prejuízos que não podem ser recuperados, como por exemplo, os anos de escolaridade.

Com relação à Língua de Sinais e à escrita ortográfica/alfabética, um sério desafio constitui-se em necessidade de aprofundamento nos debates na educação com bilinguismo, ou seja, a descontinuidade entre a Língua de Sinais e a escrita ortográfica/alfabética ocasionado pela diferença da estrutura gramatical das duas línguas. A criança surda pensa, fala/sinaliza em Língua de Sinais, uma língua gesto-visual e escreve na sua segunda língua de modalidade oral-auditiva. A consciência fonológica e sua relação com a escrita alfabética é própria das línguas orais e pode beneficiar apenas sujeitos ouvintes. Por isso, a escrita alfabética do sujeito surdo apresenta um vocabulário que pode parecer pobre e redundante aos olhos e ao entendimento se não forem considerados aspectos próprios da língua e da cultura surda. Na bibliografia visitada encontrei autores com os quais compartilho a ideia e que apontam a Língua Portuguesa como língua estrangeira, e o sujeito surdo um estrangeiro dentro do seu país. Nesse caso, a Língua Portuguesa precisa ser vista como tal e ensinada como uma língua estrangeira.

A leitura de uma língua escrita alfabética consiste em uma atividade que demanda decifração e compreensão. Atividade que possui a tripla função: cognitiva, linguística e afetiva que permite a construção de mundos imaginários e que deve iniciar nos primeiros anos de vida da criança quando ela faz a audição dos livros nas histórias contadas primeiro pelos pais e posteriormente pelos professores. Desse prazer a criança surda está privada, principalmente nos primeiros anos de vida, os pais não sabem sinalizar as histórias. A falta de entendimento e a não observação por parte da escola dessa dificuldade no tratamento do sujeito surdo com a Língua Portuguesa, fez com que a criança surda como mecanismo de defesa passasse a simular a compreensão e ao longo dos anos de escolaridade se tornasse um

copiador de textos, lutando para entender e construir sentido nas palavras reproduzidas. Pois, a compreensão leitora depende de três elementos básicos, ou seja, para que o sujeito se constitua um leitor ele precisa ter: conhecimento linguístico, textual e conhecimento de mundo.

O desconforto causado pela sensação de fracasso decorrente do baixo rendimento escolar quando se trata de leitura/escrita em uma complexa passagem da Língua de Sinais (L1) para a Língua Portuguesa (L2) é apontado como um ponto importante a ser considerado pelo método educacional do bilingüismo, conforme já mencionado. Acredito que se o *SingWriting (American Sing Language)* – sistema de escrita para as línguas de sinais apontado como a plenitude desse método, que tem sido proposto a ser incorporado nas escolas de surdos seja uma experiência interessante. Projetos colocados em prática em escolas de surdos, inclusive na escola onde se realizou a pesquisa, mesmo que de forma ainda tímida têm demonstrado essa possibilidade. Atentamos para as vozes surdas que mostram esse caminho para proporcionar melhor desempenho escolar das crianças e dos jovens surdos.

O *SignWritign* como sistema de escrita desde a Educação Infantil de crianças surdas atenta para a necessidade das escolas possuírem no seu quadro funcional a presença de surdos profissionais em educação. Esses são os educadores indicados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, acompanhados por educadores ouvintes para que possam dar seguimento nas séries seguintes. Um trabalho de base em um projeto pedagógico para surdos. Com isso não está se propondo um currículo simplificado ou reduzido, mas que a comunidade surda conheça e interaja no sistema escrito da sua língua própria para posteriormente ingressar no sistema escrito de sua segunda língua. Não se está propondo a separação surdos/ouvintes, a socialização entre ambas as experiências tem mostrado e a vida se encarrega de fazer. O que se pretende com isso: permitir que o surdo escreva a sua história com o seu próprio sistema de escrita.

As experiências mostram que o surdo aprende a Língua Portuguesa, o que precisa é estar atento para as práticas pedagógicas. A compreensão leitora aponta uma dificuldade que não se pode remeter à condição da surdez. O sujeito surdo usuário ou não da Língua de Sinais, em uma segunda língua que possui um sistema de escrita ortográfica/alfabética, caso da Língua Portuguesa, se constitui em um leitor não alfabetizado, demonstrando ainda que o sistema de letramento que tem por base o conhecimento e as experiências de mundo,

juntamente com a escrita da segunda língua como prática social seja observado nas propostas pedagógicas das escolas de surdos.

