

5

Por entre os “nós” da educação inclusiva.

“É no dia a dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências e adesões fazendo-se a si mesmos” (Álvares-Uria, 1995)

Neste capítulo, tendo como questão central problematizar o discurso da escola inclusiva como a forma mais eficaz de promover uma Educação para Todos que, com base no respeito às diferenças, possibilita experiências ricas e estimulantes de socialização e de aprendizagem, busquei apreender e interpretar as visões sobre os princípios da Educação Inclusiva, as reações frente à sua implementação, os entraves e as facilitações nas interações entre surdos e ouvintes, as formas de participação dos/as surdos/as nas atividades escolares, as representações sobre as alteridades surdas e ouvintes, assim como, os limites e as contradições nas dinâmicas da sala de aula e no papel do/a intérprete.

Com base na fundamentação teórica apresentada nos dois primeiros capítulos, a interpretação dos dados aqui apresentados tem como eixos de análise: a política de Educação Inclusiva, compreendida no contexto mais amplo da globalização neoliberal e do multiculturalismo, e a concepção de surdez como uma diferença e uma experiência visual, inscrita no discurso da deficiência. (Skliar, 2003b). Nessa perspectiva, o/a surdo/a é um indivíduo de múltiplas identidades, que se constitui como sujeito na Língua de Sinais, o que caracteriza a comunidade surda como uma minoria lingüística e cultural.

No intuito de compreender os “nós” que tecem as relações entre surdos/as e ouvintes na escola inclusiva, os dados coletados nas observações e nas entrevistas semi-estruturadas foram organizados em quatro categorias de análise: as visões sobre a educação inclusiva, os diferentes olhares sobre o outro, as formas de comunicação e de interação e as dinâmicas de sala de aula e o papel do intérprete.

5.1 As visões sobre a educação inclusiva

Para compor um quadro das visões do/as professores/as, intérpretes, alunos/as surdos/as e ouvintes sobre a educação inclusiva foram realizadas entrevistas individuais e observações registradas no diário de campo e em algumas filmagens da sala de aula.

As perguntas dirigidas a todos/as os/as entrevistados/as versaram sobre como se sentiram e se sentem com essa experiência, o que pensam sobre os princípios da educação inclusiva, seus aspectos positivos, negativos e os desafios que apresenta.

Considerando que “todo ponto de vista é a vista de um ponto” (Boff, 1998:9), ou seja, para ler e interpretar é essencial conhecer o lugar social de quem olha, com o objetivo de traçar um panorama dos diversos lugares e pontos de vistas dos principais atores sociais da escola inclusiva, apresentarei, separadamente, os depoimentos de cada grupo entrevistado, professores(as), intérpretes, alunos(as) surdos(as) e ouvintes.

. As visões dos/as professores/as:

A quase totalidade dos/as professores/as entrevistados/as está vivendo a inclusão pela primeira vez e nenhum/a deles/as tinha qualquer informação sobre a educação de surdos/as.

Quando perguntados/as sobre o que pensavam da educação inclusiva, todos/as reconheceram o seu caráter legal, como um direito de todos/as, embora tenham manifestado preocupação com a implementação dessa política, como revelam esses depoimentos:

“É uma pena, a idéia de inclusão é tão bonita, é uma idéia muito interessante, mas que está sendo feita para inglês ver, porque está assim: seja o que Deus quiser, quem se salvar se salvou”.(João, professor de Matemática, 1ª série do Ensino Médio).

“Eu concordo com a inclusão, sem dúvida, mas tem que ter cuidado para que a inclusão de uns, não seja a exclusão de outros” (Marcelo, professor de Física da 2ª série do Ensino Médio).

“Eu acho bom um complementar o outro, acho que tudo é complementado, entendeu? Eu estou acostumada com muita coisa diferente, então eu só

fiquei preocupada em me adequar. Ai eu vejo as dificuldades deles, da gente, da infra-estrutura.”(Selma, professora de Educação Artística da 7ª série).

A insatisfação e o susto inicial com a forma como essa política vem sendo implementada na escola foram assim relatados:

“Olha, a minha experiência foi traumática, porque foi autoritária, a forma foi arbitrária. Há uns três anos, no início do ano, alunos D.A chegaram sem nenhuma informação. Ai eu comecei a questionar e não tinha nenhuma informação.(...) Uma situação muito desagradável e até hoje eu estou esperando uma explicação, até uma ajuda para os alunos. (...) Foi uma coisa imposta. Essa expressão inclusão é muito estranha, porque que inclusão nós estamos fazendo com eles? Só ser for social, porque em termos de Língua Portuguesa não existe nenhuma preocupação com isto. A gente pede, pede, pede, mas não tem colaboração. (...) Eu me sinto muito mal porque eu não tenho competência para dar aula para eles, Eu não sei, eu não tenho nenhuma informação, isso é desgastante porque eles são bons, você sente que eles são esforçados e não são alfabetizados em Língua Portuguesa. Estão no ensino médio sem estarem alfabetizados! (...) Fica difícil nessa carga horária que não atende a eles, que não atende nem a um aluno que não é D.A.. Como você vai dar aula de Português instrumental e ao mesmo tempo o método chamado tradicional? Tem que ter apoio, projetos, mas a coisa não sai do papel e com isso eles estão sendo prejudicados, está havendo é uma exclusão oficial É isso que está ocorrendo com os alunos aqui.”(Wanda, professora de Língua Portuguesa da 1ª série do Ensino Médio)

“A gente está muito solto muito largado sem saber para onde ir. Então, quando acaba o conselho de classe, às vezes em reuniões que a gente faz sempre tem um pouco de revolta da parte dos professore. A gente não sabe o que fazer nesse caso. Eu não sei como resolver esse problema” (João, professor de Matemática da 1ª série do Ensino Médio).

“Eu acho um pouco perigosa porque deveria ter um planejamento muito rígido. Eu acho que se não tiver uma organização na preparação dos profissionais e um currículo diferenciado, a gente pode ter o efeito talvez muito pior do que existia antes com as escolas especialmente voltadas para os surdos.”(Henrique, professor de Matemática a 6ª série do Ensino Fundamental).

“ Olha, no início, eu fiquei apavorado. Eu falei :“ Meu Deus do céu! Como é que eu vou fazer?” Não houve um preparo. Eu cheguei na escola no início do ano letivo e quando entrei na sala de aula, lá estavam os alunos surdos.”(Luís, professor de Química da 1ª série do Ensino Médio).

Inversamente a essa realidade cheia de ausências, a legislação pertinente, mesmo com as generalizações, ambigüidades e indefinições que a caracterizam, desde a aprovação da Declaração de Salamanca, estabelece critérios e condições para a implementação da educação inclusiva.

A Resolução CNE/CEB 02 de 2001⁶², que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento norteador para a inclusão de alunos/as no ensino regular, determina que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial que dê sustentação e viabilize o processo de construção da educação inclusiva.

Apesar de, historicamente, na sociedade brasileira, a lei não garantir as condições de usufruto dos direitos sociais, tal situação não deve desqualificar a importância dos critérios legais, utilizados pelos os movimentos sociais na luta por seus direitos e contra a omissão do poder público.

No entanto, foi possível perceber, em algumas entrevistas e nas observações do cotidiano escolar, uma tendência ao silenciamento das dificuldades encontradas, como evidencia esse depoimento:

“Olha a gente já fala nisso há anos. Esse ano, nós, professores resolvemos o seguinte: Não temos mais problemas com os surdos, nossos problemas agora são com os ouvintes. No último conselho de classe não se tocou no assunto surdos sabe porquê? Nós professores esgotamos isso. Cansamos de dar sugestões. Então o assunto surdos morreu. Eu acho isso péssimo, entendeu? Eles ficaram invisíveis. Ninguém tocou no assunto”. (Leticia, professora de Geografia da 5ª série).

De acordo com Codo (1999) essa “*síndrome da desistência*” do educador pode levar à falência da educação, daí a necessidade das mudanças textuais/ legais e de código pedagógico nas políticas educacionais incluírem os atores sociais como protagonistas e não como simples coadjuvantes, como assinalado por Skliar (2001), no Capítulo I.

Em relação aos princípios básicos da inclusão, a maioria evidenciou a garantia de acesso à educação como um direito de todos. A metade dos/as entrevistados/as assinalou a oportunidade do contato com a diferença como outro aspecto positivo dessa política, embora todos/as tenham manifestado dúvidas quanto aos ganhos na aprendizagem, como explicitado nesse depoimento:

“Eu acho que a inclusão social que ocorre na nossa escola é principalmente a do recreio, porque essa inclusão social é maravilhosa, alguns DAs estão convivendo com os outros, e outros alunos se estimularam a estudar também as Libras para poder se comunicar, esse convívio conosco, o convívio social. Claro que alguns alunos podem até estar realmente aproveitando alguma coisa dentro das aulas, eu não tenho a menor idéia da porcentagem, a menor idéia.” (João, professor de Matemática, 1ª série do Ensino Médio).

⁶² Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n 02 de 11 de fevereiro de 2001.

O discurso da escola inclusiva apenas como um espaço de tolerância e convivência entre os diferentes, sustentado na ilusão de que a escola oferece as mesmas condições a todos/as e enfatiza a convivência com os “normais” em detrimento da apropriação de conhecimentos mínimos para os “anormais”, mantém a desigualdade e a mera aceitação da diferença como diversidade.

Em relação às propostas e desafios da educação inclusiva, a formação de professores/as foi apontada como central na implementação dessa política, apesar de alguns/algumas terem mencionado a preocupação com o caráter impositivo dessa política, tal como vivenciado na escola.

“Se você pensar assim eu vou ter que aprender Libras, Braille, saber ensinar um autista, uma aluno/a com Síndrome de Down, Tem que ser um super professor. Esse professor que sabe conviver com todas as diferenças não existe...” (Leticia, professora de Geografia de turmas do Ensino Fundamental).

A inserção da educação inclusiva na lógica neoliberal da inclusão/exclusão, como visto no capítulo I, obriga todos/as a se incluírem no mundo globalizado. Nesse cenário, a escola inclusiva como a única opção, também significa redução de custos em relação às escolas especiais, pois atende mais alunos/as com um número menor de profissionais e recursos materiais.

Assinalo ainda a falta de integração entre as políticas educacionais. Paradoxalmente, ao incentivo e apoio que deveria ser dado aos profissionais responsáveis pela implementação da educação inclusiva, a escola observada obteve uma baixa avaliação por apresentar elevados índices de reprovação, fato atribuído pelos/as professores ao baixo aproveitamento dos/as alunos/as surdos/as. Tal situação resultou na diminuição da gratificação aos/as professores/as, contribuindo para o clima de insatisfação em relação à implementação dessa política.

Souza & Góes (1999) iluminam essa questão ao apontarem o paradoxo da inclusão que exige um profissional multifuncional, que saiba lidar com as aparentes diferenças entre um cego, um surdo, um favelado, crianças de rua ou de classe média e, simultaneamente, aprenda a negá-las, na medida que o discurso liberal oculta as diferenças e as desigualdades sob o argumento da equidade social e da pluralidade cultural. Quando afirma que foram dadas oportunidades iguais a todos/as, ignora as relações de poder e o caráter político e cultural das diferenças

e acaba por responsabilizar os indivíduos por sua inclusão, como discutido no primeiro capítulo.

Por outro lado, a legislação não define uma política de formação de professores/as para atuar nas classes comuns com os educandos com deficiências. O artigo 18 da Resolução 02/2001 apenas estabelece dois tipos de professores/as: professores/as capacitados/as e professores/as especializados/as.

Os/as professores/as capacitados/as devem comprovar terem cursado em sua formação de nível médio ou superior conteúdos sobre a educação especial. Os/as professores/as especializados/as em educação especial deverão comprovar a formação em curso superior de licenciatura de educação especial ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior às licenciaturas que o habilitem a atuar nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Em relação aos/as professores/as que já atuam nessa situação, sem especificar como, o referido artigo declara apenas que as instâncias federativas devem oferecer oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização.

Com base em Prieto (2004), apresento os seguintes questionamentos em relação a esses dispositivos:

1) a aceitação do nível médio, já tão insuficiente para a atuação no ensino regular, não seria ainda mais grave em relação à complexidade das competências exigidas para a atuação com alunos/as com deficiência?

2) a indefinição de uma política de formação de professores(as) pelos respectivos sistemas públicos de ensino, que faz recair unicamente sobre o(a) professor(a) a responsabilidade de comprovar e desenvolver as competências necessárias para atender a esses/as alunos/as, não estaria contribuindo para a omissão do Estado e o despreparo dos docentes, uma vez que a precariedade das condições em que se encontra o magistério e a escola pública no Brasil impede, muitas vezes, o/a professor/a por si só investir no seu desenvolvimento profissional?

Outra proposta presente na maioria dos depoimentos foi a redução do número de alunos/as surdos/as nas salas de aula.

“Uma coisa muito falada aqui entre as pessoas com vários níveis de resistência é limitar a o número de alunos surdos. Mas, eu fico pensando se isso resolve. Uma vez eu falei isso numa reunião e todo mundo discordou de

mim, Então, a impressão que eu tenho é que se você tem uma turma com dez alunos surdos, isso te enfrenta. Você tem que fazer alguma coisa. Mas, se você tem só 2 alunos, você nem nota que eles estão ali. Você dá aula para o resto, entendeu?” (Anita, professora de História de turmas do Ensino Fundamental e Médio).

“ Se pudesse ter assim três alunos numa turma, eles iam ser obrigados a se entrosar com a turma, entendeu? Então, eles iam ser obrigados até a aprender Português de alguma forma, quando eles não pudessem falar, eles iam escrever, entendeu? (Leticia, professora de Geografia das turmas do Ensino Fundamental).

Quando perguntados/as sobre como deveria ser implementada a inclusão, a maioria expressou a necessidade do apoio de profissionais especializados e a participação em debates e seminários sobre o tema, como nesse depoimento:

“Eu acho que não pode ter um já pré-estabelecido, não vai ter que ficar todo mundo junto , como vai ter que ter turmas separadas. Eu acho que isso demanda um debate. Já ouvi gente falando inclui na hora do recreio, na festa junina, educação física ou coisa que o valha e tem gente que argumenta que isso não é inclusão. Eu não tenho opinião formada, me falta base, gostaria de ouvir opiniões para poder defender esta ou aquela opinião. Mas, com certeza do jeito que está, fora o convívio social, eu não sei qual o benefício intelectual e acadêmico para esses alunos.”(João, professor de Matemática da 1ª série do Ensino Médio).

Quanto à forma como deveria ser feito esse apoio, a maioria indicou a necessidade de uma sala de recursos com um professor/a especializado/a para reforço dos conteúdos ensinados, principalmente, de Língua Portuguesa.

De forma explícita, dois depoimentos sugeriram que os/as surdos/as se adaptassem previamente à escola, nos moldes da política de integração:

“Particularmente nessa questão eu acho que poderia haver um preparatório, um pré-escolar que fizesse com que os alunos surdos fossem se familiarizando aos poucos com esse tipo de aula interpretadas. De repente, pegar uma turma com poucos surdos, um professor falando em língua portuguesa com intérprete por um ou dois anos, até eles se acostumarem assistir aulas junto com outros alunos”. (Henrique, professor de Matemática Ensino Fundamental e Médio).

“ A minha proposta seria o seguinte: primeiro, os alunos deveriam ser avaliados antes de entrar, entendeu? Você pode fazer uma inscrição. Quantos estão procurando escola? Cem? Vamos fazer a inscrição, vamos ver desses cem, quais os que estão aptos a freqüentar, entendeu? E aí eles freqüentam. Aptos que eu estou falando é que saibam um mínimo de Português” . (Leticia, professora de Geografia do Ensino Fundamental).

Considerados como sujeitos que têm uma diferença, mas iguais aos/às ouvintes intelectual e cognitivamente, alguns/algumas professores/as atribuíram à escola a responsabilidade pelo fracasso na inclusão e propõem mudanças na organização escolar, como evidenciam esses depoimentos:

“De alguma forma teria que ser pensada uma organização para que os professores pudessem se organizar para passar para o intérprete com alguma antecedência o que vai ser a aula, mas não acho que isso seja fácil, entendeu?(...) Outra coisa que eu acho que deveria ter, mas seria ainda mais difícil é ter um tempo para reuniões por séries ou por área onde pudéssemos pensar de forma coletiva, porque a gente é muito sozinho, a gente é muito isolado.” (Anita, professora de História da 8ª série do Ensino Fundamental).

“Primeiro deveria ter a preparação dos profissionais, isso é fundamental, Segundo, a elaboração de um currículo que levasse em conta as diferenças, talvez a linguagem deva ser diferenciada.”(Selma, professora de Educação Artística da 7ª série).

