

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**SÍLVIA ANDREIS WITKOSKI**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS E PRECONCEITO - bilinguismo na vitrine e bimodalismo  
precário no estoque.**

**CURITIBA**

**2011**

SÍLVIA ANDREIS WITKOSKI

**EDUCAÇÃO DE SURDOS E PRECONCEITO - bilinguismo na vitrine e bimodalismo  
precário no estoque.**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria.

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação

Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Witkoski, Silvia Andreis

Educação de surdos e preconceito: bilingüismo na vitrine  
e bimodalismo precário no estoque / Silvia Andreis Witkoski. –  
Curitiba, 2011.

255 f.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Surdos – Educação. 2. Surdos – Ensino – Preconceito.  
3. Surdos – Professores – Formação. 4. Língua Brasileira de  
Sinais (LIBRAS). 5. Surdos – Identidade. I. Título.

CDD 371.912



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de **SILVIA ANDREIS WITKOSKI** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR<sup>a</sup> TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA (Presidente), DR<sup>a</sup> NÍDIA REGINA LIMEIRA DE SÁ, DR<sup>a</sup> SUELI DE FÁTIMA FERNANDES, DR<sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM, DR<sup>a</sup> PURA LUCIA OLIVER MARTINS e DR WALTER LUCIO DE ALENCAR PRAXEDES (on-line) argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: “**EDUCAÇÃO DE SURDOS E PRECONCEITO - BILINGÜISMO NA VITRINE E BIMODALISMO PRECÁRIO NO ESTOQUE**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA                                      | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|--|------------|-----------|
| DR <sup>a</sup> TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA  |            | aprovada  |
| DR <sup>a</sup> NÍDIA REGINA LIMEIRA DE SÁ |            | aprovada  |
| DR <sup>a</sup> SUELI DE FÁTIMA FERNANDES  |            | aprovada  |
| DR <sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM     |            | aprovada  |
| DR <sup>a</sup> PURA LUCIA OLIVER MARTINS  |            | aprovada  |

Curitiba, 02 de junho de 2011.

**Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 135429

## AGRADECIMENTOS

A Deus a quem agradeço tudo o que sou e serei que sempre me amou, mesmo quando eu não o sabia, e que com seus olhos divinos traçou para mim uma vida abençoada.

As minhas amadas filhas, Inaê e Marina, que me ensinaram que o verdadeiro amor é incondicional. Com elas, que conheceram a surdez num contexto de amor e dignidade, aprendi a riqueza do encontro entre às diferenças, que nos faz crescer mutuamente.

Ao meu pai, Francisco, em memória, com quem aprendi a coragem e o espírito de luta.

A minha mãe, Iracema, por seu amor.

Aos meus irmãos, Elton e Nilson, com suas respectivas famílias, que se adaptaram para se comunicarem comigo, demonstrando que quando se ama não se exclui.

A toda comunidade surda, que me acolheu e me reconheceu como uma de seus pares, com que aprendi não só a Língua de Sinais e a Cultura Surda, mas a singularidade de ser surdo. Em especial, agradeço aos queridos amigos: Bruno Ernsen, Elizabete Favaro, Heloír Montanheir, Lucia Tomio, Murilo Pitarch e Rita Maestri.

Aos alunos da Escola para surdos na qual realizei a pesquisa de campo, que graças à sua generosidade tornaram possível teorizar sobre aspectos importantes acerca da educação de surdos e ensinaram o quão louváveis são as formas de resistência que inventam para enfrentar o sistema opressor ao qual são assujeitados.

Aos amigos ouvintes fluentes em Libras, pessoas que também perspectivam a surdez como uma diferença, entre os quais não posso deixar de citar: Noemi Ansay.

A Luiz Augusto Jr. e sua esposa Izabel, pelo carinho, amizade e respeito.

Aos professores/as do curso do PPGE em Educação da UFPR, em especial a professora Dra. Lidia Weber e ao professor Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva.

Aos professores/as Dra. Leilah Santiago Bufrem, Dra. Sueli de Fátima Fernandes, Dra. Nídia Regina Limeira de Sá e Dr. Walter Praxedes, que pela presença na Banca de Qualificação, com competência e generosidade em muito contribuíram para com este trabalho.

A Márcia Eliza, minha intérprete durante o Curso de Doutorado, hoje uma querida amiga.

A CAPES, que concedeu a bolsa de Doutorado, sem a qual não teria conseguido realizar a presente Tese.

### **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À professora Doutora Tânia Maria Baibich-Faria, por sua competência, postura ética e humana, a quem dedico a maior admiração e respeito possível. Indubitavelmente, minha orientadora, amiga admirável, uma das mais raras pessoas, professora e pesquisadora que conheço que luta contra o preconceito em relação à surdez enquanto princípio. O que aprendi e cresci durante o tempo de orientação, na luta por direitos contra qualquer tipo de preconceito (também como pessoa, professora e pesquisadora) é tanto, que gostaria de publicamente deixar registrado não apenas, sob a forma de minha admiração, mas, sobretudo, de meu agradecimento, POR TUDO!

## RESUMO

Realiza estudo etnográfico, com base teórica sócio antropológica sobre a surdez, que a perspectiva como uma diferença, contrapondo-se aos discursos clínico-terapêuticos. A pesquisa de campo desenvolveu-se em uma escola para surdos de uma capital brasileira, que oficialmente se autodenomina como bilíngue, durante todo o ano de 2010. A observação efetivou-se no espaço da sala de aula, de uma turma de alunos surdos, da sétima série, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. A realidade observada demonstra que, na contramão da proposta bilíngue prevista para a educação dos surdos, a escola observada, que representa o universo de outras escolas para surdos, caracteriza-se pela absoluta ausência de um ensino qualificado e diferenciado para os surdos, com o predomínio de práticas oralistas. Confirma que a escola continua produzindo e reproduzindo práticas que induzem a condição de iletrados-funcionais, que a maioria dos surdos brasileiros alcança mesmo depois de permanecerem anos nos bancos escolares. Entre os fatores que conduzem a este resultado, a análise dos dados empíricos aponta para: (a) o preconceito contra os alunos surdos que os estigmatiza a como deficientes e sem condições efetivas de desenvolvimento semelhante aos ouvintes, (b) a não formação ou formação deficitária dos professores, (c) as tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica, que repercutem negativamente na sua formação identitária e no seu sentimento de pertença.

**Palavras-chave:** preconceito, educação, surdos, Libras.

## ABSTRACT

This work performs an ethnographic study, under a social-anthropological theoretical basis on deafness, that puts it under the perspective of difference, oppositely to the clinical and therapeutical discourse. The field research was developed in a school for deafs in a Brazilian state capital, that officially names itself as bilingual, during the whole year of 2010. The observation was accomplished in the space of a deaf seventh grade students' classroom, during the classes of Portuguese Language and Brazilian Sign Language. The reality observed shows that, in spite of the bilingual proposition prescribed for the education of deafs, the observed school, which represents the universe of other deaf schools, is characterized by an absolute absence of a qualified and differentiated teaching method for deafs, with a predominance of oral targeted practices. It confirms that school goes on producing and reproducing practices that induce the condition of being functional illiterates, which the majority of Brazilian deafs achieve even after sitting during years on the school chair. Among the causes that conduce to this result, the analysis of the empirical data points to: (a) the prejudice against deaf students, that stigmatizes them as handicapped people who have not as effective development conditions as hearing people; (b) the absent or deficient formation of teachers; (c) the efforts to absorb the deaf into the hegemonic culture, which acts negatively both on his identitarian formation and on his sense of belonging.

**Keywords:** prejudice, education, deafs, Libras.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| 1 - SURDEZ, PRECONCEITO E OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PRÓPRIA IDENTIDADE SURDA .....                 | 13 |
| 1.1 A descoberta da surdez .....  | 15 |
| 1.2 - Preconceitos e mitos em relação às deficiências .....   | 18 |
| 1.3 - A estigmatização dos surdos .....   | 23 |
| 1.4 - O estigma atribuído aos surdos .....  | 25 |
| 1.5 - A lógica das identidades aceitáveis .....   | 30 |
| 1.6 - Os lábeis contornos identitários e sua construção .....   | 33 |
| 1.7 - Ambiguidades de uma identidade estigmatizada .....  | 37 |
| 1.8 - A complexidade das relações de pertencimento .....  | 39 |
| 1.9 - A luta por reconhecimento dos surdos um ato de amor .....                                       | 42 |
| 2 – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO .....   | 44 |
| 2.1 - Das veredas da pesquisa .....   | 46 |
| 2.2 – O contexto da investigação .....  | 47 |
| 2.3 – A visão hegemônica sobre a educação dos surdos: o oralismo como um elixir .....                 | 50 |
| 2.4 - O compromisso teórico-epistemológico da pesquisadora .....                                      | 56 |
| 2.4.1 A condição de dupla pertença da pesquisadora e seus corolários .....                            | 57 |
| 2.5 -- A etnografia realizada: registros, opções de apresentação e análises .....                     | 58 |
| 3 - O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR PROFESSORA OUVINTE PARCIALMENTE FLUENTE EM LIBRAS ..... | 62 |
| 3.1 – A observação do “inexistente” .....   | 62 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.2 – As primeiras observações do “existente” .....   | 65  |
| 3.2.1 Escola regular ou Escola para surdos? uma indefinição .....   | 66  |
| 3.2.2- Hierarquização dos surdos pela oralidade: “falar bem” a Língua Portuguesa .....  | 67  |
| 3.2.3 - Do peso da baixa-estima .....   | 69  |
| 3.3 – As relações entre a docente e os discentes: violências simbólicas e físicas .....   | 71  |
| 3.31 - Do vazio teórico-metodológico .....  | 71  |
| 3.3.2 - Categorias de ignorância .....  | 72  |
| 3.3.3 - O uso da violência física e simbólica como “motivador da aprendizagem” .....  | 73  |
| 3.3.4 – A surdez vista como “preguiça, burrice ou falta de vontade de aprender” e a não imprescindibilidade da formação específica para ser professor de surdos: sobre a negação da diferença ..... | 76  |
| 3.4 - Da insignificância dos conteúdos e da ausência de metodologia visual .....  | 79  |
| 3.4.1 - Sem participação, sem contextualização, com redução e generalização empobrecedoras .....  | 84  |
| 3.4.2 - Empirismo e inadequação de linguagem: uma combinação perigosa .....   | 88  |
| 3.4.3 - O não-lugar dos recursos visuais: questão de descuido ou de paradoxo? .....   | 89  |
| 3.4.4- A concepção de deficiência: de sujeitos deficientes .....  | 90  |
| 4 - O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR PROFESSOR OUVINTE COM DESCONHECIMENTO TOTAL DA LIBRAS .....   | 93  |
| 4.1- A observação do inacreditável .....  | 93  |
| 4.2 – A observação do “inexistente” .....   | 98  |
| 4.3 – As primeiras observações do “existente”: o cotidiano dos absurdos .....   | 99  |
| 4.3.1- Da violência institucional .....   | 100 |
| 4.3.2 - Da atribuição de um aluno surdo ao papel de intérprete da língua-oral ao de delator .....   | 102 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.4 – Resistência versus assimilação do discurso institucional .....  | 104 |
| 4.5 – Da ausência de ética profissional à violência simbólica em sala de aula .....   | 106 |
| 4.51 - “Precisa-se de um intérprete ou de um policial!” .....   | 108 |
| 4.6 – Vazios de conteúdos e distorções de forma .....   | 111 |
| 5 – O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR PROFESSORA OUVINTE<br>FLUENTE EM LIBRAS .....   | 118 |
| 5.1 – A observação do “inexistente” .....   | 118 |
| 5.2 – Do oásis ao suplício .....  | 120 |
| 5.2-1 – Da usurpação do direito linguístico: o império do bimodalismo e o assujeitamento da<br>Língua de Sinais .....   | 121 |
| 5.2-2 – Do elogio como fonte motivacional à autoproclamação de “chefe” do espaço da sala<br>de aula .....   | 129 |
| 5.3 – A hegemonia da Língua Portuguesa e o papel de Língua Acessório da Língua de Sinais:<br>uma questão de colonialismo .....  | 138 |
| 5.3.1 – O ensino da Língua Portuguesa a partir de relações descontextualizadas e o<br>predomínio das relações morais heterônomas: sobre ausências e presenças .....   | 146 |
| 5.3.2 – O ensino da Língua Portuguesa da perspectiva da cultura ouvinte, com a priorização<br>do estudo do vocabulário e de regras gramaticais, com utilização de materiais destinados a<br>crianças pequenas: que sujeito é o surdo? ..... | 155 |
| 5.4 – A utilização de filmes como estratégia metodológica: os recursos visuais inférteis<br>.....   | 164 |
| 6 – O ENSINO DA LIBRAS MEDIADO POR PROFESSORA SURDA FLUENTE EM<br>LIBRAS .....  | 179 |
| 6.1 - Da alternância de Libras às práticas bimodais .....   | 181 |
| 6.1.1 – Prática Pedagógica que reflete os pensamentos, ideias, sentimentos e valores dos<br>ouvintes sobre os surdos .....  | 182 |

|   |     |
|---|-----|
| 6.2 – O espaço da sala de aula para “bater-papo” ou o “canto do sofá da sala” ..... | 188 |
| 6.2.1 - Presenças e ausências de conteúdos da Libras .....                          | 193 |
| 6.3 - O processo de avaliação e a indiferenciação entre séries .....                | 195 |
| 6.4- O professor surdo qualificado: um diferencial fundamental e urgente .....      | 204 |
| 7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 212 |
| REFERÊNCIAS .....   | 219 |
| ANEXOS .....  | 230 |

## **1 – SURDEZ, PRECONCEITO E OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PRÓPRIA IDENTIDADE SURDA**

A Tese que defendo nesta pesquisa é a de que o ensino público oficialmente denominado bilingue oferecido aos alunos surdos, em escola específica, tem produzido iletrados funcionais devido ao preconceito<sup>1</sup> contra os surdos<sup>2</sup>; a não formação ou formação deficitária dos professores; ao estigma<sup>3</sup> de que o surdo é um deficiente sem condições efetivas de desenvolvimento semelhante aos ouvintes; e às tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica (abafando os frágeis laços identitários que possui com seu grupo e consigo).

Os porquês da escolha deste tema, a justificativa de sua importância, os caminhos da investigação e as análises que se fizeram possíveis compõem o corpo da presente Tese.

Partindo de minha história de vida relacionarei os rumos seguintes do presente estudo e suas intersecções no intuito de defender a Tese a qual advogo.

Devido à singularidade de minha história de vida, e ao quanto esta se relaciona intrinsecamente com os sujeitos da presente pesquisa, classifico-me hoje como uma “pesquisadora orgânica” - parodiando Gramsci (1989), que conceituou o intelectual orgânico, como aquele que, proveniente da classe social que o gerou, tornou-se seu especialista. Deste

---

<sup>1</sup> A referência de preconceito utilizada na Tese nos remete à clássica definição de Allport (1958, p. 8), como: “atitudes adversas ou hostis em relação a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque pertence a esse grupo, presumindo-se assim que ela possui qualidades questionáveis atribuída a esse grupo” (tradução da autora).

<sup>2</sup> Apesar de nas últimas décadas ter sido estabelecido uma distinção entre a expressão “Surdo”, com letra maiúscula, para identificar uma categoria cultural e “surdo”, com minúscula, em referência a deficiência auditiva, nesta Tese não se utiliza este tipo de marcação. Compartilha-se da concepção exposta por Owen Wrigley (1996, p. 53) quando adverte que esta diferenciação constitui-se em: “um dualismo rígido - bom Surdo, mau surdo – que pouco faz para ajudar os indivíduos em suas vidas diárias [sem] ajudar a clarear um alcance maior de estratégias colocadas pelos indivíduos lidando com a exclusão e as muitas faces da opressão em suas rotinas. Em termos simples, a dicotomia de ‘S/s’ está tão cruelmente composta que, embora inicialmente seja útil, ela agora serve para silenciar o alcance total das experiências dos s/Surdos.

<sup>3</sup> “Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos” (GOFFMAN, 1988, p. 11).

lugar, trago, de saída, neste capítulo recortes da minha própria história que iluminam a perspectiva adotada na pesquisa contribuindo para um melhor entendimento do sujeito surdo e dos processos reificantes a ele impostos.

Tendo, até os trinta e cinco anos me considerado uma ouvinte e a partir dali, desde há seis anos, me tornado surda<sup>4</sup>, vivo a duplicidade de culturas bem como a condição de estrangeiridade em ambas.

Assim, com a devida licença da academia e pelo quanto, nesta pesquisa, é intrínseca a relação entre pesquisadora e pessoa surda, optei, neste capítulo, pela redação em primeira pessoa. Faço precisamente dada a ocupação concomitante deste lugar de dupla estrangeiridade; isto é: para os surdos ao mesmo tempo em que sou surda, merecendo o lugar de pertencimento, sou uma ex-ouvinte, com domínio da dupla pertença; para os ouvintes ao mesmo tempo em que sou surda, causo “estranhamento” por ser uma ex-ouvinte, e ter domínio total da Língua Portuguesa oral e escrita e de ambas as culturas: ouvinte e surda.