A pesquisa demonstra como o sujeito surdo foi se complexificando, evoluindo e se transformando até a sua constituição em leitor/escritor. O sujeito reprimido pelo distanciamento, indiferença e negação da Língua de Sinais, falta de compreensão das famílias, a impaciência dos pais e a incompreensão da escola, que insistiu nos modelos educacionais que causaram sofrimento, como a baixa auto-estima provocada pela sensação de fracasso. Agredido física e psicologicamente pela família e pela escola. Que teve dificuldade de interagir pela falta de compreensão linguística, “falta de comunicação”. Incluído com os ouvintes por força da legislação. Indivíduo que teve suas mãos amarradas pelo predomínio da visão oralista, foi impedido de usar a sua língua por desejo da maioria ouvinte. As experiências de vida narradas pelos participantes traz em suas manifestações bons motivos para acreditar nas suas possibilidades e na sua capacidade de organização enquanto sistemas autopoieticos.

A falta de comunicação foi superada pela necessidade de sobrevivência, o sujeito surdo se adaptou ao meio familiar e escolar. A Língua de Sinais representa desenvolvimento pessoal, social e cognitivo e a escola se transformou em espaço de trocas, de aprender e de ensinar. Nela o sujeito superou os castigos porque é nesse ambiente em um primeiro momento tão hostil, que emergiu a Língua de Sinais como conquista e o ambiente visual que identifica a comunidade surda.

É na escola que esse sujeito reprimido, conservando a sua organização de sistema vivo estruturalmente acoplado ao meio onde vive, com os ouvintes ou com seus pares sinalizadores, foi se transformando e evoluindo. Quando chegou à escola, na outra fase de sua vida, a criança surda teve contato com um ambiente que ensinava a oralizar e enaltecia o oralismo. Desse espaço de sistemas opostos, oralizar para obter sucesso na vida e competir com os ouvintes, transformou-se em espaço de possibilidades. Surgiram novas relações a partir dos contatos com outras escolas e com outros surdos, o que provocou a evolução desse sistema vivo.

Ler e escrever na segunda língua, atividade que consideram difícil, admitindo a necessidade de ajuda dos ouvintes não é motivo para desistência. A falta de conhecimento

linguístico dos professores foi também sendo superada, não apagada, pois, as marcas da sucessão de anos e anos de escolarização, entre repetências e retrocessos são lembradas como triste episódio que deteve o desenvolvimento cognitivo desse indivíduo. A escola passa a ser uma referência na vida das crianças e dos jovens surdos, ela faz parte das suas histórias de vida, ambiente de construção e conhecimento em duas línguas, a Língua de Sinais como primeira língua e a segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Os surdos sujeitos da pesquisa adoram a escola, mesmo que ela tenha sido por vezes perversa. O conhecimento da LIBRAS começou na escola e é nela que ele interage com seus pares transformando-a em um espaço interativo e dinâmico. Mesmo que perceba sua dificuldade, o conhecimento da língua própria faz com que o indivíduo se perceba interdependente, mas também autônomo, a Língua de Sinais minimizou a dependência com relação ao universo ouvinte.

O espírito de luta é uma das marcas da cultura e da comunidade surda, com base na unidade da comunidade tiveram conquistas importantes, essa fala é recorrente nas entrevistas. Com relação à escrita ortográfica/alfabética da segunda língua, complexa e difícil, eles sabem que precisam interagir a partir dela, que podem, desde que sejam observadas as especificidades de um programa que não lhes cause sofrimento, mas a compreensão e aceitação da surdez como diferença.

Superação e resistência constituem a marca da afirmação da vida. O sofrimento da violência empreendida contra seus corpos não foi obstáculo suficiente para que se rendessem ou desistissem. O medo e a insegurança foram ultrapassados pelo desejo de serem aceitos e reconhecidos na sua diferença. Todas essas emoções se tornaram provocações que, inquietando o indivíduo, desacomodando-o da sua condição de sujeito reprimido foi capaz de se adaptar e reorganizar.