Ainda em relação às visões sobre a educação inclusiva, alguns/algumas professores/as levantaram a necessidade de avaliação na implementação dessa política:

“Eu entendo que toda política tenha que ser avaliada depois de um tempo de implantação. Toda essa idéia é boa e saudável. Agora, é importante que as pessoas responsáveis pela implantação da política publica tenham consciência, tem que observar e sempre estar atento para mudanças. Não pode simplesmente imlantar e deixar ao léu. Eu tenho a impressão que precisa mais história para que a gente possa dar uma olhadinha e verificar o que está acontecendo” (Marcelo, professor de Física da 2ª série do Ensino Médio)

“Eu queria uma ação urgente de Português fundamental para que eles pudessem realmente se alfabetizar. Pára tudo e repensa, porque eu não vejo como perda nada em educação, sabe, para ver se tenta passar alguma coisa. Tenta, não. Nada de tentar, passar realmente.(Wanda, professora de Língua Portuguesa da 2ª série do Ensino Médio)

Apesar da insatisfação com a forma como foi introduzida e está sendo implementada a inclusão e a tradicional dificuldade da escola de lidar com a diversidade, foi possível perceber o desejo e o interesse dos/as professores/as em discutir a questão.

Nesse sentido, as falas mais duras não significam um descompromisso ou insensibilidade diante da situação, uma vez que mesmo entre os/as professores/as mais receptivos à presença dos/as surdos/as também não foram observadas mudanças nas formas de ensinar.

Como salienta Góes (2004:79): *“Diante da complexidade da inovação e sem redirecionamentos consequentes, eles tendem a continuar com planos uniformes de atividades, conteúdos e procedimentos, mantendo o aluno especial em sala com aprendizagem insatisfatória ou “perdendo-o” no difícil percurso.”*

De modo geral, as visões dos/as professores/as ratificam o enorme descompasso entre as intenções de mudanças expressas nos discursos e a realidade das escolas.

Em função disso, finalizo a apresentação das visões dos/as professores/as sobre a educação inclusiva com a fala de uma professora que nos remete à etimologia da palavra inclusão, mencionada no início desse trabalho, e nos desafia a pensar as contradições da inclusão:

“Inclusão dessa forma não existe. É pura demagogia. Isso para mim não existe na realidade, porque você põe 50% de alunos surdos e 50% de ouvintes, então você forma dois grupos imensos que se fecham, se fecham....” (Júlia, professora de Inglês do Ensino Fundamental e Médio).

Como afirmam Souza & Góes (1999:163): *“Dito de outro modo, incluir pode significar: fechar num grupo o que dele não fazia parte; tomar como membro elementos secundários e enclausurar as diferenças”.*

. As visões dos/as alunos/as ouvintes

Assim como os/as professores/as, os/as alunos/as ouvintes entrevistados/as também se sentiram assustados/as e surpresos inicialmente, por não terem sido informados previamente e, com exceção de um aluno, nenhum/a outro/a entrevistado/a tinha vivido essa experiência anteriormente.

“Eu me surpreendi com o impacto da situação que vivi. Acho que todos os ouvintes que estavam na sala também se depararam com a situação de não saber conviver com eles. Respeitar os limites, conseguir falar alguma coisa com eles, porque nem todo D.A lê os lábios. A gente têm uma grande dificuldade. Se o intérprete não vem, a gente não consegue saber o que ele está falando. Eu senti um pouco de medo porque eu não sabia como lidar com aquela situação” (Luisa, aluna da 2ª série do Ensino Médio).

“Eu vi no mural um papel tipo um bilhete falando sobre inclusão, mas não veio ninguém para falar como seria. Chegamos e tivemos a novidade. No início eu fiquei surpreso, mas agora estou me acostumando com eles, comecei a me entrosar. Tem uns que lêem os lábios, são oralizados e aí a gente se comunica do que jeito que pode”. (Carlos, aluno da 7ª do Ensino Fundamental).

Quando perguntados/as sobre o que achavam dessa política, a maioria se manifestou favorável, como um direito das pessoas com deficiência, mas, como os demais sujeitos dessa pesquisa, demonstraram preocupação com a sua implementação, em especial quanto ao despreparo dos/as professores/as e a falta de um apoio especializado:

“ Eu acho legal, mas só que tinha que ter uma pessoa mais experiente. Eles colocaram os surdos aqui mas não tem gente adaptada para isso. É difícil para eles pegarem, Para a gente já é difícil, ainda mais para eles que não entendem assim o Português, para eles é bem diferente Então tinha que ter uma pessoa que soubesse por exemplo, química, biologia. Eles ficam assim perdidos, porque os intérpretes estão ali só interpretando. Às vezes, eles perguntam alguma coisa e o professor tenta responder, tenta esclarecer a dúvida, ,mas fica assim sem saber, não é?”(Roberta, aluna da 1ª série do Ensino Médio).

“Os professores tentam ajudá-los, mas também não conseguem e ficam perdidos, não têm uma base, não fizeram o curso de Libras. Não sabem explicar, assim eles tentam...eles estão despreparados. Eles fazem o que podem, entendeu? (Tomás, 3ª série do Ensino Médio)

“Tem que organizar muita coisa para melhorar. Eu acho muito corajoso da parte deles (surdos/as) virem e encarar.”(Cláudia, aluna da 1ª série do Ensino Médio)

Apenas um depoimento questionou a possibilidade de estudarem juntos pela diferença lingüística dos/as surdos/as:

“A meu ver deveria ter uma sala só para eles, entre eles, professor para eles. Tanto para nós como para eles é difícil. Eu vendo essa coisa da linguagem deles, dos sinais, sabe? Uma palavra muda tudo.Eu não sabia dessa dificuldade O que é para a gente ler e entender para eles é de outro jeito se não tiver intérprete. Então eu acho que tendo a sala dele, professor para eles, se desenvolveriam melhor.”(Lídia, aluna da 8ª série).

Em relação aos aspectos positivos da inclusão, apontaram a possibilidade de aumentar a visibilidade e a socialização das pessoas surdas e a oportunidade de trocar experiências e de aprender a conviver com coisas novas:

“Acho que a escola está de parabéns por estar fazendo esse trabalho colocando junto os DAs e o pessoal auditivo, assim pelo menos eles se soltam um pouco diante da população aí fora, o povo, e acho que até a gente aprende com eles um pouco de comportamento” (Fabiano, aluno da 1ª série do Ensino Fundamental)

“ Você passa a ter a visão de um outro mundo que você não tinha e de repente você quer fazer parte, você quer conhecer, quer aprender. Você acaba até, dependendo da pessoa, se apegando ou querendo ajudar, sabe? Não é assim olhar feito um coitadinho, sabe? Mas, querer conhecer o

mundo deles, entendeu? Saber que existe aquele mundo.” (Lídia, aluna da 8ª série).

“Assim como eu quero aprender com eles, eu posso ensinar alguma coisa para eles também” (Diego, aluno da 6ª série).

“Eu aprendi depois que eu tive esse choque com a situação que eu vivi .Aprendi a conviver com coisas novas, a não me assustar, a não sentir medo, pelo contrário tentar me aproximar daquilo que está me causando medo para descobrir o que eu posso fazer por mim e por aquela pessoa independente do que seja” (Luísa, aluna da 1ª série do Ensino Médio).

Esses depoimentos estão em consonância com o argumento que afirma:

“A inclusão se torna grande benefício para estudantes com ou sem deficiências. A maioria descobre ser capaz de atos solidários e cooperativos, desde cedo, tornando-se mais compreensivo, tolerante e confiante nas relações com o outro. Oferece-se espontaneamente para colaborar com colegas, especialmente com aqueles que apresentam deficiências. E os estudante sem deficiência, participando de uma Educação Inclusiva, passa a ter uma vasta gama de modelos e papéis sociais, aprendizagens e redes sociais” (Werneck, 19967:33).

. As visões dos/as alunos/as surdos/as

Entendendo as narrativas como um mecanismo de compreensão de si e dos outros, das relações e das práticas sociais, assim como dos espaços onde as histórias são produzidas, mediadas e se interpenetram (Lopez apud Larossa & Skliar, 2001:188), às visões dos/as alunos/as surdos/as entrevistados/as, misturam-se lembranças de suas experiências anteriores em escolas regulares e especiais.

Suas longas trajetórias escolares estão permeadas de interrupções, sucessivas tentativas de resistência e de adaptação às exaustivas práticas de ensino, muitas vezes, inócuas. Enfim, são histórias de muitos desencontros, que os fazem errantes em busca de uma escola que atenda às suas necessidades.

Dos dez entrevistados/as, apenas quatro experimentavam a escola inclusiva pela primeira vez.

Perguntados/as sobre como se sentiram e se sentem estudando com os ouvintes, todos/as responderam que foram bem acolhidos na atual escola, embora apenas duas alunas afirmaram preferir a experiência atual da escola regular com intérpretes de Libras ao ensino nas escolas de surdos/as.

“No início estranhei estudar com os ouvintes. Tinha medo que zombassem de mim. Tinha vergonha de não saber escrever certo. Mas, vi que os ouvintes também não sabem escrever certo, também tiravam nota baixa. Vi que era igual e me acostumei. Melhor misturado. Fica mais igual ao ouvinte. Ser surdo é pior, ouvinte ajuda e com o intérprete fica mais claro entender. (...) Difícil mesmo é Português. História também é um saco! O professor dita a matéria e só os ouvintes copiam. Preciso copiar deles depois e aí vejo que copiam errado e tenho que procurar outro colega. O professor fala rápido, rápido, não entendo nada, às vezes fico com vergonha de interromper.” (Márcia, aluna da 3ª série do Ensino Médio).

Segundo Behares (apud Botelho, 2002:20) atitudes de resignação e de maior assimilação do estigma e do preconceito, podem ser entendidas como uma herança do ensino oralista, em virtude do processo de *“assimilação acrítica a um modelo nunca claramente explicitado”*

A outra aluna favorável à inclusão declarou:

“Eu acho bom, já tenho experiência de estudar com ouvinte desde pequena. Eu sou oralizada, faço leitura labial. Eu estou acostumada com os ouvintes. Entrei no INES com 18 anos e estranhei os sinais. No segundo grau, quis estudar com ouvintes. Me sinto bem, os ouvintes me ajudam. Alguns têm interesse de saber sinais, eu ensino..Há uma troca, mas falta informação.É tudo rápido, olhar o intérprete, leitura labial e copiar não dá tempo. É muito trabalho. Precisa mais tempo. Precisa mais intérprete, mais troca entre o professor e o surdo. Escrever Português é difícil. Primeira coisa é ensinar Português. Precisa um lugar especial para ensinar Português é muito importante, primeira coisa, entendeu?” (Fernanda, aluna da 1ª série do Ensino Médio).

Este último depoimento aproxima-se do que Perlin (1998) denominou identidade cultural surda de transição. Esta é a situação da maioria dos/as surdos/as, que tem a sua formação na hegemonia ouvinte e estabelecem um contato tardio com a comunidade surda e com Língua de Sinais. Mesmo quando incorporam a experiência visual, conservam traços da experiência da identidade ouvinte.

Durante a entrevista e nas observações foi possível perceber que utiliza o Português sinalizado⁶³ e faz uso limitado das duas línguas.

Pelo fato de se comunicar oralmente, na ausência do/a intérprete, é constantemente solicitada para mediar a comunicação entre surdos/as e ouvintes.

⁶³ Português Sinalizado é um tipo de comunicação bimodal em que os sinais são utilizados na estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Ao contrário do que alguns educadores propagam, ao invés de significar uma forma de ensinar Português ou facilitar as relações entre surdos e ouvintes, traz graves implicações lingüísticas, em função da impossibilidade de se utilizar duas línguas ao mesmo tempo. (Botelho, 2002).

No entanto, o bom desempenho na modalidade oral e na leitura labial⁶⁴, não significa que o mesmo ocorra em relação à leitura e à escrita, por isso sente necessidade de um ensino de Português para surdos/as.

Em relação a essa questão, Vygotsky (apud Skliar, 1997:122), no trabalho “Problemas de Defectologia, publicado em 1931, mesmo sem reconhecer a Língua de Sinais como uma língua plena como as línguas orais, afirma que o fato das crianças surdas pronunciarem palavras não significa que aprendam a servir-se da língua oral como meio de comunicação e como instrumento de pensamento:

“A luta entre a linguagem oral e a gestual, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos acaba sempre com a vitória da mímica, isto não é porque a mímica constitua, desde o ponto de vista psicológico, a verdadeira língua do surdo-mudo, nem porque seja mais fácil como dizem muitos professores, mas porque ela é a verdadeira língua em toda a riqueza de seu significado funcional, enquanto a pronúncia oral das palavras inculcadas artificialmente representa só um modelo morto da linguagem viva”.

A leitura labial e a fala adquiridas mecanicamente produzem palavras mortas que não preenchem o vazio de informação, nem dispensam a presença do intérprete, como revela seu depoimento.

Portanto, ainda com base em Vygotsky (1991b:85) *“o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral, tanto na estrutura como no nível de abstração”*

Os outros oito alunos/as entrevistados/as disseram preferir estudar em escolas ou classes de surdos/as com ensino bilíngüe.

Convém enfatizar que todos/as os/as entrevistados/as se referiram à baixa qualidade pedagógica das escolas especiais.

“Eu estou acostumado a estudar com ouvintes, mas prefiro estudar com surdos, pena que o ensino é fraco, muito fácil, atrasado.” (Cláudio, aluno da 1 série do Ensino Médio)

“Sempre estudei em escolas com os ouvintes. Sofria muito, não tinha intérprete e às vezes era o único surdo na escola. Mas gostei muito da escola da Gávea⁶⁵. Lá o ensino era oralista, mas alguns professores conheciam os surdos e tinha aula de reforço à tarde. Aprendi muito lá. Tive base. Só

⁶⁴ Com relação à leitura labial Botelho (1998:42) afirma que “em média apenas 25% do que se diz pode ser identificado pelos melhores leitores labiais do mundo”.

⁶⁵ Colégio Nossa Senhora de Lourdes, escola confessional de ensino regular, localizada no bairro carioca da Gávea.

conheço um surdo que estudou no INES e está na faculdade. Eu quero fazer faculdade de Matemática.”(Jorge, aluno da 2ª série do Ensino Médio).

“Eu sempre estudei em escola de surdos, mas só no CES⁶⁶ eu tive um ensino mais forte.” (Lucio, aluno da 1ª série do Ensino Médio).

A crítica ao ensino especial tem raízes históricas, assim sintetizadas por Kassar (2004:62):

“A educação especial foi organizada nas brechas do poder público e privado: entre as raras classes especiais das escolas públicas e as instituições privadas de caráter assistencial (...) A educação especial ocorreu, ainda, mesclada ao fracasso escolar, mesclada à educação da população que foi deficientizada pela escola e separada dos alunos ‘normais’ durante a organização da educação brasileira no século XX.”

Em todos/as os depoimentos sobre as experiências em escolas regulares, mesmo com a presença do intérprete, e em escolas especiais de cunho oralista foi possível identificar o uso freqüente das seguintes expressões: “sacrifício”, “esforço”, “cansaço”, “paciência”, “comunicação truncada”, “falta informação”, “perde informação”, “palavras pesadas”, “confusão”, “interrupção”, “não entendo nada”.

Tais expressões a princípio revelam que, contraditoriamente ao que recomenda a Declaração de Salamanca, na escola inclusiva, tal como no modelo anterior da política de integração, o/a aluno/a continua tendo que se adaptar ao padrão dominante. Ao invés de formas ricas e estimulantes de aprendizagem observam-se atitudes de esforço e sacrifício dos/as alunos/as surdos/as.

Quando perguntado/as sobre como deveria ser a educação de surdos/as, as opiniões variaram em função de suas vivências nas escolas regulares e/ou especiais.

As alunas que preferiram a escola inclusiva, apontaram a necessidade da formação de intérpretes, a preocupação com o ensino de Português e a continuidade dos/as professores/as com mais facilidade para ensinar os/as surdos nas turmas inclusivas.

Em relação aos efeitos das interrupções nas relações entre professor/a e aluno/a surdo/as em função da condição lingüística desse grupo, Souza (1998:64) afirma que:

⁶⁶ Centro Educacional de Surdos, escola particular de Ensino Fundamental e com ensino bilingüe, localizada, atualmente, no bairro da Glória, na cidade do Rio de Janeiro .

“A língua só se torna fato de linguagem quando não se dissocia da unicidade do meio social e do contexto social imediato. A comunidade que compõe professor /alunos surdos funda-se no ocasional ou fortuito: em menos de doze meses os personagens se alteram, o meio social se desorganiza para que nova peça em episódios, se componha. Em tal contexto, não há terreno para emergência de nada além de um sistema comunicativo elementar.”

