

A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO E A SIGNIFICAÇÃO DE SI: SER, CONHECER E APRENDER

TARTUCI, Dulcéria – CAC-UFG – dutartuci@brturbo.com.br

GT: Educação Especial / n.15

Agência Financiadora: Sem Financiamento

A política educacional inclusiva vem se constituindo em um movimento mundial que se legitima particularmente na Declaração de Salamanca, cujos princípios e diretrizes de ação reafirmam o empenho da comunidade mundial em proporcionar educação para todos, independentemente de suas particularidades (1994, p. 5). O documento aborda as necessidades educacionais especiais e aponta as condições requeridas para atendê-las no espaço da escola regular.

A inclusão escolar é um movimento que abrange a todas as pessoas que estiveram ou estão excluídas, seja por sua origem social, étnica ou mesmo pela condição lingüística, física e cognitiva. Tem como princípio uma revisão do espaço que as pessoas com necessidades educativas vêm ocupando: o espaço físico que se refere à escola que deverá acolhê-las e o espaço social relativo a esferas e papéis que devem assumir enquanto alguém incluído em um coletivo. Portanto, é exigido que a escola se estruture e se organize para atender e contemplar as diferenças.

Desse modo, espera-se que as propostas educacionais que vêm sendo gestadas estejam atentas a essas metas. No caso dos sujeitos surdos, sua educação e sua escolarização são demarcadas pelos debates sobre o “espaço” propício para efetivá-las e sobre a visão que se tem da surdez.

No debate sobre questões relativas à implementação dos projetos de escola inclusiva, destaca-se a importância da língua de sinais para a concretização dessa inclusão. Conforme a Declaração de Salamanca, “[...] deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país” (1994, p. 31).

Entendemos que a língua de sinais não se faz importante para o surdo apenas pelo seu caráter comunicativo, mas vale o destaque dado a ela no documento. Compartilhamos a visão de Vygotski de que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas é através dela, com ela, que o ser humano elabora conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo. Ela é modo de interação e é nessa interação que o sujeito se

constitui como pessoa. Assegurar o direito ao uso da língua de sinais ultrapassa as questões da comunicação ou o âmbito das propostas educacionais. Além disso, o papel dessa língua tem de ser vinculado ao cenário das relações de poder ouvinte-surdo e à constituição da identidade surda.

Não é recente a discussão acerca do espaço educacional onde deverá ocorrer a escolarização do surdo e não existe um consenso a esse respeito. Em qual escola ou em qual classe ele deve receber a educação formal? Não pretendemos nos deter no debate, nem chegar a uma definição desse espaço. O que importa destacar é o fato de que, devido à forma como a inclusão vem sendo pensada e concretizada em nossa realidade, constata-se uma tendência a localizar o aluno surdo na classe regular. Por isso, torna-se importante examinar as experiências escolares que vem sendo propiciadas aos sujeitos surdos, o modo como eles as significam e como se vêem nessas experiências.

A análise do processo de escolarização desses alunos surdos na classe comum desenvolvida por Tartuci (2001) demonstrou resultados muito insatisfatórios no que diz respeito tanto à construção de conhecimentos, quanto às possibilidades de comunicação e interação com seus professores e colegas ouvintes. O processo de “integração” localizou-os em diferentes escolas, impedindo ou dificultando o aprendizado e o uso da língua de sinais, bem como o encontro surdo-surdo.

As situações vivenciadas pelos surdos no âmbito da escola mostram a urgência em se efetivar medidas voltadas para uma das questões fundamentais, uma escolarização articulada às possibilidades de uso e desenvolvimento da língua de sinais, numa concepção de língua(gem) que ultrapasse a preocupação com problemas de comunicação, interação e desempenho escolar, e que incorpore a formação da pessoa surda, de sua identidade. Ou seja, é necessário problematizar o papel da língua de sinais, no que se refere às esferas cognitivas, emocionais e culturais, salientando-se o debate sobre as relações de poder (ouvinte-surdo) e a constituição da identidade surda.

Ancorada no discurso da igualdade, direito e justiça, a escola desconsidera que o desenvolvimento dos diferentes demanda também diferentes formas de organização do trabalho pedagógico e que estar com outros em um mesmo contexto físico não é garantia de equidade, podendo sim, ser uma forma de impor uma falsa normalidade. Para ampliar a discussão em relação à escolarização dos sujeitos surdos, passamos a considerar a situação de um outro ângulo, agora dando escuta à um jovem

surdo que vivenciou experiências escolares em diferentes espaços educacionais – escolas especiais e salas comuns da rede regular de ensino.

Assim, destacaremos uma entrevista feita com um jovem surdo, a ser referido como Paulo, que é “oralizado” e está freqüentando atualmente o ensino superior. Na ocasião das entrevistas, ele acabava de ser aprovado no exame vestibular. O ingresso na faculdade torna-o, aparentemente, um exemplo de integração e inclusão bem sucedidas.