Conhecer e viver faz parte de um processo recursivo, um caminho que os organismos vivos percorrem. Acreditar na luta e na vida. Aprender com as experiências da vida, foi a trajetória que os sujeitos participantes da pesquisa fizeram para se constituir como sistemas vivos que se reorganizam constantemente a partir das perturbações que experimentam no acoplamento estrutural com o meio no qual vivem. Sistemas autopoiéticos se recompõem

continuamente e se fundamentam no amor, no aceitar e reconhecer o outro como legítimo outro.

REFERÊNCIAS

- ATLAN, Henri. *Entre o Cristal e a Fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- BERTO, Suzana; GABRIEL, Rosângela. Problematizando a escrita de sujeitos surdos na L2 – Língua Portuguesa. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n.53, p. 189-204, dez. 2007.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. *Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-10436.html>. Acesso em: 20 mai. 2009.
- CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngüe do surdo congênito. In: RODRIGUES C.; TOMITCH, L. B. *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CHIELLA, Vania Elizabeth. *Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade construindo cultura e diferença surda*. 2007. 155 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Área de Ciências Humanas - Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, São Leopoldo-RS.
- FERNANDES, Eulalia. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.
- FOERSTER, Heinz Von. *Las semillas de la cibernética: obras escogidas*. 2 ed. Barcelona: Gedisa, 1996.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Línguas de sinais na educação de surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução: Cristina Rei. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1992.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.S e LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da*

surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs) *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

_____; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 81-100, 2006.

MARIOTTI, Humberto. *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002

MATURANA, H.; VARELA, F. J. *Transformación: en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1999

_____. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002

_____. (Org.) *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002

_____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003

_____; DE LA TORRE, S. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004

MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

NEMBRI, Armando Guimarães; SILVA, Angela Carrancho da. *Ouvindo o Silêncio: surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

PELLANDA, Nize Maria Campos (Org.). Técnica: para muito além do objeto. In: _____. *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

_____; THOMA, Adriana da Silva. As novas tecnologias como mediadoras nos processos de in/exclusão dos surdos na escola e na sociedade. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 24, n. Especial – jul/dez. 2006.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Educnis, 2004.

PIRES, Cleidi Lovatto, NOBRE, Maria Alzira. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

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

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004

RAMOS, Wilsa Maria. A compreensão leitora e a ação docente na produção do texto para o ensino a distância. *Linguagem & Ensino*, Universidade de Brasília, v. 9, n. 1, p. 215-242, 2006. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/wilsa_ramos.pdf. Acesso em: 20 mar. 2009.

RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Educom, 1976

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EdUFF, 1999.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H; VANDRESEN, P. *Tópicos da lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998

SILVA, Vilmar. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis-RJ. Arara Azul, 2006

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Mariane Rossi. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maria Corcini (orgs) *A invenção da Surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz d Sul, RS: EDUNISC, 2004.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998

THOMA, Adriana da Silva (Org.). Educação de surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.ufsc.br/> Acesso em: 03 mai. 2009.

VARELA, F. J; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Tradução de Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 2003

ANEXO A

Roteiro de entrevista escrita

Nome completo:

Nome dos pais:

1. Idade:

2. Série:

3. Cidade onde mora:

4. Quantos anos faz que estuda na escola Gaspar Bartholomay?

5. Sempre estudou na escola Gaspar Bartholomay:

6. O que você mais gosta na escola?

7. O que você não gosta na escola?

8. Quando você aprendeu a língua brasileira de sinais (LIBRAS)?

9. Você usa LIBRAS na sua casa? Com quem?

10. Quem usa sinais quando se comunica com você na escola principalmente?

11. É difícil para você ler e escrever na língua portuguesa? Por quê?

12. Você gosta de ler? Por quê? Explique.

13. Você gosta de escrever? Por quê? Explique.

14. Quando a professor(a) pede pra você escrever (redação, por exemplo), consegue fazer sozinho sem ajuda de uma pessoa ouvinte? Explique.

15. Quais são as melhores lembranças que você tem da escola? Explique.

16. Quais foram seus piores momentos na escola? Explique.

17. É importante para você compreender as palavras escritas na língua portuguesa? Por quê?

18. Escreva a tua história na escola, escreva as tuas experiências escolares.