É, portanto, fazendo uso desta posição em zona de fronteira, que me tornei, no trabalho de campo, o elo entre culturas, por força da vivência em ambas, fato que me possibilitou utilizar este “conhecimento” e essa competência para descrever e explicar a cultura estudada.

Começo confessando o quanto desconhecia o mundo surdo, de modo que minha própria experiência como surda envolveu a transição do lugar do outro<sup>5</sup>- ouvinte, que era eu, para o outro - surdo, que passei a ser. Esta transição, até chegar a híbrida identidade surda<sup>6</sup>, moldou minha identidade, em longo e ainda contemporâneo processo.

---

<sup>4</sup> O meu processo de ensurdecimento provavelmente, conforme diagnóstico a posteriori, iniciara já no período de minha primeira gestação, sendo que, contudo, só o percebi no decorrer da segunda gestação, em decorrência das permanentes queixas de desatenção em relação às falas orais, de acordo com algumas pessoas, e a presença de um zumbido. Inicialmente foi diagnosticada surdez moderada bilateral neurosensorial e, até o momento presente tenho diagnosticado: surdez acentuada bilateral neurosensorial atribuída à Otosclerose. A referência de classificação da perda auditiva quanto ao grau utilizada é a definida pelo Decreto 3.298 de 20/12/99 em seu art. 4: a) de 25 a 40 decibéis (db) –surdez leve; b) de 41 a 55db – surdez moderada; c) de 56 a 70 db – surdez acentuada; d) de 71 a 90 db – surdez severa; e) acima de 91 db – surdez profunda. (BRASIL, 1999) (nota da autora)

<sup>5</sup> <sup>5</sup> “Para os surdos o ouvinte é o outro” (PERLIN; QUADROS, 2006, p.168).

<sup>6</sup> Identidades surdas híbridas são típicas, segundo Perlin (1998, p.264), de: “surdos que nasceram ouvintes e que, com o tempo, se tornaram surdos. [...] Nascer ouvinte e posteriormente tornar-se surdo é ter sempre duas línguas, mas a sua identidade vai de encontro às identidades surdas”, por se identificar com o universo visual, a cultura surda, em especial a Língua de Sinais, que é ela própria parte constituinte.

Como já disse anteriormente, até meus trinta e cinco anos era uma ouvinte, com uma vida “comum”, e uma trajetória previsível de “conquistas”. Neste sentido, desde a Graduação em Artes Plásticas, por envolver-me de forma direta e compromissada com as questões relacionadas à educação, o caminho para o exercício da docência foi minha opção para uma vida profissional, desde o início apaixonada pelo que fazia.

Da prática docente em diversas instituições de Ensino Fundamental e Médio, ainda enquanto cursava o de Mestrado, meu ingresso na docência em nível superior deu-se de forma quase que automática. Desta forma comecei a trabalhar como professora colaboradora de ensino superior na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), permanecendo durante o período de quatro anos<sup>7</sup>, em cursos de Graduação e Pós-Graduação *strito sensu*, além de paralelamente ministrar aulas em outras duas Faculdades privadas de Florianópolis, em Santa Catarina, em cursos de Graduação e Aperfeiçoamento.

No entanto, após iniciar o processo de ensurdecimento, o que era óbvio, rapidamente deixou de sê-lo, de modo que, o espelho pelo qual me via e que percebia ser plenamente aceitável pelo outro, da professora que sempre fui, fora estilhaçado. Perdi a imagem de professora diante do outro, e inicialmente também diante de mim, para receber, como um carimbo ou uma colagem, outra imagem que não reconhecia: a da deficiente auditiva. Da “normalidade” passei para a “anormalidade”, e como tal, tudo o que era, o que fazia, e o que tinha conquistado deixou de ser meu por direito - aos olhos do outro-, em razão dos imensos preconceitos e estigmas associados às pessoas com deficiência, entre essas as pessoas surdas, que não usufruem o status de seres completamente humanos (GOFFMAN, 1998).

### **1.1 - A descoberta da surdez**

O estranhamento que as deficiências causam é tamanho que, via de regra, é mantido um código do silêncio em relação às mesmas, como se se tratasse de um mal terrível a

---

<sup>7</sup> Neste período me afastei temporariamente da docência, uma vez que o professor contratado para não criar vínculo empregatício deve, segundo as regras da instituição, ficar fora seis meses da mesma para só posteriormente poder se candidatar novamente ao cargo. Como desejava engravidar novamente, e já tinha conquistado o que considerava uma boa estrutura de vida (casa e carro próprios, etc.), não vi problema no fato, uma vez que desejava aproveitar o período para dedicar-me temporariamente a minha vida pessoal e a preparação para a seleção do Curso de Doutorado que planejava fazer.

silenciar. Esta foi a forma pela qual descobri a surdez, de modo que toda a relação médico e paciente se restringiu a solicitação de intermináveis exames e a recomendação final do uso da prótese auditiva.

O silêncio só foi rompido quando, após ler o edital de um concurso público onde estava expressa a proibição da utilização de qualquer dispositivo eletrônico, excetuando-se os casos previstos para portadores<sup>8</sup> de deficiências, novamente me dirigi ao consultório médico para saber como poderia garantir o uso da prótese. E somente após a minha indagação direta, é que recebi a resposta de que o grau de minha perda de audição me definia como deficiente auditiva; assim em uma sentença recebi a etiqueta: “Você é uma deficiente auditiva!”

Esta experiência pessoal condiz com a histórica associação da surdez do ser como deficiente, típica da abordagem clínico-terapêutica que continua a imperar nas mais diversas instâncias institucionais e em grande parte das representações sociais compartilhadas no senso comum. Indubitavelmente eu fui também vítima do processo da busca da invisibilização da surdez, com indicação de uma tecnologia normalizadora<sup>9</sup>, cuja função é a de recuperar o corpo danificado, promovendo assim, para o sujeito deficiente, uma suposta equiparação de oportunidades. Assim, de saída, o discurso da deficiência é proferido pelas representações do ouvintismo<sup>10</sup>, no momento de grande estresse pessoal, no qual se dá a identificação da surdez, como imposição de perspectivas fatalistas para o indivíduo surdo.

Esta forma como muitos de nós surdos descobrimos a surdez, por meio de exames audiológicos e imersos nos discursos clínico-terapêuticos, constitui um dos fatores que contribuem para a aceitação do rótulo estigmatizante de ser deficiente. A pressão do poder das ciências médicas, como regimes de verdade (FOUCAULT, 2006) que vão ao encontro do tipo de representação social dominante, que também identifica a surdez como uma condição de

---

<sup>8</sup> Terminologia literal utilizada no edital.

<sup>9</sup> O termo tecnologia normalizadora é utilizado segundo a definição de que “as tecnologias normalizadoras, se exercem produzindo subjetividades e sujeitos normalizados através da interação homem-máquina” (THOMA; PELLAND, 2006, p. 124).

<sup>10</sup> Os temos oralista ou práticas oralistas constituem-se na forma institucionalizada do ouvintismo. O termo ouvintista, ouvintismo, etc., são derivações de “ouvintização” que segundo a concepção de Skliar (1999, p. 7) constitui: “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores”.

inferioridade e de incapacidade, faz com que a maneira como somos percebidos e narrados nos leve também a nos percebermos e nos narrarmos como deficientes.<sup>11</sup>

Já desde o início do processo de ensurdecimento, enfrentei inúmeras situações de preconceito, seja de forma sutil tais como: “você nem parece deficiente, se não contasse ninguém precisaria saber”; “nossa, você usa aparelho (referindo-se a prótese auditiva<sup>12</sup>, que logo que foi indicada usava permanentemente), mas tão jovem!” Estes tipos de comentários evidenciavam, de maneira implícita o quanto as questões ligadas às representações e aos imaginários sociais associados aos surdos e a surdez possuem uma pesada carga de negatividade.

---

<sup>11</sup> No caso das culturas das minorias em geral, as diferenças não são tratadas como diferenças culturais, manifestações específicas de um grupo, equivalentes a culturas de quaisquer outros grupos mas sim, como desvios que merecem ser negados, combatidos, normalizados. (BAIBICH-FARIA, 2011, encontro de orientação não publicado) Assim, na presente Tese ressalta-se que os termos minoria e minoria linguística, todas as vezes em que forem utilizados em relação aos surdos, farão referência exclusivamente ao fato destes constituírem-se numericamente em menor número que os ouvintes e não, conforme afirmação de Perlin e Quadros, 2006, p. 176) como sinalizando uma desqualificação da Língua de Sinais, colocando-a em condição inferior as línguas orais.

<sup>12</sup> Sobre a prótese auditiva é interessante enfatizar o quanto apenas seus supostos benefícios são tratados em geral de forma enfática. No entanto, em nenhum estudo vi referência quanto ao fato de seu uso significar um elemento perturbador psicológico, que confere um desequilíbrio momentâneo, uma instabilidade psíquica, na medida em que impõe uma realidade sonora que não é natural, e que, quando, obrigatoriamente saímos dela (por exemplo: para tomar banho, dormir, quando as pilhas que o mantém funcionando terminam e faz-se necessário trocá-las), obriga-se, de imediato, nosso organismo a adaptar-se instantaneamente ao uso de referenciais visuais para movimentar-se e compreender o seu entorno. Um segundo elemento pouco divulgado refere-se aos imensos cuidados que são necessários dedicar à prótese e o quanto exige atenção nas trocas afetivas, na medida em que até diante de um abraço é preciso tomar cuidado para o outro não tocar a prótese, a fim de evitar que esta acione um dispositivo sonoro (que causa desconforto no ouvido e constrangimento para ambos), assim como, para evitar que cause dor no ouvido quando de uma pressão, ainda que involuntária. Um último fator pouco divulgado, é que pessoas ouvintes que perdem a audição ao longo da vida mantêm “vozes fantasmagóricas”, termo utilizado por Wright (WRIGHT, apud SACKS, 1998, p. 20). Wright, que ensurdeceu durante à infância, cunhou a expressão para explicar o processo pelo qual continuava a “ouvir” após ensurdecer. Neste sentido, Wright explica que sua surdez foi difícil de perceber porque desde o princípio seus olhos inconscientemente haviam começado a traduzir o movimento em som, num processo imaginário, de projeções do hábito e da memória. De modo que o autor afirma que: “para os que ficaram surdos depois de a audição estar estabelecida, o mundo pode permanecer repleto de sons, muito embora sejam “fantasmagóricos” (*idem, ibidem*). Esta é a minha realidade dado que, embora há muito tempo não possa ouvir a maioria dos sons conversacionais no nível dos ouvintes, ainda me deleito “ouvindo” o farfalhar das folhas em dia de ventania, com meus olhos que acompanham seu movimento rítmico. E enfatizo o desabor que o “ouvir” amplificado, com a tonalidade diferencial dada pelos auto-falantes, causa. Estas “vozes”, em geral, não condizem com as “vozes fantasmagóricas” que “escuto” e sequer, se relacionam com a tonalidade de voz do que ainda consigo acessar, quando pronunciado em nível extremamente alto em relação aos ouvintes. Com a prótese em geral tenho um relativo acesso a sonoridade de uma voz que não reconheço como sendo do interlocutor, além de na maioria das vezes ter pouco ou nenhum ganho em nível de compreensão das mensagens através do elemento sonoro, uma vez que minha perda é neurosensorial e depende de uma série de outros fatores como: os ruídos ambientais e a distância e o tipo de articulação do interlocutor.

Nestas duas manifestações já é possível observar a noção do preconceito em relação à surdez, uma vez que esta é vinculada à concepção do ser como deficiente, como se todos fossem iguais e imutáveis (CECCIN, 2000). Na sugestão subliminar de que eu não precisaria contar aos outros, visto que nem parecia ser uma pessoa surda, está presente também a tendência da negação, encontrada em inúmeras famílias, em instituições escolares e na sociedade em geral. Em geral, esta negação para se efetivar, partindo do predomínio da visão da normalização dos sujeitos tidos como deficientes, leva o surdo a tentar falar como se fora ouvinte, não aceitando a Língua de Sinais como sua língua natural<sup>13</sup>, tornando invisível a surdez. E na exclamação “nossa [...] tão jovem”, fica explícita a existência do duplo preconceito, isto é, o que associa a surdez a uma mera incapacidade, e o que o identifica com a velhice, desvalorizando-a. Nestes comentários, na entonação utilizada nas entrelinhas da mensagem, também é possível verificar no não dito o sentimento de piedade, que nos identifica como coitadinhos.

## **1.2 - Preconceitos e mitos em relação às deficiências**

Infelizmente a história de desrespeito às pessoas com deficiência é marcada pela barbárie. Dentro deste contingente de pessoas absolutamente discriminadas e estigmatizadas estão os surdos, que por muito tempo não tiveram sua condição de ser humano reconhecido como tal.

Em locais como na Grécia e Esparta, em decorrência dos surdos serem estigmatizados como incapazes, eram condenados à morte, sendo para tanto, jogados em precipícios. Em Roma, também se exercia a mesma prática ao atirá-los no Rio Tíger ou os abandonando, dado que eram considerados enfeitiçados e mereciam o castigo. Também em Atenas, estes eram rejeitados e abandonados nos campos ou praças públicas (VELOSO; FILHO, 2009).

Se estes fatos parecem ser muito distantes, lembra-se que na Idade Moderna e Contemporânea repetiu-se o fenômeno, predominando a política do extermínio e do abandono. A culminância das violências históricas ocorreu quando do genocídio liderado por

---

<sup>13</sup> “As línguas naturais podem ser entendidas como arbitrárias e/ou como algo que nasce com o homem” (QUADROS, 2004, p. 15), se referindo às linguagens desenvolvidas naturalmente no ser humano, que se constituem em instrumento de comunicação, como as línguas faladas e a Língua de Sinais.

Hitler com o extermínio de milhares e milhares de pessoas com deficiência, que como os judeus, os ciganos, os homossexuais, foram enviadas às câmaras de gás. Também neste período os surdos serviram como cobaias de laboratório, na realização de experimentos “científicos”, realizados por médicos simpatizantes do regime nazista, em procedimentos hoje considerados crimes contra a humanidade.

Com o decorrer do tempo, a barbárie física transformou-se no processo “civilizado” de exclusão e segregação. A maneira de efetivá-lo se dava mediante a reclusão em casa, asilos e manicômios que, espacialmente, ainda hoje em dia, se manifestam nas práticas eufemistas de segregação em classes especiais, ou, mais contemporaneamente, na permanência apenas física de inúmeros alunos com distintas deficiências em classes regulares, sem a possibilidade real de uma aprendizagem.<sup>14</sup> No cotidiano escolar fica evidente o quanto ainda impera uma visão estigmatizante das deficiências. Esta se expressa no discurso dos professores que fazem referência a “este tipo de aluno”<sup>15</sup> ou nas suas atitudes benevolentes marcadas pelo sentimento de piedade que têm diante destes, e por correlação, a sua visão de anormalidade.

Os prejuízos para estes alunos se tornam imensos, na medida em que suas potencialidades não são otimizadas e ao contrário, a baixa expectativa em relação aos mesmos implica em práticas discriminatórias como a flexibilização curricular realizada através da banalização de conceitos e esvaziamento de conteúdos (FERNANDES, 2006). Estes processos que se refletem diretamente na péssima formação acadêmica construída pela maioria destes, apesar de terem frequentado por intermináveis anos os bancos escolares.

Nesta perspectiva entende-se que o preconceito em relação às pessoas com deficiência faz com que sejam tratadas, do ponto de vista sensorial e motivacional, como já antes referido, como iguais e imutáveis (CECCIN, 2000), tanto dentro das instituições de ensino quanto no meio familiar e social. Esta perspectiva fatalista das deficiências desconsidera que esta é “uma manifestação biológica de um fato lesional concreto, mensurável e objetivável; mas a discapacidade não é uma resultante direta da deficiência, e sim uma restrição no acesso

---

<sup>14</sup>Nesta Tese entende-se que apesar da atual proposta de escola inclusiva ser fundamentada na concepção de direitos humanos, que propõe a equidade de oportunidades, conjugando diferença e igualdade como valores indissociáveis, sua efetiva implantação é permeada por inúmeras barreiras político-administrativas e atitudinais que implicam em desigualdades, com a restrição do que é de direito também das pessoas com deficiência, como a garantia de um ensino de qualidade. (nota da autora)

<sup>15</sup> A referência a “este tipo de aluno” é do mesmo tipo da citada por Pataki (2005, p. 21), “Essa gente...” que o autor explica como sendo “referências vagas organizam suas vítimas sob conceitos de herança, imutabilidade, essencialidade [...]”.

a lugares e papéis sociais, que depende das medidas que cada sociedade implementa com respeito às pessoas que possuem uma deficiência“ (MOTTEZ apud SKLIAR, 2001, p. 118). Ao anular-se o conceito referido das deficiências perpetuam-se as práticas discriminatórias e reforça-se a inversão da lógica de que todas as dificuldades que por ventura estes sujeitos encontrem são advindas da deficiência que os marca, como um estigma, numa correlação linear, e nunca das duvidosas práticas escolares as quais são submetidos e/ou restrições aos papéis sociais.