Para a discussão da educação de surdos, é importante delinear, como ponto de partida, o modo pelo qual se concebe a formação do sujeito e o papel da linguagem nesse processo. O presente estudo apóia-se principalmente nas formulações da abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e o estatuto da linguagem na constituição do sujeito, levando em conta principalmente as formulações de L. S. Vygotski. Nessa corrente, o desenvolvimento tem gênese nas relações sociais e transcorre na dependência das experiências do indivíduo na cultura. A linguagem é vista como uma produção humana, que emerge da necessidade de interação/comunicação do homem no processo de vida social ou de trabalho. A atividade prática humana transforma a natureza a fim de garantir a existência, e nessa prática o homem transforma a si mesmo, criando novas motivações e necessidades, e gerando novas produções e transformações.

A linguagem emerge da necessidade de vida coletiva. É uma atividade sócio-histórica cuja origem está nas relações estabelecidas entre os homens em busca de percursos para suprir sua necessidade material e de interação. Ela também repercute na formação das capacidades mentais, uma vez que permite ao homem superar a experiência sensorial rumo ao pensamento abstrato generalizante e, assim, instaura novos modos de agir, novas ações e significações.

Ao atribuir à linguagem a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotski (1993, 1995) enfatiza a dimensão semiótica que perpassa todo o processo de apropriação e elaboração da cultura. A mediação semiótica está sempre presente na formação do indivíduo, constitui seu modo de olhar e de ser olhado por este mundo social dos homens. A palavra, signo por excelência, tem um papel tão importante que permite a construção da própria consciência humana, e nesse processo possibilita ao sujeito refletir sobre a realidade e agir sobre ela; transformá-la e transformar-se.

Nessa perspectiva, as explicações de Vygotski podem ser articuladas a proposições de Bakhtin (1995). Este autor tem uma produção teórica distinta daquela de Vygotski, mas também postula a importância central da linguagem como organizadora e formadora da consciência, do funcionamento da cognição e do pensamento. Para ele, a palavra, é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. *banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele* (BAKHTIN, 1995, p. 38), isto é, apóiam-se nas palavras e são por elas acompanhados.

A produção das significações ocorre em contexto de interlocução, entre pessoas e na interação das vozes carregadas de valores culturais e ideológicos que ecoam nas enunciações dos diferentes interlocutores. O dizer é circunstanciado pelo lugar ocupado pelos interlocutores, que, por sua vez, produzem significações circunstanciadas pelas possibilidades e restrições das condições sociais em que interagem.

Na relação com o outro construímos significados do mundo. Nesse encontro, através da palavra, produzimos mudanças e significações que são, ao mesmo tempo, negadas, reiteradas ou compartilhadas, em um constante jogo de discursos (negociações e réplicas) de diferentes vozes. Assim, o conhecimento de si, do mundo e da própria linguagem é sempre mediado pelo outro.

Assumindo esses postulados, passamos a abordar “a experiência escolar do aluno surdo e a significação de si”, a partir dos dizeres de Paulo. Ao convidá-la a narrar aspectos de sua vida escolar, interessou-me, mais especificamente, explorar seus relatos sobre suas relações, com professores e com o conhecimento, bem como explorar a significação que o mesmo faz de si nestas vivências.

Paulo relatou sua vida escolar através da língua falada, tendo usado a língua de sinais em alguns momentos¹. Ele relata insatisfação quanto a sua vivência escolar, no que se refere tanto à reprovação que enfrentou, quanto às sucessivas aprovações. Para ele, o fato de ter sido aprovado em diferentes séries não garantiu a ampliação de seus conhecimentos e de sua compreensão de mundo, nem a possibilidade de ingressar no

¹ Com relação às narrativas de Paulo, foram gravadas em áudio-vídeo e transcritas para posterior análise. Na narrativa de Paulo as palavras muitas vezes são emitidas de forma rápida e com troca de fonemas, a segmentação é problemática, o que às vezes a torna muito confusa. Então, na transcrição desconsideramos as colisões e trocas buscando permitir uma melhor compreensão, uma vez que o propósito do trabalho não envolve o aspecto articulatório. Também não foi feita a transcrição dos sinais, pois ele apresenta uma fala compreensível e o uso de sinais aparece de modo geral acompanhando a fala. E o uso de sinais se aproxima mais do português sinalizado que propriamente da LIBRAS.

mundo do trabalho. Questiona a escola por receber o carimbo de aprovado, quando tem consciência do seu “não saber” dos conteúdos necessários.