Entre os/as que afirmaram preferir as escolas ou salas só com surdos/as, apesar das críticas ao oralismo e à qualidade pedagógica das escolas especiais, o fato dos/as professores/as conhecerem os/as alunos/as e a possibilidade de estarem em contato com os outros surdos/as e com a Língua de Sinais foram fatores apontados como positivos em relação às escolas inclusivas.

Quando referentes ao contato com os/as outros/as surdos/as e com a Língua de Sinais, os depoimentos são unânimes em confirmar a necessidade do encontro surdo-surdo e a importância da experiência visual, como mencionado por Perlin, 1998 e Laborrit, 1994, Skliar, 2003, Góes, 2000, Quadros, 2002-2003.

“Eu sempre quis estudar no INES, mas minha mãe nunca deixou. Aprendi sinais com uma amiga que estudava lá. Ficava em casa sozinha, sem fazer nada, sentia que os sinais estavam diminuindo....” (Lúcia, aluna da 7ª série).

“Na escola da Gávea os sinais eram simples, era uma mímica, tipo Comunicação Total diferente da Língua de Sinais do INES. Aprendi Língua de Sinais atrasado com 22 anos nas associações de surdos. Antes minha vida era fechada, só com a família, quando comecei a viajar com os surdos, participar dos campeonatos e das discussões nas associações de surdos aprendi muita coisa! Nossa! Foi muito importante! (Jorge, aluno da 2ª série do Ensino Médio).

“Nunca consegui vaga no INES. Ia para a calçada do INES bater papo com os amigos de lá” (Ronaldo, aluno da 6ª série).

Os relatos dos encontros com a Língua de Sinais e com a comunidade surda são povoados por experiências alegres, descobertas importantes e pela conquista de autonomia, ao contrário das expressões utilizadas em relação às experiências nas escolas regulares e ao ensino oralista, na medida que o *“o contra-ponto dado pela comunidade surda, permite significar-se como surdo e como sujeito que enuncia uma língua efetiva, a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade”*(Góes, 2000:48),

Quanto à educação que gostariam de ter, a maioria enfatizou a importância da educação bilíngüe e alguns a necessidade de formar professores/as surdos/as:

“O ensino em Língua de Sinais e com professores surdos é mais rápido, os surdos se desenvolvem mais” (Jorge, aluno da 2ª série do Ensino Médio).

“Meu sonho é ter lugares próprios para o surdo aprender coisas do mundo, como política, o atentado de 11 de setembro, Aids. Aqui falta informação, é difícil, pesado. Tudo é intérprete.” (Lúcio, aluno da 1ª série do Ensino Médio).

De acordo com esses depoimentos e com a abordagem sócio-histórica em que o homem se constitui nas interações sociais mediadas pela linguagem, transformando-se e sendo transformado pelas culturas, devemos refletir sobre a função social da escola de surdos/as, considerando que:

“O ato de aprender a ler e a escrever deve começar a partir de uma leitura muito mais abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram a nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo.” (Freire, 1990: 17).

. As visões dos/as intérpretes

Considerando uma vez mais que os jeitos de olhar dependem das lentes que usamos, a apresentação e análise das visões dos/as intérpretes sobre a educação inclusiva também se apóiam nos depoimentos sobre suas trajetórias profissionais⁶⁷.

Embora a atuação de intérpretes nas relações entre surdos/as e ouvintes seja uma prática bastante antiga, a sua presença na sala de aula é muito recente. A quase totalidade dos sujeitos entrevistados/as nunca havia trabalhado numa escola inclusiva.

Quando perguntados sobre o que achavam dos princípios dessa política, apenas um depoimento manifestou-se contrário, assinalando as diferenças lingüísticas e culturais dos/as surdos/as e o caráter homogeneizador da inclusão:

“ É uma grande mentira colocar surdo e ouvinte numa mesma sala de aula. O ritmo é diferente, entendimento diferente , o professor está falando de

⁶⁷ A profissão de intérprete de Libras e Língua Portuguesa ainda não é regulamentada no Brasil. A sua atuação é respaldada pelas seguintes leis: a Lei 10.098/00 de acessibilidade, o Plano Nacional de Educação as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Lei nº 10.436 de 2002 , que oficializou a Língua Brasileira de Sinais, a Portaria 3284/2003 de acessibilidade à Educação Superior e o Decreto nº5626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436.

predicado e o surdo não sabe o que é sujeito, nem sabe o que é primeira pessoa. Quem é a primeira pessoa? Ele não sabe, E aí o pobre do intérprete, tem que ir lá e pergunta assim: você não lembra, eu, tu, ele. Primeiro é singular. O que é singular? Sozinho, plural? E o professor está lá. Espera aí professor. O intérprete tem que virar meio que bombril, se desdobrar e mesmo assim não consegue. Não é fingir que está tudo ótimo, está tudo inclusivo. “oh, que bonitinho, tem um alfabeto manual”. É muito mais que isso, Tem variáveis que interferem e elas não são simplesmente apagadas, tampadas como se não existissem. E, existem, não é?” (Patrícia, intérprete da 8ª série).

Os demais foram favoráveis à inclusão como um direito social, embora, assim como os demais entrevistados/as, demonstraram-se preocupados com a sua implementação, principalmente, com o desconhecimento dos/as professores/as sobre a surdez e os/as surdos/as, como explicitam esses depoimentos:

“Eu acho maravilhoso, ao menos no campo filosófico, mas é preciso uma conscientização dos profissionais primeiro do que é uma inclusão, porque muitos professores não sabem, eles desconhecem o que é inclusão e principalmente para os surdos que tem muito a ver com a lingüística. Certo? Ele não aceita os limites lingüísticos do surdo. Então eu acho maravilhoso uma escola para todos, mas tem que ter conscientização desses profissionais e dos intérpretes também porque tem muito intérprete que não é educador.” (Leonardo, intérprete da 1ª série do Ensino Médio).

“A idéia eu acho excelente porque abre a mente dos ouvintes para eles verem que existem surdos no mundo, mas o lado negativo, eu penso que os professores ainda não estão com a mente aberta para essa visão de inclusão. Eles tratam os surdos como coitadinhos: “Ah, eu não posso dar essa aula por causa dos surdos”. Então eu acho que isso é uma coisa que tem que ser quebrada. É claro que eles têm dificuldade na língua portuguesa, mas eles podem aprender, crescer muito numa escola inclusiva.” (Regina, intérprete da 2ª série do Ensino Médio).

“Eu acho ótimo, é direito de todos estarem juntos sem discriminação, não é? Só que na prática a gente vê que é uma coisa totalmente diferente. O Português é muito complicado. (Robson, interprete da 7 série).

Embora não tenham conhecimento teórico sobre a complexidade das questões lingüísticas e dos processos de aprendizagem, todos/as assinalaram as dificuldades que encontram para interpretar todas as aulas e nas relações com os/as professores/as:

As questões pedagógicas implicadas na atuação do intérprete e as relações com os/as professores/as serão discutidas mais adiante. Nessa seção, limito-me a comentar suas opiniões e reações sobre a inclusão.

Em relação aos pontos positivos dessa política, assim como os demais ouvintes entrevistados/as, a quase totalidade dos/as intérpretes expressou a oportunidade de conviver com a diferença:

“Positivo eu vejo esse contato entre os surdos e os aluno ditos normais. Uma coisa é você ouvir falar, outra é ver na televisão e a outra é você estar ao lado de um deficiente vendo as dificuldades. Uma coisa que você faz assim com facilidade, ele já demora mais tempo. Até mesmo ver como eles se superam muitas vezes. Outra coisa o ouvinte pode demorar a fazer e o surdo capta mais rápido se for uma coisa visual, que ele percebe com mais facilidade.” (Neusa, intérprete da 6ª série).

Quando perguntados sobre como deveria ser implementada essa política, apontaram a necessidade dos/as professores/as conhecerem as implicações educacionais da surdez e se aproximarem mais dos/as surdos/as, da existência de um apoio especializado, principalmente para o ensino de Português como segunda língua e do ensino da Língua de Sinais para todos/as os/as alunos e professores/as.

“Sempre é necessário criar mudanças e eu acho que eles deveriam ter oportunidade de aprender língua de sinais. Assim numa sala de aula todos se comunicam, um fala, o outro que está lá atrás com o que está na frente. Seria muito bom se esse nível fosse atingido, esse relacionamento, essa interação.” (Mariana, intérprete da 5ª série).

Com base na apresentação dos diversos pontos de vistas sobre a educação inclusiva vivenciados na escola, foi possível perceber que a maioria dos/as entrevistados/as reconhece a importância dessa política como um direito de igualdade e de acesso à educação, embora alguns depoimentos apontem o risco de uma Educação para Todos que iguala as diferenças e produz uma inclusão excludente, como discutido no Capítulo I.

Ainda em relação aos princípios da educação inclusiva, convém destacar que a visão dessa política como uma oportunidade de reduzir o preconceito e promover atitudes de solidariedade e cooperação, manifestada predominantemente pelos/as ouvintes entrevistados/as, contrasta com os depoimentos da maioria dos/as alunos/as surdos/as, para quem o estudo nas escolas regulares, mesmo com a presença de intérpretes, demanda muito esforço e sacrifício, apresentando-se como uma alternativa imposta pela falta de vagas nas poucas escolas de surdos/as existentes, pela baixa qualidade do ensino especial ou como uma forma de se aproximar do suposto padrão de normalidade ouvinte.

Quanto à implementação dessa política, a opinião dos/as entrevistados/as coincidiu com a realidade da escola pública em nosso país: a falta de preparo e a desvalorização dos/as profissionais, a não participação dos atores sociais envolvidos na formulação e na implementação das políticas e projetos, a falta de recursos e de condições de trabalho.

Apesar de reiterar as críticas ao discurso da deficiência presente na Educação Especial, a necessidade de apoio especializado aos/às alunos/as incluídos/as e aos/às professores/as apontada pela maioria dos/as entrevistados/as, nos obriga a considerar os riscos do desmantelamento das escolas especiais em nome de uma educação inclusiva sob a ótica da globalização neoliberal, como discutido no Capítulo I.

Sobre essa questão Emília Ferreiro (apud Souza & Góes, 1999:181) afirma:

“São vários os problemas conflitantes juntos, não? O da integração de crianças com necessidades educativas especiais é um problema de toda América Latina, porque corresponde a um modelo educativo que nem sequer é próprio: é uma escolha da diretriz do Banco Mundial. Todo o sistema de educação especial está sendo destruído na região, sem que essa alternativa possa ser visualizada como viável (...) A professora tem quarenta crianças e colocam ali três com necessidades especiais mas que não são iguais (...) Isso não vai funcionar, assim não funciona.”

Considerando a educação inclusiva numa perspectiva intercultural, a proposta apresentada pelos/as intérpretes de oferecer o ensino de Língua de Sinais para os ouvintes, além de ir ao encontro dessa concepção, possibilitaria a discussão sobre a inversão epistemológica do problema da inclusão, ao evidenciar as dificuldades dos/as ouvintes com a educação bilíngüe e com as experiências visuais dos/as surdos/as, como proposto por Skliar (2003), no Capítulo II.

A proposta de redução do número de alunos/as surdos/as nas salas de aula, apontada em vários depoimentos, ao contrário de provocar as mudanças educacionais necessárias à inclusão, acabaria por reforçar o caráter normalizador dessa política e transferir a principal responsabilidade para os/as próprios/as professores/as diretamente envolvidos e para os/as alunos/as incluídos/as.

No caso dos alunos/as surdos/as essa limitação, traz graves implicações identitárias e lingüísticas, como apresentado na seção 2.8 do capítulo 2.

Compreendendo as identidades como o encontro entre igualdade e diferença e considerando a importância do encontro surdo-surdo, apontado por Perlin, 1998;

Góes, 2000; Souza, 1998; Skliar, 1998a e Laborrit, 1994, como a escola inclusiva poderia atender à necessidade de identificação com a igualdade se os/as surdos/as encontram-se dispersos em várias escolas e salas de aula?

Do mesmo modo, sob o ponto de vista lingüístico, como as crianças surdas, sem contato com a comunidade surda, isoladas em escolas de ouvintes poderão adquirir a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como segunda língua, como preconizam os textos oficiais e legais sobre a inclusão escolar de surdos/as?

A partir das visões dos diversos atores sociais envolvidos no processo de inclusão, aqui apresentadas, evidencia-se, mais uma vez, a necessidade da educação inclusiva, como um novo paradigma educacional, promover um amplo debate, que envolva todas as dimensões dos processos de mudança: legal, pedagógico, nas representações e nas identidades, (Skliar, 2001), para evitar o risco de repetir o modelo normalizador da antiga política de Integração de alunos com deficiência no ensino regular.

5.2

Os diferentes olhares sobre o outro

As formas como pensamos, significamos e representamos o outro devem ocupar um papel central nas discussões educacionais, em especial, na educação inclusiva alicerçada no multiculturalismo.

Assim como as mudanças educacionais devem ser precedidas por mudanças nas representações (Skliar, 2001), em sintonia com os Estudos Surdos em educação, é necessário problematizar as representações dos/as ouvintes sobre os/as surdos/as e a surdez. (Ibid, 1998).

Instigada pelas perguntas de Lara Ferre (apud Larrosa & Skliar, 2001:204) sobre “O que produz em mim a presença do outro?”, “O que diz a mim a sua presença?” e tendo como referência o artigo de Skliar e Duschazky (2000) sobre as formas de narrar a alteridade e nomear a diversidade, mencionado na seção 2.2. do Capítulo II, apresento e analiso os diferentes olhares dos/as sujeitos ouvintes entrevistados/as sobre os surdos/as e vive-versa, com base também nas observações do cotidiano escolar.

Nos depoimentos e nas observações do cotidiano da escola foi possível perceber o predomínio do olhar sobre a surdez e sobre os/as surdos/as por sua marca biológica, ou seja, como deficientes auditivos.

De forma explícita, a surdez foi considerada um mal a ser corrigido e o/a surdo/a como o depositário desses males nesse depoimento:

“O Português tem que ser a primeira língua, porque o livro está em Português, se eles quiserem conversar comigo e eu não souber Libras, eles podem escrever em Português. Então, essa visão de que a Libras é a primeira língua é uma visão excludente. Também .Deveria ser dada uma reunião passando limites porque eles talvez não tenham noção de limites. Deve ser difícil para eles, entendeu? Não interromper a aula, não arrastar a cadeira, não bater na mesa, você está dando aula e de repente “pla’”, você leva um susto. .Aquilo para eles é normal. Eles não têm noção. Eu acho que eles deveriam ser preparados para se comportar num sala que tenha ouvintes, porque eles não podem incomodar os ouvintes”. (Leticia, professora de Geografia da 5ªsérie)..

É interessante ressaltar que arrastar cadeiras, derrubar objetos sem perceber, abrir a porta sem bater antes, práticas comuns aos surdos/as pela ausência da audição, em geral, perturbam os/as ouvintes.

De forma indireta, outros relatos também representaram a surdez como uma incapacidade que deve ser normalizada, como por exemplo: “deveriam ser mais trabalhados”, “seria melhor um número menor de surdos nas salas de aulas”, “precisa fazer um trabalho mais individualizado e mais especializado”.

Essas falas evidenciam a influência da concepção medicalizada da educação de surdos, própria do discurso clínico e dos procedimentos técnicos e terapêuticos da Educação Especial.

Vistos como deficientes, seus corpos precisam ser dóceis e disciplinados para conviverem com as pessoas normais (Foucault, 2001).

Perguntados/as sobre as potencialidades e as expectativas quanto ao desempenho dos/as alunos/as surdos/as, a maioria dos/as entrevistados ouvintes respondeu que apesar de “analfabetos” eram bastante “esforçados”. Nenhum depoimento apontou as experiências visuais dos/as surdos/as como potencialidades desses indivíduos.

O “não falar”, “não ouvir”, “não saber ler e escrever” e a “força de vontade para aprender” foram os atributos mais utilizados pelos/as sujeitos ouvintes dessa pesquisa para caracterizar os/as alunos/as surdos/as.

A maioria dos/as professores/as justificou a baixa expectativa quanto ao desempenho acadêmico dos/as alunos surdos/as por problemas educacionais e não pela deficiência do/as alunos/as. Alguns depoimentos aludiram que tal situação também ocorria com os alunos/as ouvintes.

Embora nenhum entrevistado/a tenha declarado diretamente a existência de discriminação e, durante toda a pesquisa de campo não tenha presenciado nenhuma situação explícita de preconceito, foi possível perceber em algumas observações e falas dos/as ouvintes as contradições e os conflitos inerentes às relações entre grupos diferentes.

“Olha a turma que não têm surdos outro dia me disse assim: Graças a Deus eu não caí naquela turma, professora. Não dá para estudar ali, não é? Os colegas me contam.” (Leticia, professora de Geografia da 5ª série).