Em relação à percepção automatizada de considerar que todas as pessoas com deficiências têm dificuldades de aprendizagem, cito uma situação ocorrida durante uma disciplina no meu curso de Doutorado em Educação na UFPR, no primeiro semestre de 2009, quando a palestrante convidada, uma Doutora em Educação, membro de uma Linha de Pesquisa sobre currículo, afirmou categoricamente que “os alunos com deficiência têm dificuldades de aprendizagem”. Ao contestar-me, quando ao discordar da sua fala, contra-argumentei afirmando que os alunos surdos não possuem dificuldades de aprendizagem genuínas, mas que advêm de processos inadequados de ensino ao qual são submetidos, processos estes que não respeitam a sua diferença, disse: “eu tenho uma bolsista surda e **por incrível que pareça** ela é minha melhor bolsista.” (grifo da pesquisadora).

Sem dúvida, por incrível que pareça, muitas pessoas chegam ao ápice da formação acadêmica<sup>16</sup> em educação sem desconstruir os mitos e preconceitos existentes em relação às deficiências. Este comportamento é típico do “racista aversivo”, denominação utilizada por Dovidio e Gaertner em 1986, que exerce atitudes discriminatórias “sem que com isso, seja ferido o autoconceito não racista que estes sujeitos possuem de si” (BAIBICH-FARIA; ARCOVERDE, 2006, p. 44).

Neste sentido que as deficiências constituem-se em uma marca como uma maldição ou castigo do céu (CECCIN, 2000) [um estigma] até os dias de hoje. O estigma implica em deixar de considerar o diferente como uma “criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída [... a quem é imposto um] “descrédito muito grande” (GOFFMAN, 1988, p. 12)”. No olhar para com estes predomina a identificação como incapacitados, e a baixa ou nula eficácia que é atribuída a estes, faz com que sejam vistos como “um fardo”

---

<sup>16</sup> Segundo Costa e Momo (2009, p. 521): “há, hoje, um descompasso entre a escola e os novos tempos. Parece que ela não tem conseguido assegurar a formação adequada, seja para os que por ela passam e têm dificuldades, seja para os que nela foram ou são bem-sucedidos, atingindo o mais alto grau de escolaridade.”

(HEATHERTON et.al., 2000, p. 39). Estas são as características aceitas no senso comum que legitimam a perspectiva de vê-los como um “fardo” tanto familiar como socialmente.

O processo de generalização que as pessoas vítimas de preconceito, entre estas as com deficiências, sofrem faz com que sejam “negado [s] o direito de ser [em] reconhecido [s] e tratado [s] como indivíduo [s] com características individuais (CASHMORE, 1996, *apud* BAIBICH<sup>17</sup>, 2002, p. 118). Este processo reificante impossibilita que os sujeitos sejam percebidos como plenamente humanos e os torna, no mínimo, “sujeitos de segunda-classe”.

Sobre a perspectiva limitada de vida que é atribuída às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência ilustro novamente com a minha própria experiência, citando não só a reação de surpresa que causou a minha aprovação na seleção do curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), mas especialmente o questionamento feito sobre a razão pela qual iria cursá-lo, o que faria depois, se com o curso poderia trabalhar em algum lugar e fazendo o quê. Essa reação que fora completamente diferente da recebida quando fui aprovada na seleção do Mestrado, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a priori um processo mais fácil, que foi parabenizado e festejado, alcançou seu ápice com o desencorajamento para cursá-lo, a seguir descrito.

Como desde o processo de enurdecimento não havia conseguido retornar ao mercado de trabalho conforme pretendia, com meu currículo recusado por todas as instituições de ensino às quais o enviara, precisava<sup>18</sup> da bolsa do Doutorado para conseguir cursá-lo. Diante da enorme carência de bolsas disponíveis, receosa de não ser contemplada, buscava alternativas de como manter-me no curso, caso não a recebesse. Em função de tal fator,

---

<sup>17</sup> A autora Tânia Maria Baibich-Faria, até o ano de 2004, assinava-se como Tânia Maria Baibich.

<sup>18</sup> É preciso sublinhar que o valor da bolsa do Doutorado, apesar de constituir-se em um importante instrumento de estímulo e permanência no ensino do acadêmico da pós-graduação, era significativamente muito menor do que os rendimentos que recebia enquanto professora do ensino superior; no entanto, no período solicitado foi imprescindível a fim de que pudesse me manter no curso. Sublinho desta forma o quanto as deficiências entrelaçam-se à pobreza, na medida em que as restrições impostas no mercado de trabalho dificultam a conquista ou re-conquista da autonomia financeira, sendo que a maioria das ofertas destinadas a este grupo de pessoas é de subempregos ou de cargos nos quais não exercem posições de liderança, logo não repercutindo em salários maiores. Desta forma, da posição de autonomia financeira conquistada há anos exercendo a docência, não só no ensino superior, mas desde a prática de ensino em outros níveis, passei a “necessitar” da bolsa do Doutorado, tendo reduzido radicalmente a qualidade de vida que já tinha conquistado enquanto ouvinte. (nota da autora)

busquei apoio junto a uma pessoa, que moral e legalmente teria obrigação<sup>19</sup> de fornecê-lo, sendo que obtive como resposta:

-Vê se entendi direito, você acha que não vai conseguir a bolsa, por favor, uma faxineira<sup>20</sup> ganha quase isso! E para que mesmo que você quer fazer Doutorado? Acha que vai ser diferente? Você ainda não entendeu que com ou sem Doutorado sua condição não vai mudar<sup>21</sup>?

Indubitavelmente, a comemoração ao meu ingresso no Mestrado em 1999 não se deu apenas pelo sucesso no processo, mas porque a aprovação estava associada a perspectivas de um futuro profissional também bem sucedido porque na época era ouvinte. No entanto, apesar de posteriormente ter uma formação muito superior que na época do ingresso no Mestrado, com uma experiência profissional na docência muito maior, inclusive com o exercício desta no ensino superior por alguns anos e em diferentes universidades, em função da surdez passei a ser considerada inabilitada para exercer a docência. Este julgamento não era restrito somente ao senso comum de algumas pessoas de minhas relações pessoais à época, mas compartilhado por muitas instituições que se denominam de Ensino.

Para demonstrar como estes preconceitos vigoram também dentro das universidades resgato outra experiência pessoal para ilustrar o fato. Depois de um ano inteiro enviando currículo para diversas instituições de ensino superior de Curitiba, em vão, através de um contato pessoal fiquei sabendo de uma seleção numa faculdade privada para uma disciplina na

---

<sup>19</sup> Observa-se que é bastante comum a um ser humano que adquire uma deficiência o fato de apresentar certa vulnerabilidade e fragilidade temporária. Por tal, considero fundamental que os mesmos estejam amplamente protegidos por lei, com uma legislação mais detalhada sobre os seus direitos e os deveres dos familiares e da sociedade para com eles, inclusive em relação à proteção de seus bens patrimoniais, a fim de que garantir seus direitos. Esta proteção legal, deveria ser amplamente divulgada em campanhas publicitárias, para que não se perpetuasse a concepção de que apoio financeiro, psicológico, entre outros, que os mesmos devem ter supridos, pelo período necessário a reestruturar suas vidas, vencendo imensas barreiras que passam a ser impostas, não seja entendido como uma atitude benevolente e altruísta do outro, que por um “azar do destino” teria de carregar o “fardo”. Entendo ser fundamental inclusive programas de apoio (informativo, jurídico e psicológico) destinado às pessoas com deficiências, adquiridas ou não, de forma que não fiquem a mercê da “boa vontade alheia”, ou sendo vítimas de pessoas que desconhecem valores éticos, morais e de solidariedade humana básicos. O que defendo são os direitos de cidadania, os quais devem ser mantidos independente das pessoas apresentarem ou não uma ou mais deficiências, não aceitando a inversão lógica de que seus direitos sejam uma “concessão generosa”, igualando-se a prática de dar esmolas. (nota da autora)

<sup>20</sup> Subliminarmente na opção pela comparação a uma faxineira foi sugerido que o único lugar que poderia ocupar no mercado de trabalho seria de serviçal. Atividade a qual considero extremamente digna de respeito, mas que diante da minha formação e experiência profissional, denotava o absoluto preconceito em relação aos surdos, como incapazes até de alcançar a mesma autonomia financeira que uma ouvinte trabalhando como faxineira desfruta. (nota da autora)

<sup>21</sup> Nesta afirmação ficou explícito o estigma associado às pessoas com deficiência no qual se atribui uma condição fatalista e imutável, que em correspondência associa perspectivas de vida tão limitadas quanto à visão que estes têm das diferenças, entre estas a surdez. (nota da autora)

qual trabalhara alguns anos em outra universidade em Florianópolis. A pessoa que me informou da seleção, era um coordenador de outro curso da faculdade, inclusive se ofereceu para levar o meu currículo vitae em mãos. Depois de algum tempo o reencontro, e sem sequer ter sido convidada para uma entrevista, perguntei-lhe sobre o processo de seleção. Visivelmente constrangido ele restringiu-se a dizer:

“- Infelizmente as instituições não estão preparadas para as diferenças!”.

Numa reação automática perguntei-lhe:

“- Para o que estão preparadas então?”

### **1.3 - A estigmatização dos surdos**

Historicamente os surdos são estigmatizados, perspectivados pela deficiência como indivíduos sem inteligência, incapazes de desenvolverem a fala, sendo esta a origem da expressão, ainda usual, de denominá-los como surdos-mudos (SILVA, 2009). Em várias situações já vi ouvintes referirem-se aos surdos com tal expressão, e ao explicar o erro conceitual expresso na terminologia, chamando a atenção para o preconceito que está impregnado no uso do mesmo, estes se desculparem como se tal fosse decorrente apenas de um velho hábito, mas sem implicações maiores, afinal é só uma forma de falar, como se as palavras<sup>22</sup> fossem neutras.

Em busca de adequar os surdos ao padrão estabelecido da normalidade, o de ser ouvinte, as pessoas surdas, ao longo da história, têm sido submetidas a diferentes técnicas corretivas como: terapia de fala, treinamento de resíduos auditivos, técnicas de leitura labial, e a partir dos anos 1990 a um verdadeiro “surto” de implantes cocleares.

---

<sup>22</sup> “Os termos *deficiente auditivo*, *surdo-mudo* e *mudo* não são exemplos isolados de demonstração de preconceito somente, mas são indicadores de um mundo mais amplo de redes de significados que estabelecem convenções para descrever relações entre condições, valores e identidades” (GESSER, 2009b, p. 292).

A medicalização da surdez<sup>23</sup> sustentada por uma ideologia oralista, mesmo nos casos em que os surdos receberam atendimento precoce, voltadas para o desenvolvimento da fala e leitura labial, demonstrou que “o oralismo não consegue atingir seu maior objetivo: permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento (considerado) normal da linguagem” (SILVA, 2009, p. 98). Entre os inúmeros prejuízos que esta abordagem implicou para os surdos, é preciso destacar a condição de iletrados funcionais a que a maioria destes é identificada (GUARINELLO et al, 2009), o que evidencia que “por serem levados a reproduzir um modo de perceber um mundo alheio, terminam fracassando e ratificando o estigma de incapazes” (DORIZAT, 2009, p. 68).

A condição de inferioridade atribuída aos surdos concomitante a uma “realidade em que todos os serviços e suportes de convivência, e até, muitas vezes, de sobrevivência, são direcionados às pessoas ouvintes” (DORIZAT, 2009, p. 21), faz com que muitos dos surdos rejeitem a identificação com o próprio grupo preferindo assimilar o modelo ouvinte. Esconder a deficiência, quando não se tem construída uma identidade surda positiva, é uma prática estratégica para tentar pertencer ao mundo ouvinte. Depoimentos tal como o de uma professora surda acerca de sua vivência dentro da escola, citado por Silva (2009, p. 31) e que diz: - “ninguém percebia a minha deficiência, e eu não falava nada, não me posicionava em sala de aula para tirar dúvidas com professores” – ilustram como o medo de identificar-se com um grupo estigmatizado faz superar a vontade de pertencer e de participar sendo que a opção por calar-se, abdicando de seus direitos, é sintoma da tentativa de preservação da identificação com o status de menos valia atribuída aos surdos.

Negar a existência da identidade surda é uma das formas mais corriqueiras encontrada nos depoimentos de inúmeros familiares de surdos e de suas redes de relações sociais. Exemplo muito ilustrativo deste tipo de defesa, que guarda em si o preconceito embutido, pode ser visto na fala de uma mãe de aluno da professora surda citada, que ao se referir a esta professora, afirmou que a mesma “não escuta, mas não é surda” (DORIZAT, 2009, p. 53). Este tipo de manifestação também presenciei, muitas vezes, na fala de algumas pessoas próximas a mim que não se conformavam com o fato de eu ter assumido uma identidade surda já que, segundo eles, eu não “parecia surda”, visto que falo a Língua Portuguesa

---

<sup>23</sup> Medicalização da surdez constitui-se em uma série de mecanismos pedagógicos corretivos, instaurados “nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. (...) de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional” (SKLIAR, 1998, p. 7).

fluentemente e não tenho, até o presente momento, surdez total; referência vulgar utilizada em relação ao nível de surdez profunda.

#### **1.4 - O estigma atribuído aos surdos.**

Em relação aos surdos vigora o estigma de englobar todos, – independentemente do sexo, idade, etnia, religião, situação sócio-econômica, nível de escolaridade (SKLIAR, 1999, SÁ, 2002, BOTELHO, 2010) em uma única categoria. Este é um comportamento preconceituoso, em que o indivíduo é identificado pelo estigma que o marca, de modo que se vê o sujeito não como sujeito mas como membro de um grupo estigmatizado, membro este que, tal como todos os demais, possuiria características comuns a este grupo. Estas características são impermeáveis à mudança ainda que os dados de realidade neguem o fato. Esta homogeneidade e padronização de condutas sociais esperadas em relação aos surdos transparecem nas adjetivações que lhe são atribuídas, todas negando sua inteireza enquanto sujeitos, desconsiderando suas trajetórias históricas, políticas, econômicas e linguístico-comunicacionais.

Esse tipo de discurso preconceituoso está tão cristalizado e enraizado no imaginário social, dentro e fora das instituições de ensino, que chega a criar situações que seriam tragicômicas, se não fossem reais e envolvendo seres humanos. Entre estas, cito uma situação ocorrida comigo, no segundo semestre de 2009, em que recebi um e-mail do departamento do NAPNE<sup>24</sup> solicitando o agendamento de uma reunião para conversar sobre o programa INCLUIR<sup>25</sup>, no qual autorizei o uso do meu nome como beneficiária, na medida em que no meu curso de doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) fazia uso de intérprete da Libras<sup>26</sup>, durante as aulas.

Casualmente, ao ir conversar com um amigo surdo que trabalhava em um departamento ao lado do qual funciona o NAPNE, encontrei, no dia anterior ao qual estava

---

<sup>24</sup> NAPNE: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais.

<sup>25</sup> INCLUIR: Programa de Acessibilidade na Educação Superior tem por meta promover ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES).

<sup>26</sup> Libras: Língua Brasileira de Sinais E na Tese optou-se pela eleição “da Libras” em referência à “da Língua Brasileira de Sinais”.

agendada a reunião comigo, a pessoa que enviou o e-mail e solicitei maiores informações sobre a pauta a ser tratada. Fui então informada que esta se destinava apenas para que a pessoa, com a mediação da intérprete, pudessem ler junto comigo as informações anexadas na mensagem enviada do que é o programa INCLUIR, explicando-as. Óbvio que informei que não haveria necessidade da realização da mesma visto que já as tinha lido e eram perfeitamente claras. Por uma questão de cortesia, contive o ímpeto emocional que era o de dizer que para tal não precisava de uma reunião visto que não era nenhuma alienada que não sabia ler e entender perfeitamente o conteúdo informacional de um programa para o qual eu mesma havia autorizado a inclusão do meu nome como usuária.

Este episódio evidencia como os surdos são classificados a partir do estereótipo de indivíduos com pouca inteligência, necessitados de atenção voltada à compreensão cognitiva e não à falta de escuta, outro sintoma explícito, ainda que não consciente e não intencional, da inserção da surdez na categoria de deficiência intelectual e, é bom que se sublinhe, no âmbito de uma universidade pública que possui programa de inclusão, isto é, pretende efetivamente tratar das diferenças. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2011, encontro de orientação não publicado).

A leitura referida torna-se óbvia se trocarmos os personagens. Alguém em qualquer departamento de uma universidade enviaria um e-mail solicitando a realização de uma reunião com o objetivo de que as informações escritas sobre qualquer programa fossem lidas em conjunto, propondo-se explicar o significado para uma aluna de um curso do nível do Doutorado se esta fosse ouvinte? A resposta é evidente: é claro que não. No entanto, apenas porque a doutoranda é surda, a situação pareceu plausível o suficiente para que fosse convidada à reunião.