O histórico escolar de Paulo aponta para uma história “oficial” de sucesso, de “bom aluno” e, de certo modo, evidencia um rendimento acima da média alcançada por seus pares surdos. Acreditamos que este “sucesso” tem um caráter complexo e é determinado por uma série de fatores. Por um lado existe uma motivação alimentada por expectativas de futuro, por um tipo de vida que depende da escolarização – provavelmente formada na vivência com a família e com um certo grupo social – e, por outro, existe o sistema educacional que mascara as dificuldades e os impedimentos que configuraram sua vida escolar, uma vez que esta é a forma possível de escolarização dada para os ditos excluídos da escola. Paulo recorda diferentes momentos de sua experiência escolar em que realça sua falta de saber e as práticas da escola para minimizar o não aprendido.

Um dia uma criança mais ou menos dois anos, dois anos e meio, quase três anos, né ele começou a levar Escola Santa Ursula, né. Parece escola especial para fazer tratamento psicológico para deficiência né, pra conviver, falar alguma coisa, saber o que é que vai falar (---)² vida na escola eu não sabia o que era escola não sei o que é (---). O que é palavra, nada, vida de professores trabalhando, não sei o quê que é. Aí eu comecei entrar fazendo atendimento, atendimento, informação, saber o quê que é, você aprender fazer um monte de coisa. Um dia aconteceu a minha vida sobre se falar palavra deficiente.

Assim se inicia a narrativa do jovem surdo acerca de sua trajetória escolar. Sua primeira fala trata de seu ingresso em uma escola especial aos dois anos de idade. O que podemos observar é que ele não compreendia o significado de escola e de professor. E é também, ao adentrar esse espaço, que ele foi construindo significado do que é a escola e o que significa a palavra deficiência. Para ele, *escola e deficiência* parecem se superpor. Escola para fazer atendimento e tratamento da deficiência.

A escola é o lugar de tratamento, convivência e informação, sendo que o fundamental ali é falar e saber o que vai falar. Inicialmente, a idéia de deficiência é construída no contexto de uma escola especial; idéia que o faz significar a si próprio –

² (---) Indica trecho não compreendido na narrativa de Paulo.

agora como um sujeito surdo ou deficiente auditivo, como ele próprio afirma, e não apenas uma criança de mais ou menos dois anos e meio.

Como é assim deficiência. Porque eu sou deficiente auditiva, entendeu? Porque comprava aparelho? Pra que usar o aparelho? Usar o aparelho ajudar pra ouvir, pra entender você melhor. Se não usar seu aparelho você não vai entender você melhor, pode resolver pior.

Aí eu comecei a usando aparelho três anos até hoje eu ouvo aparelho eu acho a vida é muito bom porque você está ouvindo bem o que as pessoas estão falando eu entende.

Deficiência, aparelho auditivo, deficiente auditivo, afinal, começa a entender o sentido de toda a mudança – agora era um deficiente auditivo que estudava em uma escola especial para fazer tratamento e por isso era preciso usar aparelho para ouvir melhor e, portanto, para viver melhor... *eu ouvo aparelho eu acho a vida é muito bom.*

A deficiência auditiva e o uso do aparelho começam a ser compreendidos a partir de uma visão de falta (a deficiência) e de possibilidade de audição e compreensão (o aparelho, necessário para entender as pessoas). Isto é, compreender a palavra do outro somente é possível pelo *ouvir bem*. Daí, um aspecto forte da visão que tem de si refere-se à necessidade de *entender bem*.

*[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). **Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado.** Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz que eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53, grifo nosso).*

Nascer para vida exige aprender, apreender a vida, significar a vida, os outros e a si mesmo, nessa vida. Para Paulo, adentrar o espaço escolar é o nascer do “aluno Paulo”, nascer que traz a obrigação do aprendizado de uma conduta, de modos de agir, constituídos por uma cultura escolar e, ao mesmo tempo, implica o aprendizado de modos de ser, não apenas de ser criança, mas ser aluno, ser deficiente...Viver é partilhar significações. Inicia-se, a trajetória educacional deste sujeito, assim como se iniciam alguns modos de significações. “Sou deficiente, preciso de aparelho, preciso ouvir bem...para falar bem”. É assim que nas escolas – professores e colegas – vêem o surdo. E ele se viu deficiente a partir do olhar do outro – do “normal”, do ouvinte (na escola e na família).

A visão de si é marcada também pela necessidade de aprender a falar. Então, entender bem e falar bem são fundamentais para sua constituição pessoal. No entanto, apesar de expressar esta necessidade, narra que, em sua trajetória inicial escolar – no aprendizado da fala –, enfatiza a repetição sem compreensão. Ao iniciar seu aprendizado a partir do ensino das vogais (emissão do som das mesmas), ele não conseguia compreender; e só posteriormente, quando começou a aprender as consoantes pôde envolver-se com as palavras – os sentidos. Sabemos que já há algumas décadas se questiona o uso de elementos isolados e sem significados no ensino da escrita e do mesmo modo a emissão de fonemas isolados para os surdos, entretanto, vale ouvir o que o sujeito surdo diz a respeito desse tipo de ação no âmbito da escola.