“Eu fico com a impressão que muitos alunos surdos se ressentem da presença dos ouvintes e os ouvintes dos surdos, no sentido que a presença do surdo diminua a complexidade e a qualidade da aula, entendeu?” (Henrique, professor de Ciências da 6ª série).

“Alguns colegas eles são meio preconceituoso, entendeu? Assim no meio da aula eles falam:” Ah, eles são muito lentos, são isso, são aquilo, eles não entendem, atrapalham, gritam. Poxa, mas quem não grita? Quem não atrapalha?” (Tomás, aluno da 3ª série do Ensino Médio).

“A forma como eles se referem “mudinho”. Acho que eles nem percebem, não têm consciência de que o termo faz diferença, mas é o tom que eles vêm, é o mudinho entendeu? É meio um coitadinho, mas ao mesmo tempo a presença dele que te incomoda de alguma maneira. Não sei, eu sinto um pouco assim às vezes.” (Anita, professora de História da 8ª série).

“Acho que muitos alunos têm rejeição, não todos, mas acho assim que 80% não gostam dos surdos”. (Selma, professora de Educação Artística da 7ª série).

“Acho que alguns professores têm um certo tipo de discriminação. Não sei se chega a ser uma discriminação, mas acho que alguns professores são mais ríspidos com alguns alunos que não escuta.” (Pablo, aluno da 2ª série do Ensino Médio).

Contrariamente ao argumento da inclusão, observa-se que o simples convívio com a diversidade não cria condições para a construção de princípios de solidariedade, tolerância e cooperação, da mesma forma que *“a diversidade de características culturais dos personagens acolhidos pela escola não garante por si só a superação do caráter monocultural”* (Candau, 2003a:25).

O uso de estereótipos também foi freqüente nas falas dos/as ouvintes entrevistados/as. Muitos depoimentos referiram-se aos/às surdos/as como

“ingênuos”, “agressivos” “isolados” “com raciocínio mecânico”. Tais expressões, de forma positiva ou negativa, generalizaram experiências vivenciadas na interação.

Alguns ouvintes, referindo-se às atitudes de paternalismo e de tolerância que as pessoas com deficiência despertam, afirmaram que alguns/algumas surdos/as se aproveitam disso, demonstrando um certo antagonismo entre eles/as.

“Eu percebi nesse tempo com eles que alguns surdos/as usam a usam deficiência como desculpa. É muito puxado estudar e trabalhar, ninguém gosta, sabe? Então, eu já vi, eu presenciei que alguns usam a deficiência na hora da prova porque não fez, não deu, entendeu?” (Lídia, aluna da 8ª série)

“Eu acho que eles têm muita força de vontade, mas às vezes eles se fazem de coitadinhos, quando tem um problema com o ouvinte e vão conversar com o diretor, eles já dizem: “ se você me agredir, eu vou chamar a polícia”. Alguns ouvintes dizem que eles se fazem de vitima e que o diretor passa mão a cabeça deles porque são D.A.” (Luísa, aluna da 2ª série do Ensino Médio).

“Alguns alunos ouvintes estão percebendo que os surdos têm privilégios que eles não têm. Isto um dia vai estourar, é um barril de pólvora...” (Leticia, professora de Geografia da 5ª série).

Também foi possível identificar uma visão idealizada dos/as surdos/as como super-heróis exemplos de força de vontade e coragem, que inversamente ao proposto por Skliar e Duschatzky (2000) passam a ser vistos como a fonte de todo bem, como nesses depoimentos:

“Eu vejo Deus nele”. (Leonardo, intérprete da 8ª série).

”Eles me energizam.” (Luís, professor de Química da 1ª série do Ensino Médio).

“A garra de ser surdo.” (Robson, intérprete da 7ª série).

“O esforço deles nos incentiva a melhorar.” (Diego, aluno da 6ª série).

Entre os/as os/as intérpretes predominou a visão dos/as surdos/as como alteridades subalternas e oprimidas pelos ouvintes.

“É como se eles fossem inseridos sem que nada fosse modificado para receber essas pessoas diferentes. Isso gera um sentimento de baixa auto-estima. Se todo mundo está conseguindo porque eu não estou? Será que o surdo é inferior? Muitas vezes eu vejo alunos surdos tendo atitudes, muitas vezes eles nem falam ele até diz “ah, somos iguais”, mas em outras você percebe, nitidamente, por uma atitude que ele se acha inferior”(Mariana, intérprete da 5ª série.)

“Eu acho engraçado como o ouvinte não aceita o surdo. É incrível isso. O ouvinte duro de coração, Ele não aceita os limites lingüísticos dos surdos” (Leonardo, intérprete da 8ª série).

“Me magoa muito, me magoa muito, eu entendo cada um, cada surdo, dessa sala de aula, digo aqueles que querem estudar, querem aprender. Então me frustra muito, às vezes um professor entrar e discriminar um surdo, acontece. Falar que não estudou, não fez faculdade para ensinar para surdo. O surdo não tem a escrita, não tem nada, tem um intérprete que passa a ser o ouvido e a voz deles, entendeu?” (Edson, intérprete da 3ª série do Ensino Médio).

“São poucos, mas têm professores resistentes, muito resistentes, que ignoram a presença do surdo. O surdo faz uma pergunta, ignoram a pergunta e isso é muito difícil. Você está ali querendo que o surdo cresça e a pergunta dele é tratada como idiota.” (Regina, intérprete da 2ª série do Ensino Médio).

A proximidade e os laços afetivos com a comunidade surda justificam o envolvimento emocional dos/as intérpretes. Ajudar o surdo e sentir na própria pele são enunciados freqüentes entre esses profissionais, vistos, muitas vezes, como “sacerdotes laicos”, “paladinos da comunicação”, “super-heróis chamados para resolver situações problemáticas de comunicação” (Famularo, 1999:268).

A alteridade surda vista como normalidade foi apontada pela maioria dos/as alunos/as ouvintes:

“São normais, tranquilo” (Roberto, aluno da 8ª série)

São normais, só tem uma deficiência” (Pablo, aluno da 2ª série).

“No começo curiosidade, depois normal” (Diego, aluno da 6ª série do Ensino Fundamental)

Para mim eles são normais, é como se fosse um estrangeiro, que eu tenho que aprender a língua dele “ (Claudia, aluna da 1ª série do Ensino Médio).

A predisposição e a oportunidade de se colocar no lugar do “outro” também foram apontadas nos seguintes depoimentos:

“A paciência é o segredo de tudo. Porque quando você tem paciência você aceita o diferente. Você procura se colocar no lugar daquela pessoa para saber o que gostaria que fizessem comigo, como gostaria que se dirigissem a mim. Esse é o segredo.(...) Mas é muito difícil, porque essa questão de paciência, da predisposição do professor atravessa uma série de questões como a remuneração, a valorização e tudo mais...” (Luís, professor de Química da 1ª série do Ensino Médio).

“ O maior desafio é a gente se fazer de não ouvinte. Todos os ouvintes deveriam tampar os ouvidos e o intérprete falar rápido , rápido, rápido, como os professores falam , entendeu?” (Selma, professora de Educação Artística da 7ª série).

“Eu não diferencio eles das outras pessoas, Teve até uma vez que eu vim para cá com o algodão no ouvido para eles sentirem que eu estava junto com eles ali. Então eu ficava tentando fazer os sinais, querendo falar com eles e não estava entendendo nada , mas na verdade acho que as diferenças entre os D.As e os auditivos não têm.” (Fabiano, aluno da 1ª série do Ensino Médio).

Taylor (2001) em relação ao desafio de compreender o outro, enfatiza a importância de questionar nossas concepções tácitas da condição humana que podem bloquear nossa compreensão dos “outros” e nos manter aprisionados em nossas próprias perspectivas:

“A verdadeira compreensão das relações humanas exige a paciente identificação e desconstrução das facetas de nossas suposições implícitas que distorcem a realidade do “outro”. (...) Outras sociedades nos apresentam maneiras diferentes e muitas vezes desconcertantes de ser humano. Nossa tarefa é reconhecer a humanidade dessas “outras” maneiras, enquanto continuamos vivendo as nossas. Isso poderá parecer difícil de alcançar; exigirá uma mudança em nossa autocompreensão e portanto em nosso modelo de vida - e é desafio que nossas sociedades deverão enfrentar nos próximos anos.”

A surdez vista pela “lente da diversidade lingüística e cultural”(Garcia, 1999:152) foi manifestada em apenas um depoimento:

“Eu sinto muita dificuldade dos professores entenderem essa diferença como uma outra cultura e não pela desigualdade, pela falta, entende? São sempre as mesmas reclamações que eles não sabem Português, que tem que entrar aqui sabendo Português. Nem sei se eles teriam que saber Português, eu precisaria ter informação sobre isso, entendeu? Na verdade, a estrutura da escola tinha que proporcionar isso aos professores.”(Anita, professora de História da 8ª série do Ensino Fundamental).

Ao reconhecer os/as surdos/as como sujeitos culturais e questionar o privilégio e a imposição da Língua Portuguesa sobre a Língua de Sinais, esse depoimento indica a possibilidade de mudanças nas representações sobre a surdez e os/as surdos/as.

A alteridade ouvinte foi assim representada pelos/as alunos/as surdos/a entrevistados/as:

“É difícil, a comunicação é pesada, tem muito choque de opinião, mentalidade diferente, às vezes parece que não gosta de surdo, mas às vezes é porque não conhece surdo direito. Precisa ter paciência” (Gabriel, aluno da 2ª série do Ensino Médio).

“Eu me entendo bem com os ouvintes porque eu sou oralizada. Não tenho problema.” (Fernanda, aluna da 1ª série do Ensino Médio).

“Ouvinte é legal, me ajuda. Ouvinte sabe mais, é melhor” (Márcia, aluna da 3ª série do Ensino Médio).

“ Eu não sou bobo, eu percebo pela expressão facial que alguns ouvintes fazem piadas e riem dos surdos. Eu finjo que concordo, mas não é verdade. Eles dizem que vão ajudar o surdo, mas não acredito.” (Ronaldo, aluno da 6ª série).

“ Eu acho ouvinte falso, sinto que eles fazem fofoca, tiram informação, pensam que o surdo é bobo” (Lucia, aluna da 7ª série).

“Ouvinte é legal, mas a conversa é simples, reduzida, só brincadeiras”(Cláudio, aluno da 1ª série do Ensino Médio).

Em alguns depoimentos, alunos/as surdos/as também usaram estereótipos para se referirem aos/às surdos/as:

“Surdo também é muito fofoqueiro. Prefiro ficar sozinha” ‘(Lucia, aluna da 7ª série)

Sai da outra escola em Caxias porque tinha muita confusão, briga, surdo faz fofoca”(Lucas, aluno da 8ª série).

De modo geral, foi possível constatar que os entrevistados/as ouvintes inscrevem a alteridade surda nos discursos da deficiência e da tolerância, tal como observado tradicionalmente na sociedade.

Apenas o primeiro depoimento apresentado, aos moldes do multiculturalismo conservador (McLaren, 1997), explicitou que os/as surdos/as deveriam se despir de suas marcas identitárias, no caso a Língua de Sinais, para serem aceitos como os demais. Em relação à essa visão, Skliar (1998:190) afirma:

“O ouvintismo reflete-se em várias níveis e espaços: permanece a idéia de superioridade ouvinte, e a biologização dos surdos por exemplo ao definirem a sorte de identidade incompleta dos surdos , praticam-se discursos evolucionistas onde os surdos são levados a estágios primitivos do desarrollo humano, para justificar o “fracasso” pedagógico. O conhecimento pedagógico utilizado nunca é questionado.”

Entre os/as professores/as e alunos/as ouvintes predominou a visão dos/as alunos/as surdos/as como indivíduos que merecem admiração pelo seu esforço para superar a deficiência.

Vistos/as como deficientes, mas esforçados/as, a representação das alteridades surdas aproxima-se das idéias do multiculturalismo liberal e humanista (McLaren,1997), que, sem considerar as relações de poder em jogo, privilegia a igualdade entre os grupos sociais e culturais. Assim, o respeito à alteridade surda, alicerçado na crença de uma mesma humanidade, aproxima-se do discurso frágil da tolerância, que tanto pode favorecer o reconhecimento do outro e a construção

de laços de solidariedade, como aceitar a desigualdade e mascarar as diferenças. (Skliar e Duschazky, 2000)

Do mesmo modo, a alteridade surda vista como normalidade e como um exemplo de força de vontade, também adquire um caráter ambíguo, pois, embora seja positivo mostrar que as pessoas com deficiência podem ter uma vida como as outras pessoas, transmite a idéia de que para ser aceito/a, como deficiente, estrangeiro/a ou como uma curiosidade, precisa ser como os demais, ou seja, ter a sua diferença apagada, o que acaba por reforçar o suposto padrão de normalidade dominante, como mencionado no capítulo II.

Em relação ao olhar dos/as surdos/as sobre a alteridade ouvinte, foi possível perceber sentimentos de desconfiança em relação aos/às ouvintes, mesmo quando afirmavam que não se sentiam discriminados e que, de modo geral, foram bem acolhidos pelos ouvintes.

Segundo Allport (apud Botelho, 1998:98-99), as atitudes de desconfiança, dissimulação, aquiescência passiva, insegurança, obsessão em relação à própria característica, uma postura alerta e desafiante e o desenvolvimento de um certo espírito de clã são formas de defesa das pessoas excluídas.

O tipo de educação que tem sido oferecida a esse grupo e a forma como são representados socialmente, como indivíduos incompletos e forçados a serem como os ouvintes, contribuem para o sentimento de antagonismo e de subordinação em relação aos/às ouvintes (Ibid).

O uso de estereótipos, observado em alguns depoimentos de ouvintes e de surdos/as, ao produzir uma imagem simplificada e distorcida do outro, trazem implicações psíquicas e identitárias e sociais. Representar o comportamento e as atitudes do outro de forma fixa e simplificada é uma forma de manter uma ordem imutável. (Silva, 2000).

A educação de surdos historicamente narrada pelas práticas ouvintistas é pródiga em estereótipos. Como afirma Perlin (1998a:54-55):

“A noção de surdo está diretamente ligada a estereótipos em muitas formas. Cito o estereótipo por ele interferir muitas vezes como um impedimento para a aceitação da identidade surda, Ele leva a considerar a identidade surda ao lado da representação da identidade como incompatível.(...) Nunca a representação estereotipada vai dar à representação da identidade surda um lugar social. O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade.”

Assim representadas, as alteridades surdas assemelham-se às reflexões de Jailson de Souza (2004) sobre as identidades dos/as moradores da favela: vistas como homogêneas, um problema, uma disfunção, e sob o eixo de representação da noção de ausência.

A prevalência da visão dos/as surdos/as como um grupo homogêneo, com identidades fixas e essencializadas definidas pela marca biológica da surdez, impossibilita a representação desse grupo como sujeitos históricos e sociais, portadores de identidades múltiplas e móveis.

Uma educação inclusiva, que busca articular a tensão entre igualdade e diferença, deve romper com a visão essencialista e olhar como os sujeitos surdos constroem e reconstróem suas identidades e subjetividades em meio às relações sociais mediadas pela Língua de Sinais.

Em sintonia com os depoimentos que evidenciaram a necessidade de se colocar no lugar do outro e a visão da alteridade surda como uma diferença cultural, a Educação Inclusiva, numa perspectiva intercultural, deve promover a interação sistemática com diferentes modos de viver e de se expressar por meio de atividades que relativizem a maneira como nos situamos e damos sentido ao mundo (Candau, 2005). Tais iniciativas possibilitariam a criação de espaços ou “culturas de fronteira” (McLaren, 1997), definidos no capítulo I, que contribuiriam para a afirmação política e cultural dos “incluídos”.

Como discutido no capítulo 2, o reconhecimento das culturas surdas como “*espaços de resistência*” ou “*uma estratégia dos surdos para a sobrevivência*” (Perlin, 2005:80) contra as representações ouvintistas, favorece a organização das comunidades surdas e a afirmação de suas identidades.

Considerando que os processos de escolarização influenciam a construção da alteridade e a produção das identidades, a vivência em ambientes lingüísticos comuns onde os/as surdos/as possam compartilhar poderes desiguais e trocas culturais, “*pode representar o princípio de respeito à diferença, a partir de novas possibilidades de barganhar com ouvintes e surdos, novas representações*” (Lopes, 1998: 118).

A educação de surdos/as na perspectiva intercultural crítica, em que a surdez é vista como uma diferença política e os/as surdos/as como sujeitos que podem narrar a si próprios/as e questionar as formas como são narrados/as, favorece a

articulação entre as políticas de igualdade e as políticas de identidade e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade inclusiva, uma vez que “*o poder dos alunos surdos, quando submetidos à inconformidade gerada pela escola questionadora passa a ocupar um espaço vital no processo de desterritorialização das barreiras sensoriais, lingüísticas, espaciais, escolares, de identidades e de culturas na instituição.*” (Lopes, 1998:119).