A situação ocorrida tem a mesma natureza motivadora de preconceitos a qual aconteceu com a Dra. Gladis Perlin, quando, ao receber um convite em conjunto com a Dra. Ronice Quadros para uma palestra, por uma instituição de São Paulo, e no tratamento dirigido para as duas foi feita uma distinção, evidentemente de caráter discriminatório, em que a primeira foi referida apenas como “Senhora” e a segunda como “Doutora”, sendo que as duas possuem exatamente o mesmo nível de formação: a diferença é que a primeira é surda e a segunda ouvinte (REZENDE JUNIOR; PINTO, 2007). É evidente que o reconhecimento

perpassa outras instâncias além das oficiais. E a formação pode ser questionada apenas porque o sujeito que a possui é surdo.<sup>27</sup>

Outros rótulos muito comuns referidos aos surdos definem-os como: nervosos, revoltados e brigões. Estas características são compartilhadas, inclusive na comunidade surda<sup>28</sup>, de modo que alguns de seus membros reiteram o discurso hegemônico, sem crítica. Eu mesma já vi relatos semelhantes aos citados por Dorizat (2009, p. 26) na qual os próprios surdos falam que: “o surdo é nervoso (...) eles fazem muita confusão, muita briga.”.

Nesta perspectiva, a fim de apontar para a inversão lógica dos preconceitos, pode-se avaliar se um ouvinte fosse constantemente discriminado<sup>29</sup>, subestimado em suas potencialidades, mantido em isolamento linguístico-comunicacional e respondesse também agressivamente a tais agressões, se tal reação não seria considerada humanamente normal? No entanto, quando o sujeito em questão é surdo sua reação deixa de ser interpretada como derivada das fontes de violência a qual é submetido, para ser localizado como decorrente da surdez. O fenômeno de sustentação deste tipo de inversão lógica dos preconceitos tem como pilar a crença de que as pessoas estigmatizadas não são completamente humanas (GOFFMAN, 1988), conforme já referido anteriormente.

---

<sup>27</sup> Sobre a determinação do estereótipo do surdo como um incapacitado resgato Strobel (2007, p.20) quando afirma: se o sujeito “não “falar” ou “ouvir” como o esperado pela sociedade, poderá ser definido como possuidor de uma incapacidade ou de incompetência”, o que torna factível acontecimentos como os relatados.

<sup>28</sup> Uma comunidade surda, segundo os surdos Padden e Humphries (2000, p.5 *apud* STROBEL, 2008, p.30), é: “um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apóiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para alcançá-las.”

<sup>29</sup> A discriminação se apresenta com inúmeras roupagens desde as mais sutis até as totalmente explícitas. Entre as sutis cito: a atitude de excluir em situações em que estamos, à priori, compartilhando uma conversa em grupo, como um dos tipos de discriminação mais corriqueiras existentes. Esta é tão naturalizada que as respostas que obtemos quando questionamos sobre o que se conversa, são em geral evasivas (“Não é nada importante”, ou “Deixa para lá, é só bobagem”, etc.) ou se limitam a informação de que se destinavam a outro interlocutor (“Não estávamos falando com você!” ou, “Falava para ela/e”, etc.). Entre as discriminações carregadas de uma violência explicitamente grosseira, cito diante o usual estranhamento que muitos apresentam com relação ao desencontro comum entre o tom voz dos surdos ao ambiente, o comentário extremamente grosseiro e desumano recebido de uma pessoa, ainda quando estava me adaptando à perda auditiva: “Você não percebe que quando você fala o restaurante inteiro ouve o que está dizendo!” É preciso sublinhar que este desencontro entre tonalidades de voz ocorre em função do surdo não ouvir sua própria voz ou o fazê-la somente quando está em um nível sonoro muito alto em relação ao ouvinte. Por esta razão, os surdos não conseguem monitorar a sonoridade da própria voz com o sentido da audição. No entanto, é interessante frisar como a discriminação sempre atua através de mecanismos perversos. Na violência relatada vê-se a evidente tentativa de me culpabilizar por uma situação vexatória que, segundo o julgamento daquela pessoa, estaria causando-lhe o que lhe fez se sentir no direito de agredir-me verbalmente, invertendo a lógica de quem deveria envergonhar-se, de fato. (nota da autora)

Para evidenciar o quanto e como as instituições de ensino estão longe de constituir espaços inclusivos de fato, relato a seguir mais uma experiência pessoal ocorrida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no qual sou aluna do curso do Doutorado, e que, a priori, se pressupõe como um lugar que deveria constituir-se como privilegiado espaço de sistema inclusivo, especialmente considerando o nível de formação de seu corpo docente e discente.

Na primeira aula de uma disciplina do curso, no primeiro semestre de 2009, ainda sem intérprete em Libras, compareci. Quando a professora chegou estranhei a forma como ela começou a aula como se desconhecesse a presença de uma aluna surda, visto que eu já havia sido - na primeira reunião com todos os alunos do Programa -, apresentada para a mesma por minha orientadora que, além disto, havia enviado aos professores da linha de pesquisa<sup>30</sup> a qual meu projeto estava vinculado, um elogiável e-mail a minha pessoa solicitando apoio para o processo da minha inclusão.

No entanto, esta professora entrou e começou a aula falando sem parar, se movimentando, escrevendo no quadro enquanto falava de costas para os alunos, sem sequer se preocupar em reorganizar o espaço da sala de aula, em forma circular, para que pudesse melhorar a minha participação. Conclui obviamente que ela só poderia ter esquecido o fato de que havia em sala de aula uma aluna surda, e para não constrangê-la, achei melhor esperar o momento da apresentação dos alunos para me apresentar novamente.

Contudo esta professora falou até o intervalo e ao retornar sentou-se e perguntou algo. Apesar de estar sentada exatamente na primeira classe, na sua frente, não consegui entender; visto que a mesma apresenta uma forma articulatória de se expressar pouco clara, com pouca movimentação labial; além de não fazer contato visual direto com seus lábios em movimento, dado que falava olhando para baixo e que a sala possui uma acústica terrível, que tornava completamente disfuncional minha prótese auditiva, em momento no qual eu já me encontrava exaurida na tentativa de entender o que era falado. Percebia que ela falava alguma coisa, mas de fato não fazia idéia sobre o que poderia ser. De repente, observei visualmente um burburinho entre os colegas; uma movimentação como se procurassem alguém. Ao analisar a cena, conclui que a professora que olhava uma folha, que identifiquei como a que

---

<sup>30</sup> Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino.

havia passado anteriormente como a lista de presença, e que, portanto, só poderia estar chamando alguém, e que esta pessoa deveria ser eu. Perguntei-lhe:

- “Você falou algum nome? – Chamou alguém?”

De forma extremamente irônica ela respondeu repetindo meu nome e sobrenome, pausadamente. Então lhe respondi:

- “Sou eu.”

Percebi um disfarçado riso coletivo, inclusive da professora, como se todos achassem graça naquela que deveria ser a eleita como a alienada do ano, que dorme em sala de aula. Então informei para todos:

- “Desculpe, mas como poderia imaginar que estava sendo chamada, visto que sou surda?”

Todos ficaram extremamente constrangidos. Senti o peso de um silêncio repentino.

A professora, no lugar de desculpar-se fez outra pergunta a qual também não foi compreendida. Por tal, solicitei a ela que a repetisse. Somente na segunda vez, entendi que ela queria saber o que era cultura.

Naquele momento, extremamente abalada pela situação constrangedora a qual fiquei exposta, obviamente nervosa, numa reação humanamente automática, não me contive e falei sem modular o tom de voz, o que significa que devo ter falado extremamente alto para o padrão ouvinte, não só o que entendia por cultura, mas sobre cultura surda, formas de comunicação, o preconceito que existe em identificar o surdo como alguém com déficit de atenção. Também comparei o meu entendimento no meu Mestrado em Medicina, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), numa área que a priori não era a minha, mas que, porque na época, eu era igual, isto é, uma ouvinte, na segunda semana já tinha domínio total dos conceitos e jargões médicos, enquanto que ali, no Doutorado em Educação estava em evidente situação de exclusão e ainda ridicularizada por isso.

Todos ficaram visivelmente constrangidos. A professora restringiu-se a pedir desculpas somente por não ter se lembrado de mim. No entanto, depois continuou a aula sem nenhuma atenção para com a minha diferença.

Um dos alunos na mesma hora solicitou a modificação espacial das classes, para a forma circular. Outra, mesmo dizendo que não precisava, se levantou, colocou a sua mesa ao lado da minha e começou a transcrever toda a aula.

Achei elogiável a disposição, depois do ocorrido, dos colegas, e especialmente da colega que começou a escrever os conteúdos para mim, numa tentativa de me “incluir”. No entanto, especialmente esta atitude, era completamente absurda: alguém escrevendo sem parar, pelo menos, umas quinze páginas.

Depois do episódio, decidi pela presença da intérprete em Libras como condição fundamental para minha permanência no Doutorado, pressionando o departamento responsável, com auxílio da minha orientadora, pela sua presença já para o próximo encontro.

Situações como a relatada são comuns em nosso cotidiano de surdos. Em relação às instituições de ensino, mesmo as de nível superior, ainda não existe uma cultura que assuma coletivamente a responsabilidade pelo processo de inclusão<sup>31</sup> de todos os alunos, mobilizando-se de forma que situações como a referida não sejam aceitas como acontecimentos normais ou mesmo possíveis.

Assim, o que se vê como estágio superior ao da mera negação é o do desencontro entre discurso e realidade, sendo que o primeiro tende a funcionar como “esconderijo conceitual” para o segundo. (BAIBICH, 1995). E permanece a um hiato no qual o enfrentamento teórico seja direcionado para o cotidiano escolar revigorando as relações conflituosas (AQUINO, 1998), a fim de que possam promover o efetivo processo inclusivo e educacional humanizado de todos.

### **1.5 - A lógica das identidades aceitáveis**

A dificuldade em aceitar as diferenças, como neste caso em análise a da surdez, está em que as pessoas vistas com deficiências expõem a “fragilidade que se quer negar. [...] como

---

<sup>31</sup> A situação ocorrida remete-me ao discurso de Thoma (2006, p. 2) que ao discutir a inclusão no ensino superior dos surdos, argumenta sobre a existência do que denomina de “inclusão excludente”, na qual os alunos entram pela porta da frente, mas lá dentro há pouco ou nada a ser oferecido a eles. Constituem [constituímos] uma categoria de “hospedeiros”, cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade construída social, cultural, linguística e historicamente, normalidade da qual não fazem [ não fazemos] parte.

um espelho que lembra que também poderíamos ser como eles” (SILVA, 2006). Este fenômeno do “espelhamento” de nossa própria impotência foi exemplarmente apontado pelos filósofos Horkheimer e Adorno (1985, p. 160), em referência aos preconceitos contra os judeus, mostrando que a discriminação constitui-se em um mecanismo perverso de projeção. Por esta lógica, discriminar constitui-se em uma compensação, uma forma de esconder a própria fraqueza e insignificância, elevando pela diferenciação a própria auto-estima.

Barth, citado por Martucelli (2002, p. 414), sublinha a idéia de que as identidades só existem na medida em que estabelecem um alcance em torno delas, assim como uma zona de segurança sob a forma de incompatibilidades simbólicas. Neste ponto, localiza-se a origem da enorme resistência em relação à aceitação da Língua de Sinais, símbolo por excelência da surdez (FERREIRA BRITO, 1993, p. 28), e que dá o contorno de um dos tipos de identidades, as identidades surdas, não-aceitáveis.

Miranda (2005, p. 58-62) ao discutir a dificuldade de reconhecimento cultural, resgata a postura de Colombo que, ao chegar à América, não reconhece a língua indígena. Para o autor o que marca esta atitude do colonizador é o fato da experiência da alteridade ancorar-se na centração, em que ao se conceber como superior alguns justificam a assimilação do outro em razão de seus preconceitos. É possível fazer uma analogia a partir desta referência a Colombo, com a postura dos ouvintes, colonizadora e hegemônica, em relação à Língua de Sinais. Esta, apesar da existência do reconhecimento oficial<sup>32</sup>, sofre, para dizer o mínimo, de importantes suspeitas quanto ao seu status de língua, sendo mais comumente localizada como mera linguagem, composta de gestos e mímica.

As rígidas classificações e hierarquizações que separam em categorias binárias o ser humano (surdo e ouvinte, por exemplo), enrijecem as relações, estabelecendo pontos fixos, delimitando quais são as identidades aceitáveis enquanto aprisiona as não-aceitáveis em concepções estigmatizantes. Esta recusa do reconhecimento do outro, dentro de uma constelação diferenciada dos valores próprios explica como, apesar de todas as evidências que demonstram o fracasso das pedagogias corretivas com base no oralismo na educação dos surdos, ainda se perpetua na maioria dos espaços escolares, mesmo que maquiadas com propostas contemporâneas, a atitude de mesmice do ouvinte colonizador dentro do espaço educacional. Esta transparece no menosprezo pela Língua de Sinais, no enquadramento do

---

<sup>32</sup> Decreto nº. 5.626, dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002, da oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Este decreto também dispõe entre outros pontos sobre o direito dos surdos a uma educação bilíngue e ao intérprete nas instituições de ensino.

jeito surdo de ser, no mínimo, como esquisito e exótico, na desvalorização da cultura surda, e em toda a patologização que se estabelece em relação ao seu comportamento e eventuais dificuldades de aprendizagem como causas decorrentes, obviamente, nesta perspectiva, da surdez.

O estereótipo do surdo como um ser deficiente, resulta de uma construção social histórica estigmatizada sobre ele. O estigma é um fenômeno ligado ao valor atribuído às diferentes identidades sociais (HEATHERTON et al, 2000). Neste sentido, as pessoas surdas são percebidas a partir da deficiência auditiva, como uma marca, um atributo que as torna diferentes dos outros e as colocam em uma categoria de uma espécie menos desejável. O processo de estigmatização, segundo Goffman (1988), reduz à pessoa a condição de defeituosa, atribuindo-lhe menos valor. Desta forma, segundo o autor, é construída uma “teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, (...) Utilizando termos específicos de estigma” (HEATHERTON et al, 2000, p. 15) como: deficiente auditivo, surdo-mudo, mudinho.

Estas representações culturais estereotipadas, impregnadas ideologicamente de valores e crenças, de uma identidade social desvalorizada do ser surdo, são amplamente conhecidas e compartilhadas inclusive pelos meios de comunicação. Caso que exemplifica a estigmatização dos surdos, com ampla repercussão na comunidade surda, ocorreu recentemente, em programa de grande repercussão do canal de televisão mais assistido no país<sup>33</sup>. Na ocasião, o Otorrinolaringologista Ricardo Bento, ao falar sobre os implantes cocleares, em determinado trecho da entrevista, afirmou que o “custo-benefício” de um implante, em torno de 70 mil reais era muito bom, já que uma criança que nasce com surdez “iria ficar dependente a vida toda (...) não ia ter uma profissão, não iria estudar (...) iria ser um pária da sociedade”.

Os sujeitos vítimas do preconceito, como apontado em outros estudos com outras minorias perseguidas muitas vezes desenvolvem, como tentativa de defesa, de busca de uma posição antiálgica, uma forma de identificação com o grupo que detém o poder e que o vitima. Ao proceder assim, identifica-se com ideias, sentimentos e concepções acerca de si e do seu grupo de pertença. (BAIBICH, 2001, p. 19).

---

<sup>33</sup> Tal situação ocorreu no “Programa Mais Você!”, conduzido pela apresentadora Ana Maria Braga, no dia 19 de maio de 2009, no canal de televisão da Rede Globo.

Os surdos, por exemplo, mediante este processo tornam-se alienados comportando-se como se fossem ouvintes. Entretanto, seu corpo os revela a si mesmos, independente de tentarem adotar o modelo ouvinte de ser e de se comunica, pois para os outros sua deficiência os objetiva como deficientes. Esta é a lógica dos discursos clínico-terapêuticos, no qual as pessoas surdas, quando vistas a partir dos discursos clínico-terapêuticos, são definidas como deficientes, sendo que a deficiência de modo algum se restringe a limitação sensorial auditiva, mas a tantas quantas forem as suas próprias incapacidades de relacionar-se e oportunizar condições equitativas de existência. Esta lógica reificante generaliza o estereótipo sob a forma de rótulo imposto pela ideologia do ouvinte colonizador.

A ideologia corporal hegemônica do corpo, que demanda um tipo ideal inexistente, reforça o preconceito dirigido às pessoas com deficiência. Este ideal como um “espelho virtual e generoso de nós mesmos” (AMARAL, 1998, p. 14), aloca inúmeras outras diferenças. No entanto, a ênfase num ideal de corpo “saudável”, que por definição é normalizador, é regida também por interesses econômicos. Interesses esses que exploram e perpetuam a conveniente versão clínico-patológica da surdez, extremamente útil para justificar o valor do “custo-benefício” de um implante coclear, em torno de 70 mil reais, como sendo muito bom.

No entanto, há uma abissal contradição nestes discursos que, seguindo a lógica perversa capitalista, com bases mercadológicas, ao mesmo tempo em que considera razoável uma família arcar com os custos de um implante coclear, aceita a justificativa de que a contratação de intérpretes, um direito conquistado legalmente pelos surdos, com um custo descomunalmente menor do que um implante coclear, mesmo por longo prazo, seja oneroso para os ramos empresariais ou para as instituições de ensino. Vê-se que os pesos e medidas divergem de acordo para quem de fato o lucro seja gerado.