Como é ah! Ah! Ah! Ah! (alterando a tonicidade). Si se consegue, aí se consegue eu falo a a a a, certo, porque eu falo vogal e não consegue não entender aparelho ouvir (leva o dedo na boca e orelha - emite e não ouve) uuuauaaaaaaaaaaaa (emite rápido – parece tentar passar a idéia de confusão).

Aí começou a falar consoante, falar assim: papai, falar sobre família ela começou a falar assim pa-pai e você começa a falar “papai” (com a mão na garganta), você conseguiu falar (emocionou-se). Porque a vida as pessoas não consegue fala, não consegue falar. Aí consegui falar papai, mamãe, irmão. Aí o Paulo consegue falar, então vamos aprender mais, pra falar.[...].

Aí ele achou muito felizzzz, conta na toda família. Meu pai, contô, tava sempre comemorano, né? Aí, aí eu começou fazer tratamento na Escola Santa Ursula de um ano até nove, onze ano, estudava na escola Santa Ursula pra fazer

tratamento, fala, fala bem, comportamento, informação, conhecimento, gerais, escola, pessoas, tudo. Ele vai (---) saber quê que é, você vai aprender mais, sabe quê que é, (---) pessoas o o que você aprendeu, as pessoas também pode aprender, vamos respeitar, falta de educação, coisas feia, melhor ou pior, eu também sei tudo.

Observamos, desse modo, a importância que é dada pelos membros da família à possibilidade da fala, pois, com o aprendizado da fala, ele pode aprender (outras coisas) e, então, aprender a falar mais ainda. Ou seja, *falar para aprender e aprender para falar*. Fala e aprendizagem se confundem, numa interdependência que por certo impede que se tenha muita expectativa com relação ao desenvolvimento do sujeito surdo, uma vez que este pode não aprender a falar. E, nesta perspectiva, como aprender sem falar?.

A felicidade do pai e a comemoração da família: ele é surdo, mas pode falar. Ao lembrar, re-construir aquele diálogo, Paulo re-elabora as imagens que vem construindo sobre si.

Foi percebendo que havia necessidade de falar, de aprender não somente os conteúdos escolares, mas de ter um conhecimento amplo da sociedade, sobre as pessoas, saber distinguir o que é bom ou ruim, enfim ser capaz de conhecer o mundo, as relações e fazer julgamentos sobre ele. Então, esse falar, que é objeto de felicidade do pai, vai muito além do aprender na escola e alcança o caráter de conhecer o mundo e se relacionar nele e com ele, “ser alguém capaz”.

Ao narrar sua história, ressalta os momentos de ingresso e passagem por escolas como circunstâncias de conhecimento de si mesmo e de não identificação com os ouvintes, de constatação de ser diferente, de ser surdo. Seus comentários sobre a entrada na escola regular (que passou a freqüentar simultaneamente à escola especial) mostram isso.

[...] eu comecei seis anos, estudava escola Educacional Ave Branca eu ficava jardim I até o pré. Eu olhava os meninos, eu olhei, os meninos não tinha (levou dedo no ouvido) aparelho, eu não sei explicar porque. Aí comecei colar trabalhar com o menino, o menino ficou admirado de mim. Aí não sei o que é, como ele esta falando, não quê que é, fiquei (---) com muita vergonha, não sei quê que é, sabe?

Aí eu passei muito dia trabalhando, de colocar, aí eu comecei aprender o que ele estava falando, ele fala outra vida, o que ele pode fazer, tal. O que (---) meu amigo, o nome Carlos parece ou Rafael ele tinha melhor o amigo, tentar conviver, ajudando, aprender o que pode fazer na vida, saber tudo que você der conta.

Novamente põe em questão o ser igual e ser diferente, em momentos de resignificação dos modos de ser e de se perceber – com os outros, com e nos dizeres dos outros. A dificuldade para entender a fala de ouvintes, não apenas daqueles do círculo familiar e da escola especial, coloca-no em um mundo diferente e no qual sentiu-se envergonhado. Envergonhado por não ser como os outros? O estranhamento com o aparelho, o se ver diferente do outro e não saber o porquê.