Finalizo essa seção acerca das diferentes formas de olhar e nomear o outro com a resposta dada por Skliar & Duschatzky (2000:176) à questão central da educação inclusiva e intercultural: “*Será impossível a tarefa de educar na diferença?*”

“Felizmente, é impossível educar se crermos que isto implica em formatar por completo o outro, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém parece atraente, pelo menos para muitos, imaginar o ato de educar como o ato de deixar à disposição do outro tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é em algum aspecto. Uma educação que aposte em recorrer a um itinerário plural e criativo, sem padrão nem regras rígidas que encerrem o trajeto e enfatizem resultados excludentes”.

5.3

As formas de comunicação e de interação entre surdos/as e ouvintes

Para identificar as formas de comunicação e de interação entre os/as surdos/as e os/as ouvintes, além das observações do cotidiano escolar, foram realizadas as seguintes perguntas aos sujeitos dessa pesquisa nas entrevistas individuais:

Aos/às professores/as e alunos/as ouvintes:

Como você se relaciona e se comunica com os alunos/as surdos/as?

Como você vê a relação entre os/as alunos/as surdos/as com os demais alunos/as e professores/as ouvintes?

Qual a sua opinião quanto à participação dos alunos surdos nas atividades da escola?

Aos/ às alunos/as surdos/as:

Como você se relaciona e se comunica com os/as alunos/as e professores/as ouvintes?

Como você participa das atividades da escola? E os/as outros/as surdos/as?

Aos/às intérpretes:

Como você vê a interação e a comunicação entre os/as surdos/as com os/as professores/as e alunos/as ouvintes?

Como você vê a participação dos/as alunos/as surdos/as na escola?

Com base nas observações e nos depoimentos foi possível verificar que na ausência do intérprete a interação entre os dois grupos é limitada a algumas brincadeiras e a contatos superficiais realizadas por meio de formas híbridas de comunicação, tais como: fala, escrita, o uso isolado de alguns sinais, gestos, o olhar, expressões faciais, mímica, desenhos, como demonstram esses depoimentos:

“Essa relação (com os/as surdos/as) quase não existe. Eu sinto muita falta do intérprete, eu agora já passei a ficar dependente. Na sala de aula o meu contato é exclusivamente através dele. Sem o intérprete a minha aula não existiria...” (Henrique, professor de Ciências da 6ª série).

“Eu não entendo o que eles fazem. Alguns até tentam falar, mas eu não consigo entender direito. Infelizmente a comunicação é muito difícil. A gente se comunica por sorrisos, por meio de expressão facial. Eles são muito carinhosos comigo de modo geral.” (João, professor de Matemática da 1ª série do Ensino Médio).

“Dentro da minha área eu faço alguns gestos e eles me entendem. Basquete, eu quico a bola, futebol eu faço o gesto com o pé, então tem uma identidade boa entre nós. A integração deles com os alunos ouvintes é ótima. Os alunos aceitaram numa boa, entendeu? Agora, eu acho que eles é que ficam um pouco junto com eles mesmos, até porque eles não falam e buscam o colega que faz o gesto. Inclusive na hora do recreio eles ficam mais juntos deles mesmos” (Abel, professor de Educação Física do Ensino Médio e Fundamental).

“Tem uns que são oralizados e a gente se comunica do jeito que pode. Às vezes, a gente conversa, mas não é assim ficar num canto batendo papo, entendeu? Eu falo uma coisa, eles pedem a matéria emprestada quando faltam, alguma coisa assim. Às vezes, a gente faz uma brincadeirinha do jeito que a gente entende, não é?” (Roberta, aluna ouvinte da 3ª série do Ensino Médio).

“Eles são mais destacados. Eles se fecham no mundo deles. Eles também dificultam porque tem medo de conviver com as outras pessoas que são diferentes deles. Eles não dizem mas tem um certo medo” (Luisa, aluna ouvinte da 2ª série do Ensino Médio).

“Acho que é uma coisa que tem que ser batalhada, porque têm alguns que a gente quer ter contato, quer conversar ou até mesmo brincar, se expressar, mas fica

difícil, tanto para eles como para nós. A gente não sabe se comunicar.” (Lídia, aluna ouvinte da 8ª série do ensino Fundamental).

“Eles me ensinam algumas palavras, sinal de feio, bonito, amigo, safado, coisas assim.” (Cláudia, aluna ouvinte da 1ª série do Ensino Médio).

“Tem uns que falam. Por mais que seja aquela coisa fininha a gente fica mais à vontade para ficar junto, não é? Eu acho que é mais fácil eles se relacionarem com a gente assim, porque eles devem ter pais ouvintes. Então, eu acho que é mais fácil eles se relacionarem com a gente do que a gente com eles.” (Roberto, aluno ouvinte da 8ª série).

Nos depoimentos dos/as e alunos/as surdos foi freqüente o uso das expressões “brincadeiras”, conversas simples e resumidas”, “comunicação truncada” para se referir às interações com os/as ouvintes.

Tais dificuldades foram assim representadas:

“Com os ouvintes a conversa é simples, pouca, a comunicação é truncada. Tento deduzir, uso a escrita e desisto. Sinto que o ouvinte tem mais dificuldade. Eu conheço a dificuldade de comunicação, ouvinte não conhece. Ouvinte é legal, mas surdo sinaliza, tem as mãos. Bater papo, espera um pouco, os sinais chamam mais atenção que a fala.” (Lúcio, aluno surdo da 1ª série do Ensino Médio).

Esse depoimento coincide com a opinião do aluno ouvinte, apresentada anteriormente, de que os/as ouvintes têm mais dificuldade de se comunicar com os/as surdos/as, talvez porque, na maioria das vezes, são os/as surdos/as que se ajustam aos/as seus interlocutores. A prevalência dos sinais sobre a fala ratifica a concepção de surdez com uma experiência visual, em que o importante é estabelecer relações com o olhar.

A visão dos/as intérpretes sobre como as relações entre os/as professores/as e os/as surdos/as, com base nos depoimentos, podem ser assim representadas: um grupo minoritário de professores/as receptivos à presença e ao convívio com os/as surdos/as, alguns/algumas mais críticos e resistentes à forma como foi feita a inclusão e outros indiferentes aos efeitos da presença desses alunos em suas práticas pedagógicas, como ilustram esses depoimentos:

“Alguns professores tentam se comunicar, já outros ignoram a presença dos surdos na sala de aula literalmente.” (Mariana, intérprete da 5ª série).

“Tem alguns que até tentam, estão querendo aprender eles perguntam se está bom para eles e como devem fazer. Agora tem uns que vão adiante, e eu tenho que acompanhar.” (Neuza, intérprete da 6ª série).

“Eu posso dizer que uma parte dos professores é ótima, mas a outra parte tem dificuldade. Os professores novos que chegam, até se empolgam, mas têm uns mais antigos que falam que não tem obrigação de ensinar surdo.” (Edson, intérprete, da 3ª série do Ensino Médio).

Quanto ao relacionamento entre alunos/as surdos/as e ouvintes, todos/as os/as intérpretes confirmam a pouca interação, registradas pelos/as demais entrevistados/as e nas observações do cotidiano escolar. No entanto, alguns depoimentos assinalaram uma maior aproximação entre eles/as, em relação ao ano anterior, nas turmas que mantiveram juntas.

“Eles ficam mais entre eles do que com os ouvintes. É mais uma panelinha de surdos e uma panelinha de ouvintes. Eu digo isso porque não tem comunicação. Mas, eu vejo alguns que brincam, conversam e pegam a matéria. Essa turma achou melhor ter representante surdo e um ouvinte. Só que não rola. Mas eles não se interessam, a maioria é adulta, trabalha.” (Mariana, intérprete da 5ª série).

“Esse ano está mais unido. No ano passado eram mais afastados. Era como se fosse assim – esses são seus – como se fossem os meus surdos.” (Neusa, intérprete da 6ª série).

“O relacionamento aqui na turma é muito positivo. Eles já se comunicam, teve um que quis namorar uma surda e me pediu para aprender alguns sinais. No começo eu ajudei, mas ele se vira com expressão, faz mímica e consegue conversar com todos. Tem alguns que se sentam juntos com os ouvintes e se comunicam muito bem, eles escrevem. Eu acho isso interessante, seria bom se os surdos estivessem espalhados que não ficasse só aquele grupinho no canto d sala. O surdo tem uma certa dúvida quando vê um ouvinte intrometido na cultura deles, como é qualquer cultura. A pessoa que não tem nada a ver, pelo menos no meu caso, não tem parente surdo e chega. A comunidade no começo ficou meio assim comigo” (Robson, intérprete da 7ª série).

“Os ouvintes não querem fazer trabalho em grupo com eles. Então é mais complicado. Eles também procuram se isolar, o grupinho de surdos não quer muito essa coisa de vamos fazer juntos, vamos tentar juntos. Eu acho que eles ainda não se acostumaram a essa coisa assim de tentar misturar surdos e ouvinte, não têm assim muita maldade. O professor também não tenta juntar nada. Sempre é a mesma coisa: ah, você é o intérprete, vai lá com seu grupinho.” (Regina, intérprete da 2ª série do Ensino Médio).

“Os surdos têm uma coisa boa que eles sempre falam da comunidade surda. Então, aqui na escola passa a ser um ponto de encontro também deles. Têm surdos que não deixam de vir à escola porque, de repente, em casa a família é de ouvintes e só ele surdo, então, eles têm necessidade de conversar com alguém”.(Edson, intérprete da 3ª série do Ensino Médio).

Apesar da escola não desenvolver atividades que promovam um diálogo entre surdos/as e ouvintes, foi possível observar que alguns/algumas alunos/as

ouvintes desenvolveram habilidades para compreender as experiências visuais e, embora de forma incipiente, utilizam a Língua de Sinais.

“Eu tinha curiosidade para aprender a me comunicar com eles. No início ficava prestando atenção no que eles falavam, nos gestos. Com o tempo eu fui aprendendo e a intérprete também passava, eu sei um pouco.” (Diego, aluno da 6ª série).

“Sei um pouquinho de sinais, entendeu. Eu pretendo um dia ser um intérprete para poder ajudar, porque eu adoro meus amigos surdos” (Tomás, aluno da 3ª série do Ensino Médio)

“ Eu já aprendi alguns sinais com eles mesmos. Eu estava querendo estudar Matemática com eles. O Jorge (aluno surdo) acabou me ensinando, pensava que eu estava certo, mas estava errado” (Fabiano, aluno da 1ª série do Ensino Médio).

Destaco, ainda, os seguintes depoimentos sobre as relações entre professores/as e alunos/as surdos/as:

“Eu acho que essa minha tendência a estabelecer uma boa relação com eles é meio uma forma de compensar a minha incompetência. Tem momentos que eu tenho vergonha de não conseguir ensinar nada...” (Anita, professora de História da 8ª série).

“Os surdos tiraram um pouco daquele lado frio e impessoal e despertaram aquele lado fraternal. Eu não sei se isso é bom ou ruim. Eu acho que foi uma maneira de sobreviver a uma situação adversa. Essa relação de carinho foi uma coisa que eu precisei desenvolver para lidar com eles, para superar isso.”(Luís, professor de Química da 1ª série do Ensino Médio).

“Fica muito bonitinho de fora, eu lá abraçando os garotos, mas pedagogicamente estão deixando as dificuldades deles para lá ou arrancando os cabelos. Mas o ideal é que a não arrancassem, o ideal é que a aprendizagem fizesse parte da questão educacional, não só o contato social.”(João, professor de Matemática da 1ª série do Ensino Médio).

Esses depoimentos nos levam a refletir sobre o significado das relações amistosas com os/as alunos/as como estratégias de resistência e de sobrevivência desenvolvidas para enfrentar as dificuldades do cotidiano (Certeau, 1996) e compensar o fracasso educacional.

A redução das exigências educacionais em função da incapacidade da escola trabalhar as potencialidades do/as alunos/as com deficiência é um dos efeitos mais perversos da escolarização desses sujeitos.

Para exemplificar os constantes mal entendidos nas interações entre surdos/as e ouvintes destaco os seguintes depoimentos:

“Eu tento fazer uma aula que tenha dinamismo. Então outro dia eu estava falando do passado e fiz *uma ponte com o presente, falei dos impostos do passado e do presente. Eles também pagam impostos. Eu estava dando a noção de cidadania, a valorização do cidadão. Um aluno surdo virou para o intérprete e disse para eu parar de papo e colocar matéria no quadro. Essa não é a minha visão. Então o que eles querem é decorar. Eu falei: Isso é papo na sua visão, na minha visão isso é aula!*”. (Leticia, professora de Geografia da 5ª série).

“*Eu acho que tenho um bom relacionamento com eles, mas, às vezes, eu fico preocupada porque a comunicação deles é bastante expressiva, então falar alguma coisa que eles não gostam, eles fazem uma cara que não gostam mesmo, que está aborrecido e quer brigar. Por exemplo, tem uma aluna que tem muita expressão facial e, às vezes eu acho que ela está falando alguma coisa para o intérprete e eu penso - Meu Deus, ela está falando horrores de mim, porque a cara que ela fazia e apontava para mim e falava e depois o intérpretes me falava e não tinha nada a ver.*” (Anita, professora de História da 8ª série).

“*Estranhei ter dois professores andando na frente do quadro, nós ouvintes não conseguíamos entender o que estava se passando. Um dia, sem maldade, eu falei para a professora dividir a turma e colocar os DAs de um lado e os ouvintes do outro para que o professor de D.A ficasse daquele lado para não ficar andando na frente do quadro porque a gente fica tonto, né? Então eles se manifestaram como se eu tivesse preconceito, rejeição, sabe? Eu chorei na sala e fiquei magoada porque eles me interpretaram mal*” (Luisa, aluna da 2ª série do Ensino Médio).

A participação dos alunos/as surdos/as nas atividades escolares pode ser representada nas seguintes colocações:

“*Na minha sala eu acho que eles participam pouco. Poderiam perguntar mais. Um fala com o outro, mas não chega muito até o professor*” (Pablo, aluno da 2ª série do Ensino Médio).

“*Eles são ativos, participam, nunca tem uma aula que eles ficam caladinhos, na deles, só observando.*” (Tomás, aluno da 3ª série do Ensino Médio).

“*Eles perguntam pouco. Mas, quando perguntam são raros os que fazem direto para o professor. Acho que depende muito do intérprete. Tem intérprete que passa direto para a pergunta, mas muitas vezes eles fazem a pergunta e o próprio intérprete responde. Ele não repassa a pergunta, a não ser que ele não saiba responder. Eu acho que não somos orientados e aí quando vejo e pergunto o que ele perguntou, o intérprete já respondeu. Eu nem interajo com esse aluno durante a aula, entendeu? Eu posso interagir depois, Então isso me incomoda a falta de interação com o aluno*” (Anita, professora de História da 8ª série).

“*Algumas vezes que eles querem participar, mas parece que eles estão falando de um outro assunto que não é aquele. Eu não quero criar nenhum preconceito porque alguns ouvintes também às vezes colocam questões não pertinentes ao que estou falando, mas eu nunca tenho certeza se a comunicação está existindo*” (João, professor de Matemática da 1ª série do Ensino Médio).

“*Eu tenho dificuldade de perceber se eles estão entendendo. Então, eu preciso muito do intérprete. Quando o intérprete não pára, eu não consigo perceber. Às vezes, eu noto que o aluno está aflito, não é? Eu percebo em muitos uma vontade*

de se expressar muito grande e às vezes eu fico nervoso, quando percebo que ele quer perguntar alguma coisa e eu tenho que procurar ficar mais calmo. (Marcelo, professor de Física do 2ª série do Ensino Médio).

“Tem alguns que são concentrados e ficam matando um leão por dia para estar aqui, entendeu? Mas tem outros que ficam aborrecidos, eles ficam entediados e saem da sala. Mas, eu sinto que está faltando alguma coisa, só que eu não sei dizer o que é. em que conversar com cada um desse fugitivos, eu chamo assim aqueles que não querem nada porque eles não entendem. Eu já percebi.” (Selma, professora de Educação Artística da 7ª série).

“Eu sei, nitidamente, que eu estou falando através de um surdo, então eu posso interromper a aula e falar: Professor, o que é isto?, como um aluno faria e faço a pergunta. Ou então eu falo: Professora, o fulano quer fazer uma pergunta, aí ele faz e ela responde. Quando ele está em dúvida: Quer que eu pergunte alguma coisa? Entendeu? Mas sempre encorajando o aluno a levantar a mão para que a professora olhe para ele, possa passar a pergunta porque tem que ter essa interação entre professor e aluno. Eles são surdos, mas o professor tem que saber o nome do aluno, conversar, brincar, como faz com os outros, não é? A interação é normal.” (Mariana, intérprete da 5ª série).