### **1.6 - Os lábeis contornos identitários e sua construção**

A identidade resulta de um processo de identificação e diferenciação (MARTUCELLI, 2002). Segundo o autor (2002, p. 424): “todo o indivíduo mantém uma necessidade de querer

alguém para expressar o seu próprio valor”<sup>34</sup>. Os surdos (90 a 95% deles) nascem em famílias ouvintes, que descobrem a surdez através do diagnóstico médico, que também lhes oferece um receituário corretivo - que percorre as possibilidades desde os aparelhos auditivos, o implante coclear e/ou a terapia da fala e leitura labial. Esta conjunção de fatores ocasiona que em geral, a primeira imagem que recebem e constroem de si mesmos, seja a de deficiente.

No ambiente familiar ouvinte os surdos não encontram a possibilidade de um espelhamento e sua diferença se vincula inexoravelmente a um estado de incompletude. Esta imagem distorcida de si mesmo se aprofunda e se confirma quando ingressam no ensino regular entre ouvintes, sem a possibilidade de identificação com seus pares em idade, apenas reforçando a imagem de deficiente. Por esta razão, entende-se ser fundamental o papel da escola de surdos e/ou classes especiais. Esta segunda opção é uma alternativa viável em regiões de população reduzida ou em grandes escolas urbanas, como forma para aproximar os surdos.

De acordo com Stumpf (2008), a escola para surdos e/ou classes especiais é o lugar por excelência, no qual, as crianças e jovens surdos, entre pares, poderiam construir um processo de identificação positiva: uma identidade surda. Destaca-se que a importância da escola para surdos também advém do fato desta constituir-se como uma possibilidade para a educação bilíngue, com um ensino que possa ser concebido a partir da sua diferença, contemplando processos diversos de aprendizagem, fluência em Língua de Sinais e cultura surda.

Enfatiza-se que é através de permanentes identificações, num processo de bricolagem<sup>35</sup>, que se constroem as identidades. A identidade surda, para sua construção de parte do sujeito carece da convivência com outros sujeitos na mesma condição, condição que assegure, mediante um sentimento de pertença social, a estabilidade do indivíduo. Assim, a convivência com os pares constitui-se como pressuposto para que a pessoa surda possa se afastar dos processos de alienação ou negação, decorrentes das experiências de dominação do mundo ouvinte, possa perceber o processo de estigmatização a qual é acometida, e possa oferecer resistência às imposições da cultura dominante ouvinte. Desse modo, sua identidade

---

<sup>34</sup> Tradução da autora.

<sup>35</sup> Bricolagem é termo utilizado por Martucelli (2002) para referir-se ao processo no qual o indivíduo assume a possibilidade de uma permanente re-composição, com múltiplas colagens, consumindo o “simbólico” de acordo com sua capacidade de encontrar mais ou menos uma resposta individual para a sua busca de significado.

se constituirá ela própria, dialeticamente, também do mundo social ao qual se opõe, tal como toda e qualquer identidade se constitui tanto pela identificação com os semelhantes quanto pela não identificação com os diferentes (MARTUCELLI, 2002).

Sobre o contato entre seus pares, ilustro sua importância também com dados de minha própria experiência. É necessário que expresse o quanto assimilei os discursos ouvintistas no decorrer do processo de ensurdecimento, adotando uma atitude de “mimetismo”<sup>36</sup>, usando permanente e acriticamente a prótese auditiva buscando disfarçar a surdez e tentando acessar as informações sonoras- sem sucesso - mas, fingindo entendimento, comportamento aliás ainda usual entre muitos surdos. Contudo, ao adentrar a comunidade surda e aprender a Língua de Sinais, construí junto aos surdos minha própria híbrida identidade surda. Conheci a cultura surda e reconheci a importância da Língua de Sinais, a qual além de intrinsecamente participar do processo da reconstrução identitária, me possibilitou a equidade de informações, na medida em que pela modalidade visual, com o uso de intérprete em Língua de Sinais passei a ter acesso a inúmeras informações que via sonora não alcançava mais em plenitude. Indubitavelmente, Libras passou também a ser uma forma de empoderamento<sup>37</sup>, de modo que, somente através dela foi possível recusar-me a permanecer em situações vexatórias e excludentes, como ocorrida na primeira aula do meu doutoramento, reconquistando o direito à cidadania plena.

No entanto, é importante salientar que as identidades em geral são forjadas com lábeis limites, e por tal constroem-se de discursos e práticas que muitas vezes são contraditórios.

---

<sup>36</sup> O fenômeno do mimetismo, no caso dos sujeitos vítimas do preconceito, é um fenômeno descrito pela Professora Dra. Tânia Maria Baibich-Faria como um processo pelo qual o indivíduo estigmatizado, identificado com pensamentos, ideias e sentimentos do agressor para com seu grupo, busca aparentar aquilo que não é, disfarçando, tal como animais e plantas na natureza, sua real identidade. Conforme a professora, na natureza o fenômeno é necessário e funciona como defesa, no caso do preconceito, entretanto, leva o sujeito que procura uma posição antiálgica com relação à ferida identitária a agredir-se ainda mais, na medida em que busca expulsar de si partes que são suas, esfacelando-se. O que pretendia ser defesa, neste caso, vira ataque contra si, tal qual uma doença auto-imune, na qual tecidos do próprio corpo, agridem a si, como conclui Baibich-Faria. (nota da autora)

<sup>37</sup> Este conceito de origem, norte americana, deve ser entendido aqui como um processo que permite aos outros ganhar poder, autoridade e influência sobre outras pessoas, instituições, culturas e sociedades. Nos Estados Unidos o termo Empowerment, não foi definido especifica e analiticamente nas ciências sociais: ele tem sido usado de formas diferentes e até contraditórias. Em algumas discussões, refere-se a uma espécie de liberação psicológica; ou seja, alguém “Empowered” a agir em seu próprio benefício. Em outras, ele pode referir-se à capacidade pessoal ou grupal de lutar por uma agenda econômica livre de excessivas interferências governamentais. Como termo descritivo, contudo “Empowerment” passou a ser cada vez mais usado e popularizado nas discussões a respeito de raça e pobreza. Segundo CASHMORE (2000), a característica básica do empoderamento, na prática é a subordinação de um grupo sobre o outro. (nota da autora)

Como exemplo, cito o discurso de um amigo surdo, com identidade surda assumida, que tenta diferenciar-se do estigma que marca os surdos, como se não fosse surdo também, sinalizando:

“- Eu estudo muito, mas os surdos não gostam de estudar, os surdos são preguiçosos.”

Neste texto torna-se evidente como as identidades são contraditórias e albergam diferentes identificações. Apesar dele se declarar com orgulho como surdo, exibindo uma identidade surda, pode-se afirmar que ou ainda permanecem resquícios de sua identificação anterior como deficiente e os estigmas que internalizou, ou a identidade é ela mesma eivada de contradições e não um bloco único com características rígidas. Esta estratificação entre seus “pares” de acordo com o grau de visibilidade e estigma correspondente, segundo Goffman (1988, p. 119), é uma típica tendência das pessoas estigmatizadas. É por via deste processo que meu amigo surdo buscou diferenciar-se de um dos tantos estereótipos que definem o ser surdo, como de alguém que não gosta de estudar por natureza, ou melhor, por causa da deficiência, sendo naturalizado o discurso que o identifica como preguiçoso. Ele tenta distinguir-se, buscando se identificar com as atitudes dos considerados “normais”: os ouvintes, para os quais lhes é automaticamente atribuído, pela ausência da surdez, uma condição intelectual e um nível de inteligência superior.

Nesta tendência a estratificar e fugir dos estigmas que as pessoas com deficiências são acometidas encontra-se um grande contingente de surdos. São exemplos deste processo as “pessoas que têm dificuldades auditivas e não se vêem absolutamente como pessoas surdas” (GOFFMAN, 1988, p. 119). Um caso extremo exemplar deste processo de negação que utilizo como modelar é o de uma surda que conheci na passeata do “Manifesto em defesa da obrigatoriedade da Língua de Sinas nas escolas” em Curitiba, realizado no dia 01 de julho de 2009, que se apresentava insistentemente como “eu não sou surda porque ouço um pouquinho”; misturando um português visivelmente ininteligível com Libras atrapalhado. Ela, apenas um exemplo que resgato entre tantos conhecidos, assimilou a imagem deteriorada do surdo como deficiente, construindo uma identidade deformada, vivendo uma evidente crise existencial. Esta ocorre pelo fato de seu corpo negar a identificação com os ouvintes, que não a reconhecem como um dos seus por não ouvir, ou ouvir quase nada, além da deficiência auditiva objetivada na fala truncada e incompreensível que conseguiu construir; também ela não consegue identificar-se como surda, por ter introjetado o padrão de normalidade ouvinte, não sendo aceita entre estes por sua falta de individualização.

Como uma faca de duas pontas, o preconceito do outro, ouvinte, afasta o surdo do espaço daqueles que se têm como normais e, a um só tempo, mediante a introjeção destes valores por parte da vítima, ocasiona um afastamento do grupo de seus pares surdos, dado que não desenvolve habilidades necessárias para a pertença, visto que não se considera como tal. Assim, exílio e auto-exílio ilham o surdo e o destinam ao cumprimento da profecia autorealizadora, fado que passa a ser seu desde que descoberta sua surdez. (BAIBICH-FARIA, 2011, encontro de orientação não publicado).

### **1.7 - Ambiguidades de uma identidade estigmatizada**

Embora esteja em voga o discurso politicamente correto da inclusão (STAINBACK, 1999) principalmente no âmbito das instituições de ensino, a realidade educacional ainda engatinha em relação a pontos cruciais quando se fala em inclusão das diferenças que é a extinção das desigualdades que continuam a ser produzidas e reproduzidas. Nas instituições citadas, ainda vigora a cultura da hierarquização na qual a escola parte de “uma superioridade de perfis – linguísticos, geográficos, corpóreos, cognitivos etc. – ratificando o pressuposto de incompletude das pessoas, sobretudo das consideradas deficientes“ (DORIZAT, 2009, p. 70).

A política do dia-a-dia da Escola tem compactuado com o apagamento das diferenças na medida em que a inclusão existente, no caso dos surdos, tem consistido em buscar formas de efetivação da concepção normalizadora, mantendo-os à margem do processo de uma aprendizagem significativa e da possibilidade da construção de uma identidade surda positiva.

O discurso normalizador no qual os surdos são mantidos, no ensino regular, ainda grande número de casos, sem contar sequer com um intérprete, e em cuja única medida inclusiva concreta é a sua aceitação física nas salas de aulas dos outros. Esta concessão que não se dá por generosidade, mas constitui uma obrigatoriedade legal, é o que aqui se denomina de pseudotolerância<sup>38</sup>, que admite e reproduz a invisibilização destes sujeitos.

---

<sup>38</sup> Parto neste ensaio da concepção de tolerância defendida por Barret-Ducrocq (2000, p. 27) de que tolerar é: “aceitar a idéia de que os homens não são definidos apenas como livres e iguais em direito, mas que todos os humanos sem exceção são definidos como homens.”

Assim, o eclipsar-se<sup>39</sup> é a forma de sobrevivência estimulada por estes sistemas hierarquizadores e normalizadores, na medida em que as suas diferenças não fazem parte da pauta da sala de aula além de que seja permitido que estes sejam submetidos a situações de preconceito e discriminação, inclusive institucional.

Negar a própria identificação com os surdos buscando a invisibilidade, como no caso da professora surda referida anteriormente, postura esta que eu mesma assumi quando ainda imersa<sup>40</sup> nos discursos ouvintistas da surdez é uma forma de defesa contra o agressor. O esconder-se por detrás de um anonimato compulsório, é uma forma de abrir mão da individualidade e da iniciativa, sendo que nesta tentativa de proteger-se, na verdade, o sujeito vítima esta se condenando a uma autodestruição, num claro processo de cisão da personalidade (BETTELHEIM, 1985).

Nesta perspectiva, é importante considerar que ao “ser negada a individualidade dos membros de outros grupos, eles são objetivados, desumanizados<sup>41</sup>” (FRY et al, 2007, p. 40). Desta forma se efetiva o processo de reificação, definido por Honneth (2008), inviabilizando o reconhecimento intersubjetivo destes sujeitos, uma vez que eles são ‘coisificados’. Em decorrência deste fenômeno reificante, cria-se o impedimento para a plena realização desses sujeitos, de suas capacidades e de uma auto-relação marcada pela integridade, na medida em que a construção da identidade é relacional e esta é, segundo Honneth (2008), vista como possibilidade de auto-realização.

Neste sentido, entende-se que o indivíduo que não tem construída uma relação salutar com seu próprio grupo de pertencimento não desenvolverá em totalidade sua personalidade (PEREZ, 1968). A assimilação do ouvintismo, com a recusa da diferença, com a introjeção de falsas identificações com o ouvinte, nunca produzirá “um real equilíbrio psíquico [...] e só um

---

<sup>39</sup> O termo “eclipsar-se” é utilizado com o mesmo teor de significado que Bettelheim (1985, p. 166) utilizou ao tratar das defesas utilizadas pelos prisioneiros de campo de concentração para sobreviver, designando como “uma defesa que, mais que qualquer outra, ajudava a criar o tipo de pessoa infantilmente submissa e facilmente manipulável que a SS queria. Não sobressair e, portanto, não ser notado era um dos melhores meios de sobreviver no campo” de concentração.

<sup>40</sup> Para saber mais ler: WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 14, n42, set/dez 2009, p. 565-575. (nota da autora)

<sup>41</sup> Segundo Barret-Ducrocq (2000, p. 25) “é preciso negar o Outro como verdadeiramente humano para poder excluí-lo, causar-lhe mal, destruí-lo, e até mesmo para negar-lhe uma “sobrevida” *post mortem*.”

esforço persistente da negação consegue manter a situação em um aparente equilíbrio”<sup>42</sup> (PEREZ, 1968, p. 130). O que se percebe é que os surdos que não constroem uma identidade surda positiva, recusando as relações de pertencimento com o próprio grupo, transformam-se em seres desajustados, réplicas grotescas do ouvinte, aprisionados em um corpo que não reconhecem como seu e uma identidade deteriorada que não corresponde a suas próprias experiências viscerais do mundo.

### **1.8 - A complexidade das relações de pertencimento**

Perez (1968) define como saque cultural o processo de desculturação no qual há um empobrecimento dos valores do grupo oprimido, com a desvalorização de seus valores culturais, de sua forma de viver, sua língua e costumes. Este processo, ainda segundo o autor, implica a desumanização e termina com a aceitação, de parte do grupo oprimido, de que a causa da discriminação reside nele mesmo, levando à distorção da identidade, a uma identidade mutilada.

É evidente que os surdos que assimilam a concepção ouvintista internalizam completamente o complexo de culpa em relação à violência à qual são submetidos. Estes desenvolvem o processo de auto-ódio<sup>43</sup>. Neste sentido, concordo com Perez (1968 p. 140) de que “o auto-ódio é incapaz de provocar uma resposta positiva de integração. Não se auto-odeia por amor aos demais.

Como pressupõe Honneth (2008), para a construção de uma identidade como possibilidade de auto-realização, é fundamental que além das experiências de dedicação afetiva e reconhecimento jurídico de seus direitos, haja uma estima social que permita aos surdos referir-se positivamente a suas características e potencialidades. Este é um dos principais argumentos pelos quais é fundamental que os surdos mantenham contato surdo-

---

<sup>42</sup> Tradução da autora.

<sup>43</sup> Segundo Baibich (2001, p. 19) o auto-ódio “pode ser visto como uma decorrência quase que direta do mecanismo de defesa chamado de “identificação com o agressor”: indivíduos pertencentes ao grupo que é vítima do preconceito e da perseguição identificam-se com os indivíduos do grupo dominante, assimilando inclusive valores relativos à visão deturpada de seu próprio grupo, passando a manifestar, em diferentes níveis, sentimento e condutas deste mesmo preconceito”.

surdo a fim de que possam encontrar auto-referenciais positivos, afastando-se das concepções estigmatizantes que vigoram no meio ouvinte.

Em função da importância das relações de pertença para a construção de uma identidade positiva, afirmo o papel fundamental da escola de surdos<sup>44</sup> - não no modelo de educação menor e de base corretiva que historicamente definiu a educação especial - como um espaço de interação, identificação grupal e auto-identificação. Nesta é fundamental que a escola contribua significativamente para a construção de uma identidade surda positiva, preparando-os para assumirem a diferença e enfrentarem a discriminação que invariavelmente irão encontrar.

Os surdos quando constroem uma identidade surda positiva incorporam também individualmente as lutas coletivas por reconhecimento. Desta forma se promove um sistema de fraternidade entre seus pares, de modo que os surdos quando se encontram “sentem-se em uma “zona de conforto”, apesar das diferenças entre o próprios surdos” (PIMENTA; QUADROS, 2009)<sup>45</sup>. Neste sentido, lembro que nas minhas primeiras aproximações com a comunidade surda, como o tom emocional que marcam os encontros dos surdos, me causou estranhamento. Como era uma ex-ouvinte, minhas relações com os ouvintes pareciam mais contidas. Só com o tempo é que percebi a importância deste diferencial da comunidade surda, que indubitavelmente advém da solidariedade que estabelecemos frente às inúmeras situações de preconceitos e discriminação que nos são plenamente conhecidas, e com o permanente isolamento que nos é imposto, o encontro surdo-surdo passa a adquirir um papel crucial em nossas vidas, em que os muitos abraços, conversas intermináveis, constituem-se em momentos raros de trocas sociais e afetivas.