O aparelho é sempre visto a partir da ótica do ouvinte, quanto mais cedo melhor, entretanto, não é pensada da ótica do sujeito, do se sentir “estranho”, “diferente” por usar aparelho. Na convivência com surdos podemos perceber que alguns não lidam muito bem com o uso do aparelho, pois além de reclamarem dos barulhos em sala de aula (TARTUCI, 2001), alguns tentam esconder disfarçando com os cabelos. A surdez não está visível ao outro o que dá esta visibilidade material é o aparelho (como no cego, é a bengala que dá essa visibilidade). Durante a entrevista Paulo ressaltou que não se importava em estar careca (tinha passado recentemente no vestibular) e aparecer o aparelho.

Ao narrar sobre o seu contato inicial com o colega ouvinte aponta a vergonha e ao mesmo admiração e a possibilidade de novos conhecimentos. Era um novo modo de convivência que abriria a possibilidade de aprender na escola, mas também de aprender sobre a vida e no seu próprio dizer *aprender mais e mais*. Notamos nessa forma de experiência na classe comum uma relação do surdo com um colega ouvinte, uma relação de tutoria. Esse tipo de convivência pode ser observado não apenas em ensino fundamental e médio, como também no ensino superior. O surdo, por não estabelecer uma relação mais direta com os professores e os outros colegas, acaba tendo cicerone, um tutor, que é também um “intérprete” das demandas acadêmicas.

Ainda que reconheçamos o mérito dessa tutoria é importante analisar a problemática envolvida, pois ao silenciar o “incômodo”, ela anula as possibilidades de alterações na estrutura escolar e nas práticas educativas a fim de atender a diferença. Não impõe, e a rotina não se altera verdadeiramente.

As dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo não são assumidas ou encaradas pela escola, restando assim a ele e a família assumir os problemas como seus. Ao narrar a sua vivência em uma turma, Paulo avalia as dificuldades enfrentadas, bem como sugere que não foi possível aprender.

Aí depois acontece passar estudando noutra escola. Eu passei, passei pré pra 1^a. série. Aí eu levei maior mais dificuldade na 2^a. série [...] Eu não sei quê que é. Eu passei por maior dificuldade. Aí eu passei um ano, perdi, eu não levei bomba não, perdi um ano de novo, porque tirei nota mais fraca, levei nota média mais fraca. Aí outra professora no colégio não conhece pessoa a trabalha sobre deficiência, não conhece. Porque ele não sabia quê que é, a professora dava muita ciência, cópia do que está falando, (---) (---), (---), bom.

Eu conhece uma professora Antônia, ela estava fazendo ditado, pra fazer prova ditado, a professora fala oral (gesto de oral – boca), eu fiquei sentada, eu fiquei, sem fazer nada, eu fiquei não copiei nada. Aí a professora viu, o papel, eu fiquei com papel branco a professora ficou brava, ficou. Aí eu fiquei parado, não sei porque, aí ela colocou tirei nota zero...ficou. Aí é porque no passado as pessoas nunca trabalhou sobre oportunidade deficiência, não sabia que (---) , secretaria, não sei quê que é, eu sei que não sei, professor sabe ou não sabia, ou não sabia.

Aí eu passei pra (---) tirei nota média fraca por causa disso, né tive dificuldade esta trabalhando. Aí eu comecei volta para 1^a. série de novo, a mesmo colégio. Aí ficou a trabalhando, aprender mais, o que você não aprendeu no ano passado. Aí passou minha vontade, a eu não sabia que era pergunta e tal, sabe(?). Aí peguei aula de reforço porque para eu passa de ano, ajudar para aprender mais, né. Ah! é muita coisa pra fazer, trabalhava muita coisa. Por exemplo, escola Santa Ursula é uma coisa, explica dá aula, a matéria mesma coisa, né. Aí eu fiquei muito cansativo demais, porque às vezes professora, os pais, dá muita preocupação eu não pode fazer nada, sabe? Porque, não sabe o quê que é? Levanta vamos (---) fazer isso, senta, senta (*gestos que demonstram a intransigência de quem fala - como se estivesse instigando - com as duas mãos*). Eu fiquei confuso, não sabia quê que é, confusão Ahhh eu (*gestos com as mãos que demonstram estar perdido*) num sei por que ele trabalha quase de dez horas por dia, trabalha sem parar você fala, vamos vai trabalhar, parou almoça, vamos trabalhar, trabalhou até a tarde (---) entendeu?