“Às vezes quero perguntar mais, mas é difícil fala rápido, eu desisto, é mais fácil perguntar ao colega. Conversa com professor nunca, sempre chama intérprete. Tudo é o intérprete. O intérprete é campeão.” (Lucio, aluno surdo da 1ª série do Ensino Médio).

“Pergunto, mas a resposta do professor é pesada, não adianta nada.” (Ronaldo, aluno surdo da 6ª série).

“Eu pergunto, se não entendo pergunto de novo, mas parece que o professor não quer que pergunte várias vezes, depende de cada um” (Gabriel, aluno surdo da 2ª série do Ensino Médio).

“Nunca tem comunicação direta com o professor. Sempre com o intérprete. Sinto que o professor fica constrangido sem o intérprete.” (Jorge, aluno surdo da 2ª série do Ensino Médio).

“Eu pergunto, mas o intérprete diz que explica depois, não dá tempo, é muito rápido.” (Jorge, aluno surdo da 2ª série do Ensino Médio).

“Depende da cara do professor, se ele sorri, brinca eu pergunto, mas se tem cara séria, eu desisto.” (Lucas, aluno surdo da 8ª série).

Além do constrangimento de interromper as aulas, foi possível observar atitudes de “simulação da compreensão” como uma “estratégia para evitar a tensão na comunicação e para que passem despercebidos” (Higgins apud Botelho, 2002:19), o que faz com que alguns/algumas professores acreditem que compreendam as aulas.

Durante todo o período de pesquisa de campo, foi possível perceber que, com exceção das aulas de Educação Física em que os/as alunos/as surdos/as participam e interagem com os ouvintes sem impedimentos, nas demais

atividades, ou seja, no recreio, na hora do jantar, nos tempos vagos na sala de aula, no pátio e, inclusive, na festa junina, verifica-se um distanciamento entre os dois grupos e a pouca interação e participação dos/as alunos/as surdos/as nas atividades escolares.

Tive a oportunidade de presenciar, em duas ocasiões, na turma da 2ª série do Ensino Médio, comemorações de aniversário, uma para o intérprete e outra para um professor. promovidas pelos/as alunos/as surdos/as. Embora os alunos/as ouvintes tenham participado, foi possível observar que os/as surdos/as não se interessaram em envolvê-los na organização e até mesmo nas fotos com os aniversariantes.

Embora, tenha observado, de modo geral, um desinteresse pela figura do/a aluno/a representante, nessa turma, por decisão dos/as próprios/as alunos/as, foram eleitos dois alunos/as representantes: um surdo e uma ouvinte para facilitar a participação e a resolução dos conflitos.

Ainda em relação à convivência entre surdos/as e ouvintes, é interessante destacar que em função do número expressivo de aluno/as, a escola observada se converteu num ponto de encontro da comunidade surda. É comum observar a presença de outros/as surdos/as no portão e no pátio da escola à espera dos alunos/as surdos/as.

Considerando a cultura como um elemento estruturante das formas de ver, sentir e agir no mundo social (Geertz, 1989; Hall, 1997), o contato com a comunidade surda, ao invés de um problema, deve ser visto como uma vantagem para a implementação de um projeto de educação numa perspectiva intercultural, que *“favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de ‘fronteira’, ‘híbridas’, plurais e dinâmicas nas diferente dimensões da dinâmica social”* (Candau, 2005:35).

Com base nas observações e nos depoimentos apresentados, foi possível identificar que sob um clima de cordialidade, os contatos entre eles/as são superficiais, fragmentados e repetitivos, limitados a tentativas de comunicação e sujeitos a freqüentes mal entendidos.

Embora o/a intérprete seja um elemento indispensável na sala de aula inclusiva, o fato da escola não desenvolver ações que promovam a interação direta entre surdos/a e ouvintes, a presença desse profissional como a única forma de comunicação, reforça o contato indireto entre professor/a e aluno/a surdo/a.

Mesmo quando se dirigem aos/às alunos/as surdos/as oralizados/as, foi possível observar que os/as professores/as o fazem por meio do intérprete. Responder à chamada, recolher dinheiro para xerox e outras situações rotineiras que poderiam aproximá-los, são em geral, assumidas pelo/a intérprete.

O caráter limitado e esvaziado observado nas interações entre surdos/as e ouvintes, nos leva, com base em Góes (2000), questionar em que língua e em que experiências de linguagem as pessoas surdas estão se constituindo como sujeitos. Essa autora nos convida a refletir sobre quem são os interlocutores/as dos/as alunos/as surdos/as e, conseqüentemente, sobre os efeitos identitários, lingüísticos, educacionais e políticos dessa situação:

“Os interlocutores ouvintes apresentam uma grande heterogeneidade na capacidade de usar a Língua de Sinais, mas geralmente constroem nos diálogos formas híbridas de linguagem, compostas de elementos nas duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos sinais numa gestalt de realizações lingüísticas que interferem na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua distinta da língua oral.” (Ibid:41).

Com base em pesquisas anteriores (Lacerda , 1996, Góes & Souza, 1998 apud Ibid:42) e nos dados da observação realizada, assumo a afirmação de que *“as análises indicam um enorme esforço para construir sentidos com base em formas mescladas de comunicação, o que se reflete nas inúmeras repetições de enunciados, retomadas de tópicos e recorrências das mesmas perguntas, durante o diálogo.” (Ibid:42).*

Os freqüentes mal entendidos observados, as constantes e frustradas tentativas de comunicação podem implicar negativamente na constituição das identidades surdas, fazendo com que *“tenham um reconhecimento de si como participante pouco capaz de acontecimentos dialógicos.”(Ibid:42).*

A falta de um ambiente que promova um diálogo entre as diferenças lingüísticas e culturais faz com que as relações entre surdos/as e ouvintes se caracterizem por uma *“ausência de clímax”*, conceito criado por Geertz (apud Botelho, 1998:101) para se referir a esses encontros fugazes, superficiais e sem envolvimento:

“ ... as atividades sociais não se constroem, ou não lhes é permitido construir, consumações definitivas. As discussões surgem e desaparecem , às vezes até persistem, mas é raro que subam à cabeça (...) A vida cotidiana consiste em

encontros autocontidos, monádicos, nos quais algo pode acontecer ou não – uma intenção é compreendida ou não, uma tarefa é realizada ou não (...) Eles aparecem, desvanecem-se e reaparecem – cada um deles discreto, suficiente em si mesmo, uma manifestação particular da ordem das coisas fixadas.”

Sem negar a importância do convívio com as diferenças, no caso específico dos/as alunos/as surdos/as, cabe indagar sobre o alcance da escola inclusiva como um ambiente que possibilita formas ricas e estimulantes de socialização e de aprendizagem para todos/as, se os/as alunos/as surdos/as estão privados/as de interlocutores/as fluentes na Língua de Sinais e, na maioria das vezes, chegam à escola sem ter adquirido língua alguma.

Quanto às atitudes de isolamento dos/as surdos/as, apontadas nas observações e em alguns/algumas depoimentos, a importância das interações entre os/as surdos/as, explicitada por Perlin (2005), no Capítulo II, é aqui ratificada uma vez mais pelas palavras de outro pesquisador surdo:

“Considerando que a cultura surda mostra a nostalgia curiosa em relação a uma ‘comunidade imaginária’ e que é barbaramente ou profundamente transformada, senão destruída no contato com a cultura hegemônica, ela age como reguladora da formação da identidade surda que reaviva novamente no encontro surdo-surdo. Esse encontro é um elemento chave para o modo de produção cultural ou de identidade, pois implica num impacto na ‘vida interior’, e lembra da centralidade da cultura na construção da subjetividade do sujeito surdo e na construção da identidade como pessoa e como agente pessoal.” (Miranda apud Skliar e Quadros, 20002-2003).

A tendência da maioria das pessoas de buscar conviver com seus iguais, no caso dos/as surdos/as, torna-se ainda mais evidente, uma vez que é mais confortável e significativo estar entre aqueles com quem possam compartilhar a Língua de Sinais.

Outrossim, o fato das comunidades surdas se apresentarem, algumas vezes, como grupos fechados, com pouco interesse de compreender e interiorizar as formas de organização dos ouvintes, pode ser entendido como resultado da dicotomia segregação/ inclusão, que, há mais de um século, centraliza as discussões sobre a educação de surdos/as, o que dificulta construção de pontes entre os dois grupos e as mudanças nas idéias sobre a comunidade surda. (Garcia, 1999:152-3).

Para explicar a distância nas relações entre surdos/as e ouvintes observadas, além da questão lingüística, Botelho (2002:27) introduz o conceito de formações

imaginárias⁶⁸, referindo-se ao afastamento recíproco que pode ocorrer entre dois grupos independente de experiências reais de exclusão, mas pela possibilidade delas existirem, em função dos sentidos comuns e estereótipos. São situações em que o ouvinte não interage por recear que suas atitudes sejam mal interpretadas ou quando os/as surdos/as evitam ou desistem de se comunicar por conclusões negativas sobre o ouvinte, sobre si mesmo, ou sobre ambos.

De acordo com o conceito de cultura como uma teia de significados que utilizamos para dar sentido e significar o mundo (Geertz, 1989), os mal entendidos e desencontros significam diferentes formas de organizar as experiências sociais, que no caso dos/as os/as surdos/as, são processadas pelo canal visual.

Sendo a surdez uma experiência visual, além da Língua de Sinais, o olhar e as expressões faciais e outros elementos semióticos são utilizados pelo/a surdo/a para significar e dar sentido ao mundo social. Se uma pedagogia do olhar, pautada no ser simbólico, na capacidade de ler o que está por trás dos significados atos e ações, é importante para qualquer educador/a, nas relações entre surdos/as e ouvintes a sua função deve ser entendida no sentido metafórico e literal.

Conceber a surdez como uma diferença cultural, implica em admitir diferenças entre as visões de mundo e as estratégias de ensino e de aprendizagem entre surdos/as e ouvintes. Portanto, se a aula, sob o ponto de vista dos ouvintes, apresenta exemplos significativos que contextualizam e atualizam o tema, em relação aos/as alunos/as surdos/as, na maioria das vezes, esses conceitos são desconhecidos. Não se pode esquecer que os/as alunos surdos/as enfrentam o duplo desafio de aprender os conhecimentos e a língua simultaneamente. Mesmo com a interpretação, deve-se considerar a dificuldade de manter a atenção em longas explicações, cujos significados lingüísticos e culturais encontram-se, muitas vezes, distantes do conhecimento de mundo do/a aluno/a surdo/a.

Além disso, como afirmam Góes & Tartuci (2003) o fato da maioria dos/as alunos/as surdos/as em suas longas trajetórias escolares ter se submetido a constantes atividades que não exigem a criatividade e a produção do/a aluno/a, a cópia, ao invés de significar uma atividade puramente mecânica, pode ser

⁶⁸ Segundo Pêcheaux (apud Botelho, 2002:27) "as formações imaginárias designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro."

considerada uma “*estratégia para se sentir ”vivo”, para quebrar o imobilismo, manter-se em atividade e participar*” (Ibid:114).

A franqueza na situação discursiva, comumente observada entre os/as surdos/as e freqüentemente interpretadas como ingenuidade, honestidade ou falta de educação pelos/as ouvintes, como observa Botelho (1998) revela a pouca compreensão desses sujeitos sobre as regras do discurso:

“dizer ao outro o que eu quero, como e quando eu quero é desconsiderar que o outro existe como alteridade, é tornar a relação inadequadamente direta. A atitude de franqueza parece explicar-se por referências sociais omitidas ao sujeito surdo ao longo do seu processo de socialização. Por não terem uma língua compartilhada plenamente com os sujeitos surdos, os pais e educadores deixam de dar referências sobre a interação. (Ibid: 64)

Apesar das dificuldades de comunicação e de interação entre surdos/as e ouvintes aqui apresentadas, foi possível observar um clima mais amistoso e uma maior participação dos/as alunos/as surdos/as nas turmas que contavam com a presença dos alunos/as ouvintes que se interessaram em aprender Língua de Sinais.

Nesse sentido, a escola inclusiva deveria incentivar a atuação de mediadores/as, que além dos/as intérpretes, seriam os professores/as e alunos/as ouvintes, alunos/as surdos/as e profissionais surdos/as que buscassem “*mediatizar o que é comum, valorizando as diferenças.*”(Moreira, 2002:11).

Segundo Velho (2001:27) mediadores são aqueles/as que atuam como “*agentes de transformação*”, pois têm o “*potencial de alterar fronteiras, com seu ir e vir, transitando com informações e valores.*”

A presença de intérpretes, o número significativo de alunos/as surdos/as e a proximidade com a comunidade surda são fatores positivos presentes na escola observada, que possibilitam o acesso dos/as alunos/as surdos/as aos conhecimentos curriculares e aos modos de construção coletiva de sentidos sociais, por meio do uso de recursos próprios das culturas surdas, sobretudo a Língua de Sinais, como proposto pelo modelo de educação bilíngüe para surdos/as na perspectiva intercultural, apresentada no Capítulo II.

5.4

As dinâmicas da sala de aula e o papel do/a intérprete

Tendo em vista a importância da sala de aula na construção de significados e nas relações sociais (Moita Lopes, 2002), nessa seção serão apresentadas as observações e os depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa sobre as seguintes questões:

.Que mudanças a presença dos/as alunos/as surdos/as provocou nas práticas pedagógicas dos/as professores/as?

.Quais os principais questionamentos dos/as professores/as em relação às dinâmicas da sala de aula e à atuação do intérprete de Língua de Sinais?

.Quais as dificuldades apontadas pelos/as intérpretes e pelos/as alunos/as surdos/as nas dinâmicas da sala de aula?

. Mudanças nas práticas pedagógicas dos/as professores/as

Perguntados/as sobre as mudanças provocadas em suas práticas pedagógicas, quase a totalidade dos/as professores/as afirmou que pouco ou nada mudou, afirmando que suas aulas continuavam voltadas para os ouvintes.

As mudanças apresentadas apontaram para pequenos ajustes nas práticas de ensino e nas rotinas da sala de aula, tais como: utilizar mais o quadro de giz, falar devagar, aulas mais lentas, uso de um vocabulário mais simples, como revelam esses depoimentos:

“Eu fico pensando que os D.As vieram parar num curso para ouvintes e vão receber um curso para ouvintes, porque eu não tenho mecanismos para oferecer um curso para eles. Eu não tenho capacitação.” (João, professor de matemática da 1ª série do Ensino Médio)

“Eu acho o seguinte se é inclusão, todos os alunos são iguais. Eu não tenho que ficar recebendo ameaças de surdos dizendo que eles não vão fazer aquela prova ou de assistir filmes porque não estão acostumados. Quer dizer, mudou no sentido que eu não posso mais dar uma música, passar um filme, dar um texto. Trouxe um retrocesso na minha prática pedagógica.” (Leticia, professora de Geografia da 5ª série).

“Existem algumas questões práticas como por exemplo eu tenho que falar mais devagar, usar palavras que não sejam muito complexas para facilitar o trabalho do intérprete, eu procuro escrever mais no quadro do que escreveria normalmente numa turma só de ouvintes. Mudaram alguns detalhes técnicos, mas como eu falei eu não tenho conhecimentos, por exemplo, de Libras. Eu não tenho conhecimento

desse tipo de trabalho voltado para surdos ao ponto de ter uma preparação melhor” (Henrique, professor de Ciências da 6ª série).

“De uma maneira geral não houve muita mudança não. O conteúdo é o mesmo, a forma de passar a matéria também porque eu tenho o intérprete graças a Deus. A resposta dos alunos continua boa, A única diferença é velocidade, entendeu? Eu acho que as turmas que têm surdos têm uma velocidade menor. Sempre a turma que não tem surdos está a uma ou duas semanas na frente, porque eu vou um pouco mais devagar”. (Luís, professor de Química da 1ª série do Ensino Médio).

“Eu fico do lado do intérprete. Eu não fico longe porque quando eu falo de um lado e o intérprete do outro, os surdos ficam olhando para um lado e para o outro e não prestam atenção em nada. Ai eu fico do lado e vou falando devagar” (Selma, professora de Educação Artística da 7ª série).