No entanto, ressalto a importância de que a educação com base num ensino anti-preconceito (OZ, 2002; BAIBICH, 2002) deva trabalhar com as questões relacionadas à discriminação preparando o indivíduo estigmatizado a rebelar-se contra este, ao mesmo tempo em que não se permita repetir o comportamento do seu agressor. Para discutir este aspecto,

---

<sup>44</sup> A escola aqui defendida é aquela que atenda as especificidades da pessoa surda, construída a partir da perspectiva sócio-antropológica da surdez. (nota da autora)

<sup>45</sup> Observa-se que Pimenta e Quadros (2009, p. 8;7) destacam o fato de que esta “zona de conforto” não se constitui como característica única dos surdos, mas típica também em outras minorias. Também destacam que neste encontro entrepares “há problemas sociais e políticos entre os próprios surdos [na medida em que não são, como nenhum outro grupo o é, homogêneo]; mas ao mesmo tempo, há esta zona de conforto no encontro surdo-surdo”, por uma relação de identificação. (nota da autora)

mostrando como são frágeis os limites entre a resistência aos processos estigmatizadores e a adoção de uma política do ressentimento, narro outra experiência minha para ilustrar o fato.

Estava na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e no intervalo de uma das aulas fui ao encontro de uma professora ouvinte, mas que faz parte da comunidade surda, sendo muito respeitada e admirada pela mesma, por seu engajamento político em prol da causa surda. Ao encontrá-la percebo que tem outra pessoa esperando para conversar com esta. No entanto, como não a conhecia, e em geral conheço praticamente todos os surdos que circulam nesta universidade, deduzi que fosse uma ouvinte. Por esse motivo, ignorei a sua presença a fim de conversar primeiro com a professora. Porém, na hora fico sabendo que a pessoa que esperava era surda também. Imediatamente pedi um milhão de desculpas explicando que não sabia que era surda senão teria aguardado.

- Qual a lógica que me fez agir desta forma? Entendo ter sido a da política do ressentimento. Por enfrentar cotidianamente situações de preconceito e discriminação, por sempre ter de ter paciência diante de inúmeras dificuldades de comunicação no mundo ouvinte, tendo muitas vezes de esperar para que possa ter a oportunidade de conversar diretamente com alguma pessoa (a única forma que me permite compreender bem), naquele momento deixei-me levar pelo ressentimento, pensando que desta vez a ouvinte que esperasse visto que eu iria conversar com uma pessoa da minha comunidade, que tem fluência também em Língua de Sinais. Este foi um episódio muito significativo para mim, pois me ensinou o quanto são ardilosos os caminhos do preconceito e da discriminação, e o quanto é preciso estar sempre atento não só perante as situações de enfrentamento, mas, inclusive ao enfrentamento do preconceito contra o outro que nos vitima, intencionalmente ou não, conscientemente ou não. Enfim, o quanto é preciso ter cuidado para não nos deixarmos dominar pelos mesmos princípios dos quais somos vítimas ao estigmatizar todos os outros<sup>46</sup>, no caso em Tese os ouvintes, como possíveis agressores.

---

<sup>46</sup> Segundo Baibich (2001, p.20): "O Outro, o estrangeiro (do latim extraneus: vindo de fora), a partir do Império Romano passa a representar uma categoria política e a ser definido enquanto não familiar praticamente em todos os idiomas". No sentido de reafirmar a identidade e a pertença a seu grupo é atribuído ao outro (alter) características, também grupais, supergeneralizadas sobre seu comportamento ou constituição.

### 1.9 - A luta por reconhecimento dos surdos: um ato de amor<sup>47</sup>

Em *Luta Por Reconhecimento* (2003), Honneth enfatiza a importância da esfera do reconhecimento, tanto na esfera do amor, como do direito e da solidariedade, como sendo este a chave para identidade como possibilidade de auto-realização. Deste modo, os sujeitos para alcançarem precisam além do reconhecimento jurídico, de uma estima social e experiências de dedicação afetiva. Segundo o autor, as relações de estima social se encontram em luta permanentemente, sendo que o rebaixamento e a humilhação atacam a identidade de indivíduos estigmatizados, podem, por outro lado, constituir-se na própria base de luta por reconhecimento constituindo-se em impulso motivacional.

Como no dizer de Sá (2002, p. 164): “não devemos ficar plenos de escrúpulos para reconhecer que os surdos vivem em condições de subordinação, como que numa terra do exílio.” Reconheço visceralmente a veracidade da afirmação da autora, diante das inúmeras situações já enfrentadas e por vir de preconceitos e discriminações que vivi e ainda terei de enfrentar, até construirmos outro referencial de reconhecimento para os surdos, ainda discriminados, nas três esferas citadas por Honneth (2003).

Deste modo, neste íterim<sup>48</sup>, tenho feito de todas as violências sofridas por mim e por meus pares, o impulso motivacional por reconhecimento. Contudo, depois do longo processo, - desde o início do ensurdecimento à construção de uma híbrida identidade surda, atuando na militância da causa surda -, considero fundamental acrescentar, que esta luta para não acabar

---

<sup>47</sup> Ainda que correndo o risco de ser piegas, defendo que a luta por reconhecimento dos surdos se constitui em um ato de amor, com o mesmo argumento utilizado por Freire (2005, p. 92): “Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa, nem os revolucionários fazer silêncio de seu caráter biófilo. Guevara, ainda que tivesse salientado o “risco de parecer ridículo”, não temeu afirmá-lo. “Dejeme decirle (declarou dirigindo-se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridículo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor”. Es imposible pensar un revolucionario autentico, sin esta cualidad.” Ernesto Guevara. Obra Revolucionária. México: Ediciones Era – S.A. 1967, p. 637-38.” (nota da autora)

<sup>48</sup> Compartilho com a posição de Skliar (2005, p. 9-10) segundo o qual: “Inventamos a surdez, como inventamos a loucura, como inventamos a infância, nesse esforço desesperado pela identidade normal e justa.” Logo, parto da crença de que assim como inventamos a surdez como algo patológico, dentro de uma abordagem clínico-terapêutica, também poderemos desconstruir esta perspectiva, construindo outra na qual os surdos sejam perspectivados por sua diferença, a partir da concepção sócio-antropológica da surdez. Ilustro esta possibilidade utilizando minha própria vivência, que inicialmente identifiquei-me com os discursos clínico-terapêuticos da surdez, aceitando o rótulo de deficiente auditiva, até desconstruir estes discursos construindo uma híbrida identidade surda, descobrindo que tal qual Perlin (2003, p.19): “Longe disto [da surdez] ser um barreira, constitui-se num desvendante mundo.”(nota da autora)

num enfrentamento movido a ressentimento, é preciso ainda que nos alimentemos também da filosofia de Freire (2005) e que esta luta por libertação se construa como um ato de amor<sup>49</sup>.

Paulo Freire (2005, p. 92) aponta exemplarmente para o fato de que a luta por libertação se constitui “um ato de coragem, [...] um ato criador e libertador, um ato de amor. [De modo que] a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização.” Embriagar-se deste fundamento entendendo fulcral a fim de reconstruirmos um mundo de direitos também para os surdos, e não reproduzindo ao avesso as práticas opressoras contra o outro que historicamente nos oprimiram.

Assim, no intuito de lutar uma luta justa, por igualdade de condições e do fracasso escolar denunciado por inúmeros estudos referentes à crise pedagógica antiga e atual da educação dos surdos, a presente pesquisa busca adentrar o espaço institucional de uma escola para surdos, para melhor compreender os mecanismos que produzem, reproduzem e sustentam o fracasso escolar destes sujeitos na prática educacional em sala de aula.

---

<sup>49</sup> Conceito de um ato de amor já apresentado no rodapé do sub-título. (nota da autora)

## 2 – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Com base nas referências teóricas acerca das concepções sobre surdez e sujeitos surdos sob a ótica sócio-antropológica (SKLIAR, 1998; LUNARDI, 1998; SÁ, 2002; PERLIN, 2003; KLEIN, 2004; THOMA 2004, VIHALVA, 2004; KARNOPP, 2007; STROBEL, 2008a, BOTELHO, 2010, entre outros) elegeu-se a etnografia, como metodologia de pesquisa.

A hipótese orientadora do trabalho levava a buscar, na prática pedagógica, indícios que justificassem ou não, a constatação de que a maioria dos surdos é levada à condição de iletrados funcionais, depois de anos nos bancos escolares, descritas na literatura específica (GUARINELLO ET AL, 2009, KARNOPP; KLEIN, 2007 SÁ, 2002, STROBEL, 2006), observando na micro realidade a etiologia dos sintomas identificados na macro realidade.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa adotou como hipótese norteadora, a concepção, baseada tanto na literatura específica como nos critérios nacionais de avaliação formal, que a Escola não tem oferecido as condições necessárias para que os alunos surdos construam de fato o conhecimento.

A pesquisa construiu-se, portanto, a partir do pressuposto, referido já no início desta Tese, de que ensino público denominado bilíngue oferecido aos alunos surdos, em escola específica, tem produzido iletrados funcionais devido ao preconceito contra os surdos,<sup>50</sup> a não formação ou formação deficitária dos professores; ao estigma de que o surdo é um deficiente sem condições efetivas de desenvolvimento semelhante aos ouvintes; e às tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica. Deste modo, contrapondo-se a perspectiva patológica da surdez, juntamente com os pesquisadores comprometidos com a abordagem sócio antropológica, na presente Tese defende-se que os surdos são sujeitos culturais, com experiências visuais e identidades próprias: as identidades surdas. Assim, aqui defende-se a concepção de que a Língua de Sinais, para mais além do que uma forma de comunicação dos surdos constitui-se como seiva identitária. A surdez, desde esta perspectiva político-

---

<sup>50</sup> Nesta Tese, ao tratar do ensino público para surdos, não se restringem as condações à mantenedora da escola mas, notadamente, à política de ensino nacional relativamente ao ensino de surdos, neste entendimento, não distinta em escolas públicas ou privadas.

epistemológica, é compreendida como uma diferença, diferença que, conforme o previsto na legislação brasileira confere o direito a uma educação bilíngue de qualidade.

Os problemas cuja elucidação a pesquisa em tela buscou foram os seguintes:

- 1- A escola constitui parte da ameaça, espaço neutro ou auxílio para o processo de resiliência à realidade? Interessava portanto saber, como a escola para surdos os tratava e como eles construíam o conhecimento e as condições para mais e melhor aprender.
- 2- Quais as práticas pedagógicas existentes nas disciplinas ligadas à comunicação, especificamente Língua Portuguesa e Libras?
- 3- De que forma os discursos e representações, especialmente de professores, interferem na construção do conhecimento de parte dos alunos surdos, e quais as reais possibilidades que as crianças e jovens possuem, no cotidiano escolar, para se constituírem em sujeitos epistêmicos?
- 4- Como se articulam as relações entre as práticas pedagógicas do ensino de alunos surdos, com os preconceitos e estigmas históricos associados aos mesmos, que, quase que inexoravelmente, têm levado a maioria dos surdos à condição de iletrados funcionais, depois de anos nos bancos escolares

O universo estudado foi constituído de um grupo composto por catorze (14) alunos surdos (5 alunas e 9 alunos), com idades entre treze (13) a dezessete (17) anos, sendo que a média de idade era de quinze anos (15,28). Todos cursavam uma sétima série de escola pública específica para surdos. Além deste grupo de discentes surdos, constituíram-se como parte do universo dos sujeitos da pesquisa, a professora da disciplina da Libras, e três professores que ministraram a disciplina de Língua Portuguesa, da turma referida<sup>51</sup>.

O objetivo fulcral desta Tese foi o de buscar compreender, mais aprofundadamente, os processos pelos quais os surdos, em sua maciça maioria, são exilados do mundo dos ditos normais e assujeitados em uma condição de iletrados-funcionais - mesmo no âmbito de uma escola específica para surdos que, oficialmente, é caracterizada e se autocaracteriza como sendo bilíngue.

---

<sup>51</sup> Dados completos dos alunos em anexo (Apêndice C).

A importância do presente estudo se justifica pelo entendimento de que, tal qual apontaram as autoras Perlin e Quadros (2006, p. 184), “a principal chave para o surdo entrar no processo de discussão social de sua diferença, de ser outro, é o conhecimento”.

A trajetória percorrida pela pesquisadora, para buscar respostas, com seus vieses, suas conquistas, seus obstáculos ultrapassados, os que foram apenas contornados e os que se impuseram às várias tentativas de ultrapassagem, constituem este capítulo, que tem o intuito de subsidiar as análises posteriores que visam à defesa da Tese aqui formulada.

## **2.1 – Das veredas da pesquisa**

A opção metodológica desta Tese foi pelo método etnográfico, opção realizada a fim de que o trabalho descritivo e analítico que ao compõe nas diversas etapas, fundamento da própria etnografia (ROCKWELL, 1987), possibilitasse buscar as causas imediatas e profundas do fracasso escolar da maioria dos surdos.

A etnografia, método de pesquisa oriundo da Antropologia Social, cujo significado etimológico é o de: “descrição cultural”, se efetiva, mediante estudo in loco dos fenômenos na realidade no qual ocorrem. Através da observação, os antropólogos, buscavam compreender as relações sócio-culturais, entender seu funcionamento, estudar as diferenças do ponto de vista das pessoas que vivem nelas e escrever a cultura das sociedades que não possuíam escritas, mas que, no entendimento dos estudiosos, possuíam cultura.

A inserção por longo período em pesquisa de campo no contexto do objeto de estudo tem como pressuposto a necessidade de investigar o conhecimento não falado, que não pode ser captado em uma entrevista, por exemplo, mas que pode ser captado mediante a observação do conhecimento tácito: do que as pessoas fazem, que ferramentas utilizam e de como se relacionam entre si.

Na área da educação, a pesquisa etnográfica, começou a entrar em evidência a partir do final da década de 1970 (EZPELETA; ROCKWELL, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995, GARCIA, 2001). Esta opção ocorreu em função do fato da pesquisa etnográfica oferecer a possibilidade de um contato direto com a realidade escolar, suscitando

uma compreensão dos processos que nela ocorrem, iluminando processos até então considerados invisíveis.

A visibilidade de fenômenos até então não apreendidos por outros métodos de pesquisa, a partir do método etnográfico advém da proficuidade do adentrar em uma realidade local, permanecendo nela por longo tempo, captando as várias formas de conhecimento ali produzidas.

*el análisis [...] es como el trabajo de un detective que busca pistas: aquí son tendencias y patrones que reaparecen en varios participantes o textos, provenientes de diversas entrevistas, observaciones, etc. Deben identificarse opiniones, sentimientos o ideas que se repiten, aunque se expresen con palabras o con estilos diferentes. Las opiniones que se expresan una vez o pocas veces pueden resultar clarificadoras e interesantes, pero no son la parte substantiva del informe (JURGENSON, 2003, p.187).*

Deste modo, por coletar-se uma grande quantidade de dados, a análise pode conduzir a uma maior compreensão do fenômeno foco, levando a explicações alternativas, advindas do processo de comparação que encontra padrões e compara dados, de forma sistemática e minuciosa (JURGENSON, 2003, p. 187). Para tal, a pesquisadora permaneceu por um ano em uma escola pública para surdos de uma capital brasileira, observando as aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Libras, de uma turma da sétima-série.

## **2.2 – O contexto da investigação**

O contexto de investigação escolhido, como já referido, foi uma escola<sup>52</sup> para surdos, que se intitula como sendo uma escola com uma proposta bilíngue educacional, de uma capital brasileira, e que tem apresentado resultados extremamente insatisfatórios em relação à educação dos surdos.

A autocaracterização da Escola, corroborada pelo sistema oficial de ensino pode ser observada já ao ingressar na instituição, dado que são referenciadas visualmente mediante a

---

<sup>52</sup> Optou-se por manter o anonimato da escola por entender-se que o mesmo não se constitui em informação relevante para a pesquisa, e sim a sua caracterização como exemplar da política de educação de surdos do país. Esta opção, para mais além da proteção da identidade dos professores e alunos envolvidos, a quem somos muito gratas, reitera o entendimento desta Tese de que a escola em tela é um fractal da macro política de formação de professores e educação de surdos.

explicitação de algumas metas tais como: “Nossa Visão<sup>53</sup>”, “Nossa Vocação<sup>54</sup>” e “Nossa Missão<sup>55</sup>”. Vale ressaltar que apesar destes discursos apontarem para uma qualidade de ensino almejada, estes não entram em conflito com as práticas pedagógicas cotidianas das salas de aula das distintas disciplinas focadas nesta pesquisa, quanto nos resultados avaliativos dos alunos, de caráter nacional e formalmente divulgados desde que os resultados das escolas todas são divulgados no país.