Narra sobre a violência vivenciada, quando a professora exige que ele ouça o que é ditado. Esta situação revela o descuido das práticas de inclusão e o apagamento da diferença. Como surdo, tem que ouvir o que é ditado e o professor não tem que alterar sua atuação. E Paulo apesar das dificuldades foi “aprovado”, mas que conforme ele teve que “voltar” para 1^a. série para aprender o que não tinha aprendido, e parece que isto não aconteceu, já que afirma que cansou, *passou minha vontade*. Observa-se, assim, a confusão que existe em relação à avaliação escolar, pois embora não tenha sido reprovado, retorna para primeira série. Então, para ele foi um ano difícil em que não entendia e teria que aprender o não aprendido. Recorreu ainda à aula de reforço – *ajudar para aprender mais*. Era muita coisa para aprender e a exigência era diferente da escola especial, que explicava sempre a mesma coisa. Para ele existe uma distinção na forma como se ensina na escola especial e na escola regular. Na primeira há muita repetição, é sempre a mesma coisa. Na outra há muita coisa para se aprender. Todavia, em uma o professor conhece sobre deficiência e na outra não. Ressalta, ainda, a intransigência da professora para com ele, a falta de domínio e compreensão diante dos fatos e o cansaço de duplas jornadas. Questão esta presente na educação dos surdos diante da exigência de frequência em terapias, sala de recursos e outros atendimentos, bem como (em seu caso) a frequência paralela em duas escolas, a regular e a especial. Nessa situação, percebe a preocupação dos pais e sua própria impotência.

Ele avalia seu aprendizado na escola como negativo e diz saber que algumas aprovações resultaram de ajustes em suas notas. Avalia também o trabalho do professor e a escola. Como é possível ao professor ensinar cinquenta alunos em uma sala? Que condição tem esse professor? Seu dizer parece indicar de certo modo a mediação pedagógica, como meio de se atingir o aprendizado, pode ser substituída pela mera alteração da nota ou pela compensação feita através de trabalhos denominados de “recuperação paralela”, tão comuns atualmente na prática escolar, ou ainda denuncia suas necessidades não satisfeitas.

Estas condições nos remetem a re-pensar sobre a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais e os modos de atuação do professor. Há que se pensar na “inclusão” da perspectiva dos professores, uma vez que os mesmos se sentem impossibilitados de desenvolver ações que promovam o aprendizado dos alunos (um depoimento comum entre os professores). Então, não podemos afirmar que eles não percebiam estes tipos de “estratégias”, mas talvez não consigam romper com elas por

motivos de formação, da falta de incentivo e da própria estrutura escolar, dentre tantos outros obstáculos. Estão imersos nessa trama e muitas vezes não vêem saídas.

Ser aluno é também compreender essas estratégias, é participar da peça (cênica) que foi montada e é re-construída constantemente no interior das salas de aulas. Fazer parte e ser aluno são ações de pertencimento que vão sendo re-elaboradas e constituem o “eu sei” e “eu não sei”.

Aí eu comecei primeira vez falar sobre livros literatura infantil, literatura sobre começa vida poeta. Eu passei muito mais dificuldade também, literatura não sei quê que é, português, por causa falar palavra em português. Por causa língua é ferro, que está falando, vida, cobra, esta falando escritor, falando mentira ou verdade, esta falando coisa, contando história. (---) aí ele falando outra vida mentira, sabe que é só para você acreditar só para saber o que você entendeu. Mas a outra literatura é tudo final, falando por exemplo em Carlos Drumond de Andrade ele fez um poema boa, poesia, sofreu, sabia ela é, tudo verdade, né.

A ausência de domínio da língua impede que Paulo avance na construção do saber. A não garantia ao acesso e domínio da língua de sinais e a exigência de que ele aprendesse a partir da língua portuguesa não lhe deram oportunidade de se constituir como um sujeito bilíngüe. Logo, ficou impossibilitado, de certo modo, de vivenciar experiências com seus pares, tão necessárias ao desempenho escolar, como ficou sugerido ao relatar sua dificuldade em compreender e distinguir dois tipos de literatura, verdade e ficção.

Dando prosseguimento, ao relato anterior, afirma, que apesar do exemplo e da explicação, não conseguiu compreender. E, mais, isso não pertence ao passado, ele continua a “saber pouco”.

Mais, até hoje, eu sei pouco que sabe quê que é, eu sempre fui pouco. Só as pessoas sabe mais que eu, porque as pessoas sabe mais informações que eu. Porque ouve bem, por causa sabe o que tava falando, ou a televisão esta falando, né ou o que as pessoas estava falando, sabe tudo por causa da comunicação (---) no mundo (*movimento circular com dedo acima da cabeça*) o que ele fala.

A imagem que faz de si é de que sabe pouco e este fato se deve a não ouvir bem. Inclusive, refere-se ao ouvinte como aquele que sabe mais, pois tem acesso à informação. E a televisão é instrumento de comunicação que possibilita isso, porém é preciso que se saiba o que “está falando”.