Como exemplo de atividades conjuntas entre surdos/as e ouvintes, além das aulas de educação física, não presenciei nenhuma outra em todo o período de minhas observações. Nas entrevistas, apenas dois professores/as relataram atividades que utilizaram as experiências visuais dos/as surdos/as:

Uma delas foi a realização de uma dramatização na aula de História:

“A gente fez uma coisa minúscula, mas foi uma situação dramática sobre a sociedade feudal. Eu fazia o rei e o aluno surdo, o servo. A intérprete traduzia, eles adoraram e fizeram muito bem. A gente fica numa pressão tão grande para dar matéria, matéria, matéria e não consegue ir para frente. Eu acho que preciso aprender mais sobre isso, mas infelizmente não tenho tempo. Eu sinto muita resistência dos professores por conta desse desconhecimento para entender a diferenças como outra cultura e não pela desigualdade, pela falta” (Anita, professora de História da 8ª série).

A outra atividade foi assim relatada:

“A gente tem que incentivar atividade em que os surdos possam mostrar o potencial deles, entendeu? Ano passado, a professora de Educação Musical, acho que ela não está mais na escola, fez um coral com a música “Cio da Terra”. Os ouvintes cantaram os surdos cantavam ao mesmo tempo em linguagem de sinais. Foi a coisa mais linda, ficou todo mundo hipnotizado! Eu acho que a parti dali os ouvintes passaram a ver os surdos de outra maneira: “ah, não são um fardo”, mas grupos que podem acrescentar uma riqueza artística e emocional tão grande que a gente não pode avaliar, eu acho é por aí.” (Luís, professor de Química da 1ª série do Ensino Médio).

É interessante destacar que tais atividades também foram mencionadas em outros depoimentos de alunos/as ouvintes, intérpretes e professores/as.

Ressalto ainda que durante todo o período de observação não presenciei atividades que levassem em conta a cultura de origem dos/as alunos/as, embora o corpo discente da escola seja composto por alunos/as de diferentes faixas etárias e

por outros grupos excluídos social e culturalmente, além dos/as surdos/as, como: negros, nordestinos, favelados, desempregados e subempregados.

Quanto às avaliações, os/as professores/as foram unânimes em afirmar que são as mesmas dos/as ouvintes, embora tenham introduzido mais questões objetivas, em função da dificuldade de leitura e de escrita dos alunos/as surdos. Apenas em um depoimento foi sugerido que os/as alunos/as surdos/as também fossem avaliados por meio da Língua de Sinais.

.Questionamentos dos/as professores/as quanto às dinâmicas da sala de aula e ao papel do/a intérprete

O fato da maioria dos alunos surdos/as não ter o domínio da Língua Portuguesa foi um tema que atravessou todas as entrevistas e as observações na sala de aula.

Embora a Língua de Sinais tenha sido apontada como um recurso comunicativo importante, a maioria dos/as professores/as manifestou a preocupação com a aprendizagem da Língua Portuguesa, como ilustra esse depoimento:

“Libras é uma forma de expressão, é o direito deles se expressarem, Agora Língua Portuguesa e escrita é um direito deles. Estão tirando isso deles dizendo que têm que saber só Libras. Que cidadão é esse? Que inclusão é essa?” (Wanda, professora de Língua Portuguesa da 2ª série do Ensino Médio).

Em relação à impossibilidade de estabelecer uma interlocução eficaz e direta com os/as alunos/as surdos/as nas atividades didáticas destaco as seguintes falas:

“Eu tento fazer alguma coisa que pode envolvê-los mais, mas eu acho que não consegui ainda. A minha preocupação é que os ouvintes também não sabem ler. Eu tenho uma insistência muito grande com o texto, com a leitura, interpretação, a discussão, a escrita. Isso que é uma necessidade para os ouvintes é um problema para os surdos. Aí o intérprete fala que os surdos não vão conseguir e eu não sei o que eu faço. Outra coisa que me incomoda muito é não ter contato visual com esse aluno durante a aula, porque ele está olhando para o intérprete, então quando eu olho para ele, assim, dá impressão de dirigir minha fala para ele, ele está olhando para o intérprete e aí eu me sinto dando aula para os ouvintes, por conta dessa falta de contato visual.” (Anita, professora de História da 8ª série).

“Eu tenho que procurar ser mais calmo. A forma de explicar que eu normalmente falo tem que ser com mais cuidado, não é, até no uso do concreto. Eu tive uma experiência que eu sempre trabalhei com papel quadriculado para explicar o plano cartesiano. O problema é que o papel quadriculado só não basta. É necessário que eu esteja presente em grupos para mostrar o que está acontecendo em relação às unidades, não basta só o

papel, porque a palavra não adianta, não é. Então, o trabalho em grupo é importante. A aula se tornou um pouquinho mais lenta, mas é necessário dar uma paradinha”(Marcelo, professor de Física da 2ª série do Ensino Médio).

As opiniões dos/as professores/as sobre a atuação dos/as intérpretes podem ser representadas nos seguintes depoimentos:

“Ele está interpretando, eu não sei Libras, eu não sei o que ele está falando de errado ali. Mas, eu sei quando de repente ele me pergunta assim – A senhora está falando do Iraque? , e eu respondo que não. Eu estou falando do Egito e ele não sabe onde fica o Egito.” (Leticia, professora de Geografia da 5ª série).

“Às vezes, eu sinto que o intérprete não está falando o que eu quero pela fisionomia deles (dos alunos/as surdos/as), eles já me conhecem e fazem sinal que não é bem isso”.(Wanda, professora de Português da 2ª série do Ensino Médio).

“A partir do momento que eu estou dividindo o meu espaço da sala de aula com outra pessoa, eu confio nela. Eu tenho que confiar plenamente nessa pessoa. Se ela está qualificada, se está disposta a assumir aquele papel, eu tenho que confiar e respeitar essa pessoa. Eu confio e respeito muito o intérprete porque eu preciso muito dele, entendeu? O intérprete para mim é fundamental, então eu preciso dele, respeito e confio 100%”.(Henrique, professor de Ciências da 6ª série).

“Eu tenho o maior respeito pelos intérpretes. Mas eu nunca tenho certeza se a comunicação está existindo, eles não me passam, não falam nada comigo, não dizem que tem uma dificuldade, eu às vezes comento – Estou falando rápido? Não, professor, está legal. Fora isso eu acho que se os intérpretes notarem algum problema grave deveriam, suponho, me falar alguma coisa.” (João, professor de Matemática da 1ª série do Ensino Médio).

“Não basta o intérprete só ler o texto porque esse aluno não tem vocabulário e ele acaba tendo que dar aula para o aluno. O meu papel ele que representa e aí ele representa com defasagem. Apresenta com dificuldade porque ele não conhece Matemática, Física, Geografia, Ciências, Inglês. É impossível fazer isso, entendeu? Então nessa passagem eu acho que perde e não é culpa do intérprete. Eu acho que é culpa da própria situação, entendeu?” (Anita, professora de História da 8ª série).

“Eu tento tornar o intérprete meu amigo e introduzi-lo na aprendizagem. Ele tem que me ajudar a ensinar. Não tenho receio, dou total liberdade. Ele vai ao quadro, aponta e participa dá aula junto comigo Eu notei que o intérprete tem que participar da aula.” (Marcelo, professor de Física da 2ªsérie do Ensino Médio).

“Na minha opinião o ideal é que o intérprete fosse mais ligado à turma, não só para transmitir o que o professor está falando, mas procurar atender os surdos, ver quais eram as dúvidas, quais os principais sentimentos, angústias deles, passar isso para a gente. Não simplesmente o trabalho de reproduzir, repetir o que o professor está falando”(Henrique, professor de Ciências da 6ª série).

. As dificuldades dos/as intérpretes nas dinâmicas da sala de aula

Os intérpretes apontaram dificuldades nas relações com os/as professores/as e no desafio de interpretar os conhecimentos de forma que os/as surdos/as compreendam, sem as condições necessárias.

Apresento inicialmente os depoimentos relativos às dificuldades no relacionamento com os/as professores/as:

“É uma posição muito delicada eu acho que não dá para falar que o intérprete vai só interpretar. Não é verdade porque na realidade o intérprete tem que estar bem com o professor, bem com o grupo porque senão não flui, ele fica mal visto. É um estranho.” (Patrícia, intérprete da 1ª série do Ensino Médio).

“Nos dias de prova não são todos os professores que deixam o intérprete ficar na sala. Eles dizem que é uma questão de igualdade porque eles não lêem a prova para os ouvintes. Mas eu acho que eles têm medo, não têm confiança que o intérprete não vai passar cola, eu acho que é isso.” (Regina, intérprete da 2ª série do Ensino Médio).

“Sinto que nem me enxergam na sala de aula. Nem estou ali. O que acontece é que eu tento amenizar a situação.” (Mariana, intérprete da 5ª série).

“Não estou julgando, eu me sinto livre com os professores, mas eu tento agradar gregos e troianos. Então aquele professor que respeita a comunidade surda, que respeita a tentativa de inclusão, eu dou o meu apoio, aquele que não respeita eu tento fazer alguma coisa, uma conversa aqui, outra ali, não é? (Robson, intérprete da 7ª série).

Portanto, “entre gregos e troianos”, os/as intérpretes transitam entre as duas línguas e devem conciliar as diferenças culturais e pessoais entre os dois mundos.

Nas observações das aulas também foi possível perceber o esforço dos/as intérpretes para dar sentido e contextualizar as metáforas, gírias, figuras de linguagem, algumas expressões e evitar mal entendidos.

Quanto ao ato de interpretar, todos/as manifestaram despreparo para transmitir os conceitos e conteúdos de todas as disciplinas e o dilema entre interpretar de forma imparcial ou assumir o papel de/a professor/a, como expressam nessas colocações:

“Qual é a função do intérprete? Simplesmente mediar. O professor está falando eu interpreto e passo para o aluno simplesmente aquilo. A verdade nua e crua do que ele falou, eu não tenho que acrescentar nem tirar nada. Mas numa classe de alfabetização, como? Não é possível. Muitas vezes tem mais de quarenta alunos para dar atenção e na verdade o professor até por falta de preparo joga essa responsabilidade um pouco em cima do

intérpretes. Não é uma questão de paternalismo, mas uma questão de cooperação, desejos que eles realmente aprendam. Não é interessante estar numa sala e simplesmente o professor falou, ele não entendeu e “ah, ele que se vire”. Não é interessante. Eu não consigo.” (Mariana, intérprete da 5ª série).

São várias as matérias que eu estou interpretando. Então, às vezes me escapa. Eu sinto falta da área pedagógica. Como passar a informação para o surdo entender? Porque numa palestra estou interpretando, uma aula é uma coisa diferente, entendeu? Aqui eu tenho a obrigação de passar a informação e fazer com que eles entendam. Então a responsabilidade é maior e tenho dificuldades sim, não vou dizer que tudo para mim é fácil porque não é não. Às vezes eu me sinto impotente por saber que estou explicando e o surdo não entende. Eu não tenho essa preparação pedagógica para passar essa informação para o surdo.” (Edson, intérprete da 3ª série do Ensino Médio).

O papel do intérprete certo é mesmo é só passar, só que a gente não faz isso porque a gente se envolve igual quando tem uma confusão e você chega antes para ajudar Porque tem palavras que não adianta fazer porque eles não entendem, então tem que explicar. Também já aconteceu da professora passar o exercício e fazer direto aquelas expressões. Eu falei: “Olha, eu expliquei para eles assim. Direto está difícil para eles pegarem direto. Porque os surdos olharam para mim e acharam que ensinei errado. A professora faz a resposta no quadro de um jeito e olha para mim e vai logo apagando. Eu faço questão que eles mostrem a ela que eu não estou dando cola. Eu ajudo até onde eu posso e pergunto: para não passar por cima dos professores e também não ficar aquela desconfiança de “ ah, está colando”, entendeu? ”(Neusa, intérprete da 6ª série).

“Uma coisa que me preocupa é os professores jogarem para cima do intérprete. O intérprete não tem obrigação de avaliar o aluno. Então, a minha preocupação é essa, os professores estão muito presos ao intérprete. Não tenta aquela aproximação, Eu acho isso muito perigoso.(Leonardo, intérprete da 1ª série do Ensino Médio).

“A minha maior dificuldade é compreender os surdos, porque tem aqueles que fazem a língua de sinais pura, outros, alguns sinais, tem os mais oralizados e os que não estão nem lá nem cá. Também me preocupo muito quando os surdos perguntam. Eu tenho que ficar atento a todos os sinais, eu tenho que ficar muito atento a tudo para atingir o objetivo e o alvo que o surdo quer e também o professor responder. A versão voz do intérprete precisa ser bem trabalhada, quer dizer passar da Libras para o Português, é muito difícil porque a gente tem que ir adicionando pronomes, artigos, frases que vêm formuladas em Libras e prestar atenção no sinal e formar na nossa mente as frases em Português. É um processo muito complicado...” (Robson, intérprete da 7ª série).

O ideal era o professor saber língua de sinais para que fosse independente e não precisasse do intérprete. Deve ser muito complicado você querer passar um conteúdo e não saber se o aluno está entendendo. Numa sala de aula regular todos se comunicam, um fala com o que está atrás e com o que está na frente. Seria muito bom se fosse atingido esse nível de profundidade, esse relacionamento, essa interação. É isso assim, o principal essa profundidade...”(Regina, intérprete da 2ª série do Ensino Médio).

“O intérprete é um pobre coitado que está tentando intermediar dois mundos entre o professor e o aluno. Fica perdido, não tem voz, muitas vezes é discriminado, desrespeitado e desvalorizado.” (Patrícia, intérprete da 8ª série).

. Dificuldades dos/as alunos surdos/as nas dinâmicas da sala de aula

Perguntados/as se conseguiam compreender as explicações dos/as professores/as por meio da interpretação simultânea em Língua de Sinais, todos/as responderam que era muito difícil. Exigia muita paciência e esforço. Sempre falta informação e que, na maioria das vezes, tentam deduzir o que está sendo dito. Tais dificuldades foram expressas nas seguintes colocações:

“Por exemplo, o professor fala, fala, fala, ler, ler, ler, escreve, escreve, escreve. Não combina com o surdo. Abre o livro e pede para ler. É difícil para o surdo. Como eu vou entender o que está sendo lido? O intérprete ajuda, mas não adianta. A gente reclama e o intérprete fala com o professor, mas ele diz que dá, que dá, dá. Impossível, não dá mesmo. Não entendo nada.” (Ronaldo, aluno da 6ª série).

“Eu olho para o intérprete e acho que ele reduz informação, acho que perde informação. Professor fala muito, fala rápido, sinal atrasado”(Gabriel, aluno surdo da 2ª série do Ensino Médio).

“É difícil, olho para o intérprete e tento entender. O professor fala direto e o intérprete sinaliza rápido igual ao que o professor está falando. Eu fico assim meio tonto: peguei, perdi, peguei, perdi. Pergunto para o intérprete: “Antes, o que ele falou?” Ah, já me esqueci! É muito rápido!” (Cláudio, aluno surdo da 1ª série do Ensino Médio).

“Eu sino diferente: nas aulas de Filosofia, História Geografia, Português eu olho direto para o intérprete, mas nas aulas de Matemática, Química, Física é um problema: olho para o intérprete, olho para o professor, olho o intérprete, olho o professor. Preciso ver a explicação do professor no quadro. O intérprete precisa ficar junto do professor. Isso é um problema.” (Jorge, aluno surdo da 2ª série do Ensino Médio).

“Intérprete é bom, mas sinaliza rápido, fica escuro, não pego. Preciso sempre deduzir, juntar as informações. Precisa explicar claro. Por exemplo: o edifício caiu. Por que caiu? Como acontece isso?” (Lucas, aluno da 8ª série).

“O professor fala muito. O interprete deve resumir, não precisa interpretar tudo, deve resumir, explicar claro, senão o surdo dorme” (Jorge, aluno da 2ª série do Ensino Médio).

“O pior é Português, muito pesado. A gente lê o jornal, mas na hora da prova é diferente. Troca as palavras. Outros professores pedem para escrever pouco. Português precisa ler e escrever muito. Não dá. A professora pede opinião. Tem um desenho e pede opinião, Qual o sinal da pergunta? Qual a resposta?” (Márcia, aluna da 5ª série).

“O professor explica, faz exercício, o intérprete sinaliza. Na hora da prova me sinto traído. Falo para o intérprete: “Isso, o professor não explicou”. O professor diz que explicou sim Eu fico transtornado. Os outros surdos também reclamam” (Lucio, aluno da 1ª série do Ensino Médio).

Com base nos depoimentos dos/as alunos/as surdos/as e nas observações das dinâmicas das salas de aula também foi possível perceber que o intérprete só traduz as falas do/a professor/a, quando este/a está explicando a matéria para todos/as. Os comentários e as perguntas realizadas em outras situações entre os/as demais atores da sala de aula só são sinalizadas quando solicitadas pelos/as surdos/as. Por outro lado, deve-se considerar a impossibilidade de interpretar todas as falas e situações de interação na sala de aula.