A permanência dos trabalhos de observação na escola ocorreu no período do ano letivo oficial, compreendido entre fevereiro e o final de novembro de 2010. A definição do tempo estabelecida na pesquisa, a fim de que se alcançassem os objetivos do estudo, seguiu a recomendação de Rockwell (apud Garcia, 2001) quando diz: a experiência prolongada do pesquisador é a condição necessária para definir um estudo etnográfico.

Apesar de não existir uma duração de tempo fixa para estabelecer um estudo etnográfico, segundo Romanelli e Garcia (2008), a razão da definição do momento em que deve encerrar a pesquisa de campo deve ser estabelecida a partir do momento em que o pesquisador perceber padrões para fundamentar as categorias de análise a serem tecidas, com as quais construirá um modelo explicativo de alguns elementos da realidade. Deste modo, como no dizer de Rockwell (1987), entende-se que o pesquisador deve terminar a pesquisa de campo quando considerar que já coletou informações suficientes para a análise proposta e que, além disto, já começa a prever o que seria visto em campo; isto é: está tão familiarizado com os padrões que se repetem que já consegue prevê-los antecipadamente. Assim a pesquisadora, por ter coletado uma quantidade muito ampla de informações sobre a realidade, além de já estar tão familiarizada com os padrões que se repetiam a ponto de conseguir antecipá-los, optou por encerrar a observação em final do mês de novembro.

Escolheu-se acompanhar uma turma da sétima série, como já referido, durante um ano letivo, em função de que os alunos estariam quase terminando o ensino fundamental. Outro elemento que pesou na definição desta turma foi o fato de que, considerando a série e a idade dos mesmos, já teriam estes sujeitos, construído, a priori, uma opinião própria sobre o próprio

---

<sup>53</sup> “Ser referência nacional na educação de surdos.”

<sup>54</sup> “Contribuir para a valorização, promoção humana e acadêmica da pessoa surda.”

<sup>55</sup> “Prestar serviços educacionais da rede pública, visando à melhoria de qualidade de vida de nossos alunos, conscientizando as famílias e nossos educandos da necessidade de participação ativa na sociedade, exercendo a sua cidadania.”

processo de ensino aprendizagem aos quais são submetidos, bem como ao tipo de representação, acerca dos surdos que predomina no espaço escolar dentre os ouvintes em geral.

A hipótese central que conduzia a pesquisadora no momento do início do estudo, conforme já referido anteriormente, estava em buscar compreender mais de perto alguns dos processos e práticas pedagógicas que suscitavam a produção e reprodução do fracasso escolar da maioria dos alunos da escola. Desta forma, os alunos foram tomados como representantes dos alunos surdos da maioria das escolas brasileiras, que mesmo depois de anos nos bancos escolares, não chegam a atingir uma condição diversa da de iletrados funcionais.

Por este motivo, foram escolhidas duas disciplinas para serem observadas: Língua Portuguesa e Libras, ambas compreendidas como instrumentos pilares dos surdos, seja para ter acesso ao mundo dos não-surdos, seja para cultivar a própria identidade.

Nesta Tese defende-se a importância da Língua Portuguesa, conforme apontada por Fernandes (2010), como um instrumento fundamental de poder. Entende-se, tal qual ressaltaram Cruz e Dias (2009), que o domínio desta língua na modalidade escrita permite a obtenção de informações sobre a sociedade em que o aluno surdo está inserido, possibilitando a constituição deste como um sujeito bilíngue e bicultural. De modo que, a habilidade de ler e escrever traz benefícios ao sujeito surdo no âmbito, econômico, político, cognitivo e linguístico (Soares, 1998).<sup>56</sup>

No entanto, a realidade aponta para o fato de que o aluno surdo mesmo depois de anos na escola não consegue na sua grande maioria, construir uma relação significativa com a Língua Portuguesa, limitando-se a condição de iletrado funcional. A precariedade de sua formação é atribuída ao próprio ao qual é propagada uma “dificuldade de aprendizagem” (BOTELHO, 2010) genuína, especialmente em Língua Portuguesa, culpando-o pelos irrisórios resultados de aprendizagem. Diante deste quadro, elegeram-se esta disciplina dentre outras tantas, a fim de desnudar as reais causas que o exila a condição de iletrado funcional, a partir da observação da turma da sétima série, durante o período de um ano letivo, em todas as aulas ministradas.

---

<sup>56</sup> A pesquisadora defende, tanto por uma afiliação teórica, quanto por uma relação existencial, a importância da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, uma vez que sua fluência é fundamental para o acesso aos bens culturais além de constituir importante instrumento para a luta em favor dos seus direitos.

Vale ressaltar que a concepção de bilinguismo utilizada nesta Tese é a mesma defendida por Fernandes (1995, p. 57) a qual argumenta que:

ser bilíngue não é só conhecer as palavras, estruturas das frases, enfim a gramática de duas línguas, mas também conhecer profundamente as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que faz parte. [De modo que] o bilinguismo só pode ser associado ao biculturalismo, isto é, quando o indivíduo se identifica e convive, de fato, com os grupos linguísticos com quem mantém contato.

Por considerar o quanto a Língua Portuguesa está relacionada, de modo intrínseco, com a Língua de Sinais no âmbito de uma proposta bilíngue educacional, além da disciplina de Português, optou-se por observar, na mesma turma, paralelamente, as aulas da disciplina da Libras, no mesmo período de tempo.

### **2.3 – A visão hegemônica sobre a educação dos surdos: o oralismo como um elixir**

A concepção que defende o oralismo como uma abordagem de comunicação para os surdos e, conseqüentemente como filosofia educacional das novas gerações foi imposta no Congresso Internacional de Educadores Surdos, conhecido como o Congresso de Milão de 1880, assim denominado em referência ao local onde foi realizado.

O congresso que teve Alexander Graham Bell como defensor da proposta, visto que ele mesmo foi um dos mais importantes e influentes defensores do oralismo e que, juntamente com os presentes ouvintes - dado que os educadores surdos foram excluídos da votação-, votou pela abolição da Língua de Sinais na educação dos surdos (SACKS, 1998). Além deste fato, vale apontar que foi também Bell quem utilizou argumentos eugenistas para isolar os surdos entre si, desaconselhando o casamento entre pares, e opondo-se ferrenhamente ao uso da Língua de Sinais.

Este fato histórico, que remonta ao Congresso de Milão de 1880, é apontado por Sacks (1998) como se constituindo no marco histórico do fracasso escolar dos surdos. Durante os cem anos seguintes predominaram as práticas corretivas de normalização, na qual a visão etnocêntrica ouvintista impôs a língua oral aos surdos, desprezando a Língua de Sinais, assim como sua cultura.

Numa relação autoritária, permeada por imensos abusos físicos e simbólicos os surdos foram proibidos de se comunicar através da Língua de Sinais, de modo que o eixo

propulsor da educação dos mesmos foi e é marcado pela visão da benevolência e caridade, como no dizer de Baibich-Faria (2010, Seminário de Tese, não publicado): resultante do estigma da visão hegemônica de que são destituídos de sorte, pela não pertença ao grupo dos “normais”; fenômeno que ocorre, via de regra, com relação às minorias psicológicas, que não detêm estatuto próprio.<sup>57</sup>

Esta visão ufanista dos oralistas, que se vangloriam pelo mérito redentor, atribuído à tarefa de oralizar os surdos, aparece de forma subliminar ainda que em destaque, inclusive no Hino ao Surdo Brasileiro. Este foi composto pela diretora do Instituto Nacional de Educação dos Surdos do Rio de Janeiro (escola que sempre gozou do mérito de constituir-se referência na educação dos surdos) em parceria com Astério de Campos, em meados de 1957. Diz o hino:

Em nossa Pátria queremos

Dos surdos a Redenção;

[...] Não mais o ensino antiquado

Nos simples dedos das mãos;

[...] Salvemos nossos irmãos!

Oh! Felizes os que aprendem,

Sem poderem mesmo ouvir;

Com olhos a fala entendem,

Na esperança de Porvir!

Os surdos podem falar:

São decerto iguais a nós;

Compreendem pelo olhar [...];

(DÓRIA, 1961, p. 408, apud SOARES, 1999, p. 96)

A ideologia oralista presente no Hino transparece na descrição que a diretora da instituição fez de como a palavra falada era ensinada às crianças surdas. Esta apresentou a lógica propulsora dos métodos educacionais, que estavam associados à ideia de que os diferentes níveis de surdez correlacionavam-se aos distintos níveis de inteligência, os quais

---

<sup>57</sup> Para aprofundamento do fenômeno em outras minorias psicológicas ler Baibich, 2001 (judeus); Figueiredo Pessoa, 2008 (negros); Lopes, 2008 (negros); Soares, 2008 (negros quilombolas); Santana, 2010 (negros); Amaral, 2010 (indígenas).

potencializariam diversos limites de aprendizagem. Segundo Ana Rímoli, diretora da instituição durante o período de 1951 até 1961: “a velocidade desta aprendizagem depende do Q.I. [medida de quociente intelectual desenvolvida no século passado] da criança, de sua perda auditiva e de sua aptidão para adquirir a linguagem”. (NEW, 1968, p. 6; apud SOARES, 1999, p. 97)

Nesta perspectiva, a educação dos surdos quando alicerçada nos discursos clínicos, em nome de uma questionável socialização destes na comunidade ouvinte majoritária<sup>58</sup>, têm todo o seu investimento na oralização dos mesmos. A perversidade deste processo é complementada por reputar todo e qualquer fracasso educacional, gerado pelas práticas oralistas, como decorrente das deficiências dos próprios surdos.

No intuito de justificar o fenômeno da responsabilização da vítima pelo sucesso ou fracasso do ensino, os defensores do oralismo, tomam como modelo, os raros “sobreviventes” deste processo educacional, que são aqueles que alcançam uma oralidade próxima à considerada normal, pelo menos para um deficiente auditivo<sup>59</sup>, segundo o julgamento dos professores. Assim, os “sobreviventes” são modelarmente tomados como heróicos exemplos que ratificam a idéia de que o “sucesso para transformar-se em normal” depende do esforço individual.

Não há, nesta perspectiva nenhum tipo de preocupação com o fato de manter estes sujeitos aprisionados à condição de pseudo-ouvintes, nem, tampouco com os prejuízos causados à construção de uma possível identidade surda, genuína e auto-referenciada. Isto é, tal qual um leito de Procrusto, e em nome daquilo que é tido como o bem comum, na visão, acrítica, do detentor do poder, dado que membro da maioria hegemônica, o que se busca é o concerto do diferente para que se torne um igual (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2011, encontro de orientação não publicado).

---

<sup>58</sup> “ Tal com o processo de embranquecimento dos negros, quanto o da assimilação dos indígenas ao mundo dos brancos, ou a assimilação dos judeus ao cristianismo (cristãos-novos), o processo de tratamento conferido às minorias psicológicas (tende a ser o da transformação do “diferente” naquilo que é próprio de quem detêm o poder e naturaliza o que é seu como sendo o que é correto e desejável.” (BAIBICH, 2001, encontro de orientação não publicado BAIBICH-FARIA, ANDREIS WITKOSKI, 2011)

<sup>59</sup> O termo deficiente auditivo será utilizado sempre que os surdos estiverem sendo narrados a partir da concepção patológica da surdez, por nesta perspectiva serem sempre visto a partir da deficiência auditiva em seus diferentes níveis.

Como exemplo ilustrativo, cabe resgatar um fato, relatado por Souza (2007), de um jovem surdo de 16 anos que foi apresentado para a mesma a fim de que ela atestasse o que um bom tratamento poderia fazer com os surdos, segundo a fonoaudióloga que o atendia desde seu primeiro ano de vida. E de fato, lendo todo o relato da entrevista que a autora fizera com ele, a fonoaudióloga tinha razão na sua afirmação de quanto é imensa a influência que um “bom tratamento” pode ter na vida dos surdos. Óbvio, que esta se referia ao fato de este jovem ter apreendido a falar e escrever a língua oral oficial do seu país, sendo por tal usado para exibição diante de pessoas estranhas, como um troféu do processo de oralização. Entretanto, o que é mais marcante é a visível vergonha que este deixa transparecer de sua deficiência auditiva, apesar de se autoqualificar como um “deficiente auditivo bem-sucedido” (SOUZA, 2007, p. 113).

Neste sentido, é importante ressaltar que estes discursos que prometem a normalização escondem inúmeras questões que precisam ser contempladas em relação à educação dos surdos, reduzindo todas como se “resolvidas” a partir da questão de uma questionável aquisição da língua oral. Em referência a complexidade do processo que é mascarado, Souza (2007) sintetiza brilhantemente quando afirma que “a relação do sujeito com o meio social circundante não pode ser reduzida, pragmaticamente, à fluência da língua da maioria” (SOUZA, 2007, p. 115).

Diante do fracasso inegável do oralismo na educação dos surdos, na década de 1980, a nova abordagem de Comunicação Total, em algumas escolas, trouxe ao Brasil à discussão da importância da Língua de Sinais para os surdos. Introduziu-se a partir de então, em algumas instituições brasileiras, o bimodalismo. Este se caracteriza pelo uso da Língua Portuguesa simultaneamente a Língua de Sinais, como todo é qualquer recurso que favoreça o processo de comunicação, como uma tentativa de melhorar os índices de aprendizagem dos surdos via esta nova abordagem.

No entanto, apesar da Libras passar a ser utilizada a partir da introdução da Comunicação Total<sup>60</sup>, é fundamental frisar que está não repercutiu em significativa melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos surdos. A ausência de resultados positivos é derivada do fato de que na Comunicação Total o objetivo permanece sendo a oralização, de modo que

---

<sup>60</sup>A Comunicação Total surge no início da década de 1980. E advoga o uso de todos os meios de comunicação: fala, sinais, teatro, gestos – com o objetivo de facilitar a comunicação. No entanto é importante enfatizar que os sinais são usados na ordem das palavras da língua falada, emitidos de forma simultânea. (nota da autora)

a Libras constitui-se em apenas uma língua acessória a fim de ampliar as possibilidades de acesso à língua de prestígio. Esta sujeição da Libras ao Português imposta pela cultura hegemônica, cultura dos ouvintes, além de refletir numa desvalorização subliminar da Língua de Sinais, pelo uso concomitante das duas línguas, entende-se ser um fator prejudicial à compreensão e apropriação de ambas as línguas, na medida em que o uso bimodal desvirtua a ambas: não se fala nem Português nem se sinaliza Libras em plenitude.

Com a pressão do povo surdo<sup>61</sup> que continuava descontente com a desqualificação de ensino oportunizada aos mesmos, seguindo a tendência mundial da década de 1990 quando vários outros grupos reivindicavam seus direitos de equidade educacional e apoiados por pesquisadores adeptos da abordagem sócio-antropológica da surdez, também a Comunicação Total passou a ser questionada, como se constituindo, em verdade, em apenas uma nova versão oralista com nova maquiagem.

Em substituição a Comunicação Total, os surdos<sup>62</sup>, em decorrência do processo de luta histórica destes sujeitos<sup>63</sup>, através de anos de resistência e militância pelo direito de uso e reconhecimento da Língua de Sinais, assim como uma educação de qualidade contrária aos métodos oralistas impostos a partir do Congresso de Milão de 1880, através do Grupo de Pesquisa de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Cultura Surda Brasileira da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), é tecido o documento pelo qual defendem uma proposta de ensino bilíngue como a legítima para si mesmos. A proposta de Educação Inclusiva para Surdos e de Integração de Alunos Surdos na Escola Regular defendida, consiste:

---

<sup>61</sup>Povo surdo é definido segundo Strobel (2006, p. 6) como: “um conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, usam língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado.” Vale observar ao adotar a referência de povo surdo, continua-se levando em conta que, como qualquer outro grupo, também eles não constituem um grupo homogêneo. Têm, sem dúvida, distintas identidades surdas, múltiplas e multifacetadas, construídas também a partir de “marcadores de diferença” (SCHWARCZ, 1989) tais como grupos étnicos, gênero, sexo, idade e classe.

<sup>62</sup> Os surdos a quem se faz referência aqui são aqueles pertencentes ao grupo de militância, que lutam por seus direitos e identidades surdas reconhecidas, sendo caracterizados por Pelin (1998) como possuidores de identidades surdas e de identidades surdas híbridas.

<sup>63</sup> É importante destacar que a luta por direitos dos surdos está inserida em um cenário político em que vários dispositivos legais foram construídos, frutos de um movimento internacional de luta por políticas públicas que contemplem o reconhecimento da diversidade dos alunos, e o compromisso em atender as suas necessidades nos contextos escolares comuns. Os documentos internacionais da *Proposta de Educação Para Todos* e a *Declaração de Salamanca*, são referências deste processo.

Os alunos surdos devem ser atendidos em escolas bilíngues para surdos, desde a mais tenra idade. Essas escolas propiciarão às crianças surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gestovisual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em Libras (FENEIS, 1999).

O bilinguismo, após intenso processo de luta e resistência contra a visão hegemônica da surdez, conseguiu legalmente o reconhecimento legal em 2005, como um direito dos surdos, que só foi possível em decorrência da Libras já ter conquistado seu também o seu reconhecimento regulamentado oficialmente na Legislação Brasileira, datado em 24 de abril de 2002.