Só pra mim tem dificuldade televisão, rádio, porque as pessoas fala bem mais rápido (*ele emite sons bruuuuubruuu....*) não entendi nada. Aí eu perguntei para meu pai quem ganhou ou perdeu? Não, espera meu filho, não acabou. Aí ele falou, no jogo não acabou. Aí eu fiquei nervoso, não sei quê que é, então eu disse assim: pai perdeu ou não ganhou? Não, meu filho não acabou. Aí eu falei zero a zero, não um a zero (*acompanha gestos indicativos com os dedos de 0e0-1e0*), aí então está bom. Porque eu fiquei só vo-ando (*gesto de voar*), fiquei voando, sim fiquei voando cabeça (*sorria muito ao relatar o fato*).

Ao assistir ao jogo afirma que não conseguia acompanhar a fala, por ser muito rápida, e ainda que existisse a imagem, não conseguia acompanhar o jogo e seu resultado. A relação que Paulo estabelece com o “conhecimento” no contexto doméstico, nesse caso, é mediada pelo pai. Demonstra a ansiedade que lhe causa a atividade e, de certo modo, assume para si o fato de não compreender a partida de futebol, ou seja, o fato é tomado como um ato de distração. O conhecer, o compreender, o saber para ele parecem se constituir em ato constante de busca, de superação da “ausência do ouvir”, para poder entender as informações do rádio e da televisão, entre outras formas de comunicação. Ele sofre com a busca, e ela se revela uma constante em sua vida.

Aí vi televisão, televisão falando jornal, novela, filme. É mesma coisa falando cultura, porque estudar sobre informação cultura. Por exemplo: nacional esta falando “tragédia dos Estados Unidos” (*fala e gesto marcando ênfase*), você lembra atentado?, eu não sei quê que é, atentado, eu não sei quê que é, é verdade, o que aconteceu, atentado terrorista Estados Unidos dois minutos. Aí colou (---), triste, tragédia, as pessoas ruim, pai. Aí eu olhei, fiquei só, porque o mundo briga, não explica, não explica, aí quero saber porque. Aí perguntei pra uma professora da colégio, terceiro colegial, a professora de geografia. Falei pra ela: quê que isto? O que aconteceu? Um país dele passou para outro país Estados Unidos, por exemplo Iraque ou Afeganistão, ou bigode (---) (*gesto de*

barba muito comprida) passar Estados Unidos, por quê? porque o governo briga? Como briga? Eu quero saber porquê. Porque o governo pra não emprestar dinheiro, por causa petróleo, aí eu não acredita. Ah, eu não, é outra coisa. Por causa política, defender nação, (---) outra coisa. Saber quê que é, por causa do psicológico, é falando, ele falou (---) você vai lá ma (*gesto indicando arma*), fala. Aí o governo ficou muito preocupado, também não sei quê que é por causa da política do mundo, geografia. Aí eu comecei aprender como que que é atentado.

Neste trecho da narrativa ele destaca como construiu o conceito de atentado, como elaborou conhecimentos sobre as relações sociais e econômicas entre os países. Ao ver a notícia na televisão, quer saber o que aconteceu, mas faltam-lhe recursos para compreender. Reclama que fica alheio, “não explica”, uma vez que as imagens não falam por si sós. Situação que, provavelmente não foi fácil também para os outros, os ouvintes que tentaram explicar. Paulo não se satisfaz com a explicação em casa (*Eu fiquei apavorado, televisão esta falando, falei pai, mãe, o que foi que aconteceu?*) e na escola (não aceita inicialmente a explicação da professora). Nesse percurso vai construindo significado acerca do atentado: envolvimento dos países, guerra, o motivo e consequência. Procura entender e ao mesmo tempo não aceita tudo como verdade; também sente receio do perigo, da possibilidade de o Brasil ser atingido pela guerra.

Essa situação ilustra seu desconhecimento, entre outras coisas, de conteúdos escolares sobre aspectos da vida social e da cultura em geral, o que o impede de compreender e apreender novos conhecimentos. Refere-se constantemente a esse não saber, a essa falta de acesso à informação, principalmente em relação aos meios de comunicação, e atribui o problema em grande parte à escola: *Aí, hum, não estou entendendo, não sei por causa de conhecimento escola, geografia, não sei quê que é.*

Num certo sentido, as vivências escolares não são diferentes das vivências nos demais contextos sociais; entretanto existe uma expectativa que a escola cumpra com os objetivos que a distinguem. Paulo reconhece isso, mas só parcialmente. Muitas vezes assume para si a culpa do não saber, porque não ouve e tem incapacidade com relação à língua.