Em relação à interpretação, alguns/algumas alunos/as surdos/as apontaram o despreparo de alguns/algumas intérpretes no domínio dos conhecimentos que devem transmitir e no uso da Língua de Sinais, em determinadas situações.

Considerando *“que a escola e, principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação”* (Azevedo, 1997:59), desvendar as tramas e os dramas das dinâmicas da sala de aula é fundamental para compreender os “nós” das relações entre surdos/as e ouvintes na escola inclusiva, objetivo central desse trabalho.

Nesse sentido, o entrelaçamento dos depoimentos e das observações sobre as dinâmicas da sala de aula, além dos efeitos da inclusão nas práticas pedagógicas, resultou na identificação de dois aspectos comuns aos sujeitos dessa pesquisa: a condição lingüística do aluno/a surdo/ e o papel do intérprete na sala de aula inclusiva.

Os depoimentos dos/as professores/as sobre os efeitos da inclusão em suas práticas pedagógicas, de modo geral, revelaram a tradicional resistência da escola em lidar com o/a aluno/a diferente do idealizado/a e o quanto ela está distante das mudanças necessárias para atender as diferenças lingüísticas e culturais dos/as alunos/as surdos/as, de acordo com os princípios da Educação Inclusiva.

A necessidade dos/as professores/as compreenderem que o tratamento igual não pressupõe homogeneização e apagamento das diferenças é assim explicitada por Candau (2002:71):

“O que se quer é uma igualdade que se constitua diálogo entre os diferentes capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas. Enquanto a diversidade for um obstáculo para o êxito escolar não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.”

Arroyo (apud Candau,2002:70) também nos ajuda refletir sobre essa tensão entre igualdade e diferença vivida pelos/as educadores/as:

“O ideário da inclusão para a igualdade termina por nivelar as diversidades. Uma espécie de igualitarismo político-cultural , onde as diferenças de gênero, raça, ancestralidades e pertinências, os diferentes coletivos se nivelariam num projeto de educação igualitário. Atualmente, defronta-se esse ideal-direito à igualdade com o trato real que é dado à diversidade.”

Considero relevante destacar que os relatos positivos acerca das duas atividades promovidas por duas professoras, a dramatização na aula de História e até mesmo a comemoração da a Semana do Meio Ambiente, em que a diferença foi vista apenas como uma curiosidade, indicam a possibilidade da escola alterar o conceito de diversidade, tradicionalmente, considerado um problema ou um desvio, e compreendê-lo como algo positivo, que favoreça o desenvolvimento de experiências que incorpore a cultura e os interesses dos/as alunos/as.

Em relação à condição lingüística do/a aluno/a surdo/as, a expressão “Porque a palavra não adianta”, utilizada coincidentemente por uma intérprete e um professor e de forma implícita, presente em outros depoimentos aqui apresentados, evidencia a questão central nas relações entre surdos/as e ouvintes: a ausência de uma língua e de um contexto comum que possam ser compartilhados entre eles/as

Solidária a essa questão, Góes (2000:43), com base em Bakhtin e Vigotsky, afirma: *“o problema maior é que não há uma língua efetivamente partilhada pelos interlocutores, uma base de território lingüístico comum ou um funcionamento intersubjetivo fundado nas possibilidades de acordos mútuos frente às as zonas de sentido das palavras”*.

Segundo Bakhtin (1988:123):

“A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem”.

Na concepção bakhtiniana, a experiência verbal individual está impregnada de outras vozes, o que implica na multiplicidade de sentidos das palavras produzidos nas situações concretas e no contexto que ocorrem. A língua não é aprendida de forma mecânica e passiva, por isso a simples tradução (Português/Libras) não é suficiente para a compreensão e uso dos enunciados de uma língua. .

Assim, o discurso é visto como uma construção social, em que os significados são produzidos em circunstâncias culturais, históricas e sociais particulares por meio de práticas discursivas específicas, nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder (Moita Lopes. 2002:31).

O uso e o entendimento de uma língua depende das interações com aqueles/as com quem partilhamos nossas experiências e informações, ou seja, toda a língua é significativa somente em e através de seu contexto, isto é, por meio das compartilhadas.

O redimensionamento da noção de diálogo com a inclusão das relações entre os enunciados que fazem parte da corrente de comunicação verbal e a concepção de discurso como uma construção social, tornam a participação do/a aluno/a surdo/a na sala de aula inclusiva ainda mais complexa e contraditória. Como partilhar os enunciados e as réplicas produzidas pelos interlocutores sem compartilhar um território lingüístico comum?

Entendendo o processo de letramento como uma prática social que envolve processos comunicativos ou interações discursivas socialmente construídos⁶⁹, a leitura do mundo, como nos anunciou Paulo Freire (1990) precede à leitura da palavra do mesmo modo que o ato de ler implica numa contínua releitura do mundo.

Sem negar a importância da leitura e da escrita para que os/as surdos/as possam usufruir os benefícios da condição de letrados/as, mas considerando que a *“a voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo”* (Macedo, 1990:100), a aprendizagem não pode ignorar as diferenças lingüísticas e culturais e

⁶⁹ Ao contrário do termo alfabetização, aqui entendido como a aprendizagem do domínio inicial da leitura e da escrita, o letramento está relacionado à habilidade de interpretar e extrair informações de diferentes textos escritos, definido por Soares (2001:18) como *“o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”*

apresentar-se desvinculada dos conhecimentos trazidos e construídos anteriormente por eles/as.

Como salienta Souza (2000:92) “*no caso dos surdos, faz-se necessário franquear-lhe a palavra, quer dizer, antes de escreverem nosso idioma, deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam se acolhidas por uma escuta também em sinais*”.

Se a leitura do mundo e a construção de significados pelos/as surdos/as dependem da Língua de Sinais, esta assume um papel importante na compreensão da função social da leitura e da escrita e, conseqüentemente, no acesso à segunda língua, a Língua Portuguesa (Loureiro, 2004).

Nesse sentido, a Língua de Sinais não pode significar apenas um instrumento de conversão de sons em sinais, como códigos de transcrição da mesma ordem do Braille (Souza & Cardoso, 2001), numa posição subalterna frente à suposta superioridade da língua oral e escrita, considerada, muitas vezes, como insuficiente para o acesso aos conhecimentos sociais e culturais⁷⁰.

Em virtude da clandestinidade da Língua de Sinais e da privação lingüística, a maioria das crianças surdas não tem acesso a muitas experiências vividas pelos ouvintes e ingressam na escola com um baixo cabedal de conhecimentos em relação às demais.

Em decorrência disso, as escolas de surdos/as, ao invés de reduzir e adaptar os conhecimentos, deveriam oportunizar o maior número possível de experiências informações e possibilidades de construção de significados que permitam a ação no mundo social, com base no respeito às diferenças culturais, às lógicas e às racionalidades próprias dos/as alunos/as.

Tal posição coaduna-se com a necessidade da educação de surdos romper a dicotomia ensino especial/ensino regular e se aproximar de outros campos, como por exemplo os Estudos Surdos em educação para “*construir um território mais significativo para a educação de surdo, e de não limitar nossas expectativa a uma ‘melhoria’ dos paradigmas dominantes na educação especial*” (Skliar, 1998a:13).

⁷⁰ A ausência de determinados dos signos lingüísticos nas línguas de sinais para expressar conceitos é real e temporária. Assim com nas línguas orais, a incompletude lexical é desfeita quando a necessidade social obriga a criação do signo lingüístico correspondente.(Botelho , 2002:136)

Em síntese, com base no conjunto das falas dos/as professores/as, alunos/as surdos/as e intérpretes em relação à dificuldade dos/as surdos/as na leitura e na escrita, constata-se que, apesar do reconhecimento da Língua de Sinais, a legislação ainda não definiu as condições e as diretrizes para a construção de uma educação bilíngüe para surdos/as, que garanta a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, como apresentado no Capítulo II.

Como dito e feito nas dinâmicas das salas de aula observadas, limitados à mediação do intérprete e sem a oportunidade de viverem experiências em que possam construir contextos significativos de ensino e aprendizagem, é difícil aos/às professores/as e alunos/as surdos/as obterem resultados positivos na sala de aula.

Quanto ao papel dos/as intérpretes, as dificuldades apontadas nos depoimentos aqui apresentados, tais como: a desconfiança na transmissão dos conteúdos, a incerteza quanto à compreensão do/a aluno/a, a extrema dependência do/a professor/a à figura do/as intérprete, a crítica dos/as surdos/as de que falta informação e que a interpretação não é suficiente para compreender as aulas, além do dilema entre interpretar e ensinar, contrastam com a desvalorização e o despreparo da maioria desses profissionais diante da complexidade, multiplicidade e responsabilidade das tarefas que lhes são exigidas

Se a educação bilíngüe foi introduzida no cenário da educação de surdos/as há pouco mais de vinte anos e exige aprofundamento, a atuação dos/as intérpretes nas salas de aula intensificada com o desenvolvimento da Educação Inclusiva, é ainda mais recente.

Ao mesmo tempo que a presença dos/as intérpretes é um avanço no reconhecimento da condição lingüística dos/as surdos/as, há que se considerar implicações educacionais desse modelo. Antes de considerá-lo uma panacéia na educação de surdos/as, deve ser objeto de investigações como recomendam Lacerda, 2000, 2003; Felipe, 2003; Fernandes, 2003, Teske, 2003, Quadros, 2004; Leite, 2004.

A complexidade do ato de interpretar é assim definido por Quadros (2004:27):

“Envolve um ato cognitivo-lingüístico, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está a totalmente

envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas léxicas, estruturais, semânticas e pragmáticas para a língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte”.

No caso do intérprete educacional, à complexidade dessas funções somam-se às exigências da sala de aula que os obrigam a lidar com a dupla tarefa de interpretar os objetos de conhecimento de modo que o/a aluno surdo/a aprenda em meio a uma rede de atos comunicativos produzidos pelo professor/a e alunos/as ouvintes.

Diante dessa situação, Felipe (2003:92) nos indaga: *“Quem será esse super-profissional, super-intérprete, multidisciplinar?”*

Inserida no contexto da economia neoliberal, assumo a posição de Teske (2003) que não se pode pensar a inclusão e, conseqüentemente a função do intérprete, independente da posição subalterna que a educação de surdos ocupa nesse cenário e do predomínio da lógica mercantil no mundo contemporâneo:

“A função do intérprete nesse processo é apenas de reprodução externa e superficial dos fenômenos, sem necessidade de um comprometimento maior (...). Os surdos assim como os ouvintes transformam-se facilmente em mercadorias que produzirão outras mercadorias com muita criatividade e disponibilidade, polivalência e multifuncionalidade, sempre com um olho só nos resultados produtivos e na concorrência.” (Ibid:101)

Opondo-se à naturalização das desigualdades e das diferenças promovida pelas políticas de inclusão no contexto da globalização neoliberal, esse autor propõe que a profissionalização de intérpretes seja acompanhada por uma qualificação aprofundada da educação de surdos.

Diante das dificuldades apontadas pelos/as entrevistados/as sobre o papel do intérprete, Lacerda (2000:59) nos alerta para a importância da escola refletir sobre o modo de inserção do intérprete no contexto da sala de aula, pois é por ele/a que *“o aluno surdo será ‘falado’, e ‘ouvirá’ o outro, por isso, “compreender o seu papel e as dinâmicas geradas em sala de aula por sua presença pode, em muito, contribuir para o esclarecimento das situações vivenciadas”.*

Como um *“profissional da comunicação intercultural”* (Famularo,1999:265), os intérpretes têm o desafio constante de aproximar dois mundos em situações lingüísticas culturais e sociais antagônicas e assimétricas e, portanto, *“a figura do intérprete educativo é significativa pois é o único dos*

atores sociais que pode cruzar fronteiras de duas línguas e de duas culturas, obter informações em ambas as partes e atuar além de tudo como regulador da conversação atribuindo turnos de palavras” (Ibid:268).

Considerando fundamental a parceria entre o/a professor/a e o/a intérprete e a necessidade de enfrentar as desconfianças e a distância entre ele/as, manifestadas em alguns depoimentos, a escola inclusiva, deveria incluí-lo nas discussões e planejamentos pedagógicos, de modo a estimular a troca de conhecimentos e experiências, sem que isso signifique que esse/a profissional assumira o papel do/a professor/a.

Lacerda (2003) vai ao encontro das opiniões dos/as intérpretes, professores/as e alunos/as surdos/as, que afirmaram a necessidade do/a intérprete de traduzir as aulas de modo que os/as surdos/as compreendam, nos leva a repensar os conceitos de imparcialidade e neutralidade, tradicionalmente exigidos na atuação desse profissional, em função das exigências da sala de aula:

“Em sala de aula, muitas vezes ele precisa atuar como um educador, construindo sentidos, esclarecendo pontos, uma vez que, se fizer uma interpretação no estrito sentido da palavra, poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte dos alunos surdos. Isto porque o espaço educacional tem peculiaridades que precisam ser considerados. O que se objetiva é a construção de conhecimentos dos alunos e muitos recursos podem ser utilizados para esse fim.” (Ibid:125)

Daí a necessidade de uma profunda discussão sobre a capacitação dos/as intérpretes educacionais.

A reclamação dos/as alunos/as surdos/as de que a informação é incompleta e que faltam conhecimentos para a compreensão do que é ensinado procede não apenas pelo despreparo do/a intérprete, mas pelas diferenças nos aspectos estruturais e culturais das duas línguas em questão.

Em relação à diversidade nas formas do discurso entre ambas, Botelho (1998:70) com base em sua própria pesquisa, afirma:

“O que é dito em língua de sinais em “x” tempo, era dito oralmente em “x+1” tempo, em face da diversidade dos parâmetros lingüísticos – a língua oral é unidimensional e a Língua de Sinais utiliza o espaço, trabalhando com as três dimensões. Para dizer a mesma coisa em tempo idêntico informações parecem ser sacrificadas. É mais demorado dizer oralmente do que em língua de sinais.”

Leite (2004), com base em Kristen Johnson, afirma que os estudos desse pesquisador surdo sobre a atuação de intérprete em salas de aulas de uma universidade americana constatou que os enunciados dos/as intérpretes não conseguem abranger todas as informações verbais e não verbais contidas na fala do professor/a no momento da interpretação. Tal limitação dificulta o entendimento sobre os conteúdos e outras situações da sala de aula e traz implicações à construção da imagem do/a aluno/as surdo/a pelo professor/a:

“O não acesso a todas as informações de ordem cultural existente em todas as línguas e nesse caso na língua de modalidade oral utilizada pelo professor pode resultar num juízo negativo de valor formulado por parte dos professores ouvintes que consideravam como equivocadas e fora do contexto as perguntas feitas pelo aluno surdos entendendo que eles tinham muitas dificuldades de compreender os conteúdos ministrados”(Ibid: 118).

Uma pesquisa realizada por Quadros (2004) com intérpretes de Língua de Sinais, que se consideravam fluentes em Língua Portuguesa e em LIBRAS, apontou as seguintes distorções na tradução da informação da Língua fonte (Língua Portuguesa) para a língua alvo (Libras): a omissão, acréscimos de informações inexistentes e distorções semânticas e pragmáticas na língua fonte , assim como lexicais inapropriadas.

Sobre a complexidade da tradução, convém assinalar que:

“O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto único sobre as coisas, é a ilusão de que uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira esboça-se o deslocamento do real da língua, O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação ... ou no desânimo.”(Revuz, apud Fernandes, 1999:64)

Outra questão recorrente nos depoimentos dos/as alunos/as surdos/as foi a impossibilidade de olhar simultaneamente a explicação do/a professor/a no quadro de giz e a interpretação.

A fragmentação do fluxo interlocutivo observada nessa situação impede o acesso ao conhecimento e agrava a situação de desvantagem do aluno surdo na sala de aula inclusiva.

Em relação aos direitos lingüísticos dos/as surdos/as, ressalto, uma vez mais, que a presença do intérprete não garante a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua e muito menos da Língua Portuguesa como segunda língua.

Com base na análise das dinâmicas das salas de aula aqui apresentada assumo a posição de Lacerda (2000:57) de que a presença do intérprete não garante as mudanças metodológicas e curriculares que atendam às necessidades dos/as alunos/as surdos/as e contemplem os processos próprios de acesso ao conhecimento e os aspectos culturais desses sujeitos. As aulas, voltadas para os/as ouvintes, mantêm os/as alunos/as surdos/as “*às margens ou à deriva da vida escolar*”.

Incluídos/as como hóspedes estrangeiros foi possível constatar que os/as alunos/as surdos/as têm poucas oportunidades de interagir e compartilhar conhecimentos e experiências significativas nas salas de aula. Tal situação, em desacordo com as determinações da Declaração de Salamanca, ratifica as implicações lingüísticas, educacionais e culturais da educação inclusiva, apontadas, respectivamente, nos capítulos 1 e 2.