A língua de sinais não esteve presente em sua experiência escolar na escola regular. Mesmo com o movimento de inclusão, ele continuou a ser tratado como ouvinte. E sua escolarização, como um todo, não o encorajou a tornar-se efetivamente

uma pessoa bilíngüe, um surdo capaz de aprender. Indagado sobre o uso que faz da língua de sinais Paulo diz:

[...] A palavras dificuldade de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), tem dificuldade fazer tem muito pouco, tem muito pouco. Porque você você aprende tal é muita coisa as pessoas tem deficiência esta falando os intérprete são muito rápido sabe... fala um uuu sabe? (*gesto com o dedo mostrando a rapidez dos movimentos*) Mas eu sei muito pouco. Porque eu sei muito pouco porque eu aprendi muito pouco tempo, porque eu não frequentei pra fazer curso. Porque pra mim é muito difícil contar o tempo porque é demais corrido demais. Entendeu? Mas eu consegui pegar um pouquinho e quando eu tiver tempo eu vou aprender mais. Só isso.

Aqui destaca o seu aprendizado inicial e a pouca fluência da língua de sinais e, inclusive, a dificuldade para entender o intérprete, pela rapidez da realização dos sinais. Seu contato com intérpretes ocorreu em cursos e palestras de ensino especial e de ensino da língua de sinais (cursos que em grande parte são desenvolvidos por professores ouvintes), além das experiências ocasionais com intérpretes na televisão.

Até a ocasião da entrevista, a relação que Paulo tinha estabelecido com a língua de sinais, era recente e muito esparsa, englobando vivências no uso de sinais propiciadas em encontros com ouvintes e pouco contato efetivo com surdos, que acontecia durante alguns passeios e no convívio com uma colega surda. E ele demonstra o desejo de aprender mais a língua e a necessidade de seu uso para comunicar-se com seus colegas surdos.

Adoro. Nossa eu adoro! Porque a LIBRAS usa a mão melhor, pra rir fica muito sem graça, aí eu fico animado, sabe? Falo assim (sinal) pergunta (sinal) aí fica rindo demais. [...] Falei não preocupa não eu falo sim. Aí eu fiz: (sinal) aí ele falou Oh! (*expressão de aprovação*). Você sabe muito bem, você sabe? Aí ele falou pra mim assim: escuta você não precisa aprender LIBRAS. Não precisa aprender LIBRAS não. Você fala bem. Eu falei: oh ã, ã não é assim não. Eu preciso aprender a libra porque eu tenho amigo e outras pessoas que tem deficiência. Por exemplo: você ouve bem eu posso conversar com você outra pessoa não fala ela é mudo aí eu sei... (sinal) é complicado. Toda as pessoa é obrigado a preparar pessoas pra atender ele. Empresa, família,

faculdade...qualquer lugar. Tem. Ai eu adoro LIBRAS. Eu adoro. Porque a LIBRAS é muito importante né? Porque vai resolver muito da deficiência.

Várias ambivalências podem ser captadas nesse relato. Salientamos apenas uma. Paulo diz reconhecer a importância da língua de sinais para os surdos. No entanto, essa língua não é vista por ele como um elemento cultural de uma comunidade, como instância de identificação com outros surdos. Trata-se de uma possibilidade de se comunicar com aqueles que são mudos, os não oralizados. Ele não se reconhece como surdo, uma vez que não é “mudo”, pois fala.

Esse “não ser surdo” e as referências anteriores ao “não saber” foram noções construídas ao longo de muitas experiências mas, a nosso ver, principalmente daquelas impostas por sua escolarização.

As exigências de uma sociedade e de uma escola que desconsidera a surdez repercutem em seu modo de significar a si próprio. As possibilidades de “ser” se estreitam com as possibilidades de “conhecer” e de “aprender”. Portanto, ter acesso ao conhecimento é condição da própria vida e fundamental para constituição do sujeito e, no dizer de Paulo, conhecer aparece enquanto ausência ou dificuldade de entender. Ele quer aprender, mas para tanto tem de compreender o que os outros dizem e ser compreendido pelos outros e, como estes outros são na maioria ouvintes, é preciso também “falar”, pois só ocasionalmente mantém contato com outros surdos, e talvez esta seja uma das repercussões dessa ausência a forma de se perceber – de falta e de ausência.

Diante disso, é questionável o que se vem apregoando sobre a inclusão escolar, uma vez que a vivência escolar de Paulo demonstra a ausência de estratégias de ensino adequado à condição da surdez, a ausência da língua brasileira de sinais no processo de escolarização, bem como a solidão que foi imposta – no distanciamento do contato com outros surdos – em nome de uma pretensa interação com todos.

Enfim, embora tenha alcançado uma vaga na faculdade, Paulo considera-se como alguém que sabe pouco, que é “pouco” em relação ao ouvinte, que é alguém que não ouve, mas não é propriamente surdo porque fala. A “falta” marca a imagem de si. Como romper com a visão de falta se a escola, a partir de suas práticas, ressaltou-a constantemente?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARTUCI, D. *A Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular: condições de interação e construção de conhecimento*. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.

VYGOTSKI L.S. *A Formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (1993).

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores – Obras Escogidas* – vol. 3. Madri: Visor, 1995 (original 1931).