No entanto, apesar de todas as conquistas e avanços, é preciso salientar que a educação dos surdos ainda é marcada pelo fracasso escolar, inclusive de alunos provenientes de instituições que oficialmente se denominam como bilíngues. Em 2008, por exemplo, o Colégio Estadual Alcindo Fanaya Júnior, uma das principais escolas de surdos de Curitiba, oficialmente adepta ao bilinguismo, obteve no ENEM<sup>64</sup> a mais baixa nota do Paraná e a segunda menor do país, fato amplamente discutido na mídia. Em manchete intitulada “Alunos surdos se superam”, do jornal Gazeta do Povo, do dia 29 de abril de 2009, já no tom preconceituoso da chamada jornalística foi possível perceber o quanto tal resultado só veio ratificar as representações pejorativas que envolvem o ser surdo.

Na reportagem citada, a diretora da escola à época, na entrevista concedida, remeteu seu discurso às bases da concepção ouvintista da surdez, por ela defendida, alegando que os alunos estavam progredindo visto que no ENEM de 2007 a nota média fora de 18,63, contra os atuais 26. O argumento utilizado foi apenas mais uma forma de demonstração das baixas expectativas que se tem diante deste alunado, sendo que a falta de crença nas potencialidades dos surdos é da mesma natureza daquela que sustenta as intervenções corretivas que são realizadas nos modelos clínicos, nos quais se gasta imenso tempo em exaustivo treinamento da fala e leitura labial, em prejuízo à formação acadêmica propriamente dita.

---

<sup>64</sup> ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio instituído em 1998, aplicado em caráter voluntário com os estudantes e egressos deste nível de ensino.

## 2.4 - O compromisso teórico-epistemológico da pesquisadora

No primeiro capítulo foi apresentada a trajetória da pesquisadora junto ao povo surdo, o próprio processo de construção da sua híbrida identidade surda, a fim de explicitar o fio condutor de seu ponto de vista como pesquisadora e sujeito. Este ponto de vista (de vida) explicita seu compromisso com a perspectiva sócio-antropológica da surdez que não se dá apenas a partir de uma base teórica, mas, fundamentalmente, anímica e orgânica.<sup>65</sup>

A preocupação em explicitar seus pontos de referência ocorre na medida em que os mesmos interferem sobre o delineamento da pesquisa e sobre sua interpretação. Ao fazer tal afirmação não caracteriza o trabalho como subjetivo, mas ao contrário. Ao assumir que os interesse e valores da pesquisadora participam do processo da pesquisa, o rigor científico e a validação do trabalho edificam-se na explicitação de todos os critérios de escolha, assim como da sua posição enquanto pesquisadora, e outros fenômenos que influenciaram a mesma.

Neste sentido é preciso considerar que não existe neutralidade em pesquisa, na medida em que sempre as opções, os próprios critérios de cientificidade estão estreitamente vinculados a definições históricas; logo, não é a neutralidade que é objetivada, mas a transparência no processo de coleta, interpretação e produção do conhecimento.

z. Nesta pesquisa, conforme já citado, o foco de análise está nas relações de aprendizagem produzidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Libras. A opção por este recorte dentre a grade curricular, além das questões já explicitadas, foi realizada não apenas por uma afiliação teórica à abordagem sócio-antropológica da surdez, mas também pela própria experiência da pesquisadora de ser surda. Sublinha-se que os pesquisadores, comprometidos com a perspectiva da surdez enquanto uma diferença (SKLIAR, 1998; LUNARDI, 1998; SÁ, 2002; PERLIN, 2003; KLEIN, 2004; THOMA 2004, VIHALVA, 2004; KARNOPP, 2007; STROBEL, 2008a, BOTELHO, 2010, entre outros), são unânimes em afirmar a importância da Língua de Sinais para os surdos<sup>66</sup>, enquanto meio de comunicação, formação identitária e do ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, numa proposta bilíngue.

---

<sup>65</sup> Segundo Wagner, em sua obra *A Invenção da Cultura* (2010, p. 28), o antropólogo é obrigado a incluir a si mesmo e seu próprio modo de vida em seu objeto de estudo, e investigar a si mesmo. O antropólogo usa sua própria cultura para estudar outras, e para estudar a cultura em geral.

<sup>66</sup> A pesquisadora compartilha igualmente desta opinião, teórica e de forma existencial, na medida em que Libras é atualmente parte de sua híbrida identidade surda, sendo também a forma preferencial de comunicação e instrumento de empoderamento. (nota da autora)

### 2.4.1 A condição de dupla pertença da pesquisadora e seus corolários

A posição de dupla estrangeiridade da pesquisadora, com a singularidade de dominar os universos, ouvinte e surdo, indubitavelmente refletiu na forma como foi recebida pela instituição. Este domínio de ambas as culturas, juntamente com o evidente lugar de pertencimento atribuído pelos alunos surdos, à pesquisadora também, teve, em algumas situações visíveis influências no trabalho. Ora, obstaculizando a coleta de dados, com a restrição de alguns espaços<sup>67</sup>, ora, em outros momentos<sup>68</sup>, em geral de situações de conflito, na perceptível preocupação dos professores com a sua presença em sala de aula.

Neste sentido, é importante ressaltar que dentro da instituição a pesquisadora não se posicionou em relação aos inúmeros acontecimentos conflituosos ocorridos dentro e fora de sala de aula. Nestas situações ficou literalmente “olhando a paisagem”<sup>69</sup>, a fim de diminuir a pressão que a sua presença apresentava. Este incômodo, que se constituía como um obstáculo ainda que não expresso, era provocado pela condição de dupla pertença da pesquisadora, pelo conhecimento, de parte dos profissionais da escola, mediante participações em situações anteriores ao ingresso na instituição em outros espaços, ou pela produção acadêmica da mesma acerca de sua afiliação teórico-epistemológica à abordagem sócio-antropológica.

Da mesma forma, foi possível sentir, ainda que não de forma expressa, que outro fator ameaçador para os professores não surdos da instituição, foi a visível aceitação que os alunos

---

<sup>67</sup> Um exemplo da restrição direcionada à pesquisadora ilustra-se com a proibição da entrada desta na sala dos professores, sob a alegação de que este espaço era restrito aos mesmos. No entanto, no decorrer do ano, a pesquisadora viu um jovem ouvinte, filho de uma das professoras, que fazia estágio voluntário esporádico na instituição, gozar de livre acesso às dependências da instituição, inclusive da sala dos professores. (nota da autora)

<sup>68</sup> Na disciplina de Língua Portuguesa a professora solicitou que no dia da avaliação escrita dos alunos que a pesquisadora não estivesse presente, solicitação respeitada pela pesquisadora que não compareceu a escola no dia marcado para a avaliação. Entretanto, devido ao fato da professora alterar o cronograma, situação usual em sala de aula, sem avisar os alunos e a pesquisadora, a prova foi aplicada no encontro seguinte ao agendado. Neste dia a pesquisadora obviamente estava presente. Ao ver que seria realizada a avaliação, perguntou à professora se precisava retirar-se. Diante provavelmente da situação embaraçosa que se configurou, devido a um descumprimento da professora do acordado, esta permitiu a sua permanência em sala de aula nesta avaliação. Nas demais avaliações, como a professora da turma não fez a solicitação de que a pesquisadora não estivesse presente, esta permaneceu realizando seu trabalho de observação. (nota da autora)

<sup>69</sup> A expressão “olhando a paisagem” é utilizada aqui com o mesmo significado que a gíria tem dentro da cultura ouvinte, se referindo a situação de uma pessoa que parece estar alienada diante os acontecimentos, só olhando-os como se não fossem significativos ou compreendidos. Esta mesma postura também fora adotada pelo Professor Doutor Guilherme Romanelli (2009) durante a pesquisa de campo desenvolvida na elaboração de sua Tese de Doutorado, sob orientação da Professora Doutora Tânia Maria Braga Garcia, nome referênciada nos estudos etnográficos brasileiros. (nota da autora)

possuíam em relação à presença da pesquisadora, fato que provavelmente se devia a uma relação de pertencimento ao grupo, e que se manifestava, fundamentalmente, pela relação de confiança que demonstravam ter com esta e que se assemelhava somente a que demonstravam nutrir em relação aos demais professores surdos, caracterizando um fenômeno de identificação grupal.

No entanto, apesar do “medo” que, em algumas situações, o corpo institucional demonstrou ter em relação à presença da pesquisadora na escola, é fundamental afirmar que em momento algum esta se colocou, na medida em que este não era o objetivo do presente trabalho, como uma juíza de valor, que estivesse dentro da instituição numa perspectiva maniqueísta que “obliga, [...] a identificar responsables (tanto culpables, como héroes) de la marcha de las cosas” (ROCKWELL, 1982-85, p.77) Neste sentido, a pesquisadora compartilha da concepção de Rockwell (1982-85, p. 77) de que:

*Es mucho más fácil centrar el examen del proceso social en un núcleo apologético o denigrativo<sup>70</sup> que buscar en serio las causas inmediatas y profundas de los fenómenos, el historiador no es un juez. Ni siquiera juez de instrucción. La historia no es juzgar, es comprender – y hacer comprender.*

## **2.5 - A etnografia realizada: registros, opções de apresentação e análises**

Como bem nos ensina a Professora Doutora Marli André (2008, palestra não publicada, citada por Baibich-Faria em encontro de orientação) “a pesquisa é tão mais pedagógica quanto melhor se conte aos leitores”, explicitando os passos bem sucedidos e não que trilhou, bem como as pegadas que deixou.

O trabalho de campo foi iniciado duas semanas após o início do primeiro semestre letivo, visto que este foi o tempo necessário para conseguir a autorização oficial<sup>71</sup> para que a pesquisadora pudesse ingressar em sala de aula.

O turno em que foram realizadas as observações foi o da tarde, sendo que durante o ano houve por três vezes troca de horários, em decorrência da troca de professores da instituição, sendo que só a disciplina de Língua Portuguesa foi ministrada por três diferentes

<sup>70</sup> Vale ressaltar que a autora também se deixa utilizar, sem crítica, o termo denigrativo, oriundo do preconceito contra os negros, o que denota o quanto somos todos tendentes a uma normalização do preconceito contra as minorias. (BAIBICH-FARIA, 2011, encontro de orientação não publicado).

<sup>71</sup> Em anexo (Apêndice A) cópia do termo de apresentação fornecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, solicitando a permissão para a realização da pesquisa de campo na instituição.

docentes, o que implicou mudanças nos dias de observação também. No entanto, apesar de terem ocorrido mudanças nos dias e horários das aulas<sup>72</sup> observadas, sublinha-se que o número de horas aula se manteve sempre o mesmo, isto é: quatro horas-aula de Língua Portuguesa e duas de Libras, semanais.<sup>73</sup>

O espaço da sala de aula foi eleito como o primordial para a observação, nas duas disciplinas referidas. Contudo outros acontecimentos, em diferentes espaços institucionais (como: corredores, pátio e cantina da escola), também foram observados. Para tal, em geral a pesquisadora chegava mais cedo na instituição, além de nos intervalos, nos dias de pesquisa de campo permanecer dentro da mesma. Esta foi uma estratégia utilizada para captar um pouco das diferentes vozes da escola, além de ser a maneira de criar oportunidades de conversar com os alunos sobre suas vidas e suas percepções sobre os diferentes acontecimentos ocorridos na instituição, dentro e fora de sala de aula.

Desta forma, os procedimentos de coleta de dados foram realizados da seguinte forma:

- a) Coleta de dados por meio da observação das relações de ensino aprendizagem nas aulas das disciplinas da Libras, com uma professora surda fluente em Libras, na turma da sétima série de escola pública para surdos;
- b) Coleta de dados por meio da observação das relações de ensino aprendizagem nas aulas da disciplina da Língua Portuguesa, com os professores ouvintes que ministraram a disciplina, com diferentes níveis de formação, que oscilaram entre o desconhecimento absoluto da Libras à fluência nesta língua, na mesma turma da sétima série de uma escola pública para surdos;
- c) Coleta de dados do cotidiano escolar, com atenção para todas as situações ocorridas também fora do espaço da sala de aula, captadas através da permanência da pesquisadora durante os intervalos entre as aulas de Libras e Língua Portuguesa observadas, assim como na chegada e saída da instituição, ocorridas nos corredores, pátio e cantina da escola já caracterizada.

O procedimento adotado para a realização dos registros escritos foi, no âmbito da sala de aula, o de copiar apenas o que estava ou era escrito na lousa, além de anotar as explicações dos conteúdos quando realizados pelo docente. Os demais acontecimentos ocorridos em sala

---

<sup>72</sup> Em anexo (Apêndice B) são apresentadas as três grades de horários das disciplinas de Língua Portuguesa e Libras estabelecidas pela Escola.

<sup>73</sup> Em anexo (Apêndice C) são apresentadas as tabelas com as três grades de horários da sétima série, como os dias correspondentes.

de aula eram anotados com algumas palavras chaves, a fim de servir de ponte para sua reconstrução a posteri. Esta sempre foi realizada imediatamente após a saída da instituição, ou no máximo no dia seguinte, antes da observação seguinte.

Observa-se que os registros do observado foram realizados com rigor em função de entender-se que a riqueza de uma pesquisa etnográfica, encontra-se justamente na documentação daquilo que não foi documentado, e que as diferentes falas dos sujeitos envolvidos, “son más valios[a]s [como] fragmentos más textuales del discurso que el “todo” resumido em palabras del investigador” (ROCKWELL, 1987, p. 16).

Neste sentido é importante ressaltar que riqueza de uma pesquisa etnográfica é justamente também a sua imprevisibilidade. O pesquisador se encontra em uma localidade com uma singularidade própria na qual o curso dos acontecimentos não pode ser previsto.

A presente pesquisa pôde alocar variáveis de análise muito além do esperado pela pesquisadora. Os diferentes acontecimentos ocorridos na instituição, assim como a troca de professores da disciplina de Língua Portuguesa, com diferentes perfis e qualificações, viabilizaram confrontar os dados com uma ampla gama de posições teóricas que enriqueceram a pesquisa. Em função destas peculiaridades do trabalho de campo, optou-se por discutir separadamente na Tese cada uma das situações para só ao final entrelaçá-las em uma discussão conjunta. Desta forma, nos próximos capítulos serão apresentando os dados, e tecidas as análises a partir de diferentes espaços institucionais e/ou agentes educacionais.

No próximo capítulo, o terceiro, são abordadas as relações de ensino-aprendizagem ocorridas dentro da sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, mediadas por uma professora ouvinte, com parcial fluência em Libras, mas com formação específica em Letras (que alegou possuir pouca experiência no ensino da Língua Portuguesa, visto que sua atuação maior havia sido com os surdo-cegos, na área de estimulação).

No quarto capítulo é desenvolvida a discussão das relações ocorridas em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, mediadas com um professor ouvinte, que desconhecia totalmente Libras, que cometia erros importantes na escrita em Língua Portuguesa e que, além disto, ainda não havia finalizado sua formação no curso de Graduação em Letras, curso que desenvolvia na modalidade à distância.

No quinto capítulo são apresentadas as relações de ensino aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, mediada por uma professora ouvinte, fluente em Libras, com certificação tanto do Pró-Libras como da FENEIS e formada em Letras. Esta última professora

diferenciava-se dos dois anteriores tanto em termos de formação quanto pela fluência em Língua Portuguesa e, também, em Libras.

No sexto capítulo serão discutidas as relações de ensino-aprendizagem na disciplina de Libras, mediada por professora surda, com fluência em Libras, com certificação tanto do PROLIBRAS como da FENEIS, formada em Pedagogia. Esta professora era a única professora surda desta turma de sétima série.

No último capítulo é desenvolvida a reflexão possível até o presente momento acerca da realidade observada na pesquisa. O foco apontará mais especificamente para as práticas pedagógicas de ensino de caráter reificante que vigoraram dentro e fora da sala de aula de uma escola para surdos, pari passo a constatações sobre os preconceitos em relação à surdez e aos surdos e sua língua, discutindo o quanto algumas destas práticas justificam a condição de iletrados funcionais da maioria dos alunos da classe observada infligindo-lhes também intenso sofrimento.

### **3 - O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR PROFESSORA OUVINTE PARCIALMENTE FLUENTE EM LIBRAS**

Este capítulo versa sobre a observação desenvolvida junto às aulas de Língua Portuguesa, na sétima série da Escola para surdos pesquisada. Entendendo que metodologicamente, observação e análise de dados constituem um corpo dialeticamente imbricado, mediado pelas concepções teórico-metodológicas já discutidas anteriormente, a exposição que segue pretende discutir o visto e o não visto, no decurso das observações, à luz das teorias escolhidas para fornecer sustento a este olhar.

#### **3.1 – A observação do “inexistente”**

Após obter a autorização da direção da Escola para surdos para assistir as aulas da turma da sétima série, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Libras<sup>74</sup> - duas semanas após o início destas<sup>75</sup>, ainda foi necessário aguardar praticamente mais duas outras semanas para que a professora de Língua Portuguesa, estivesse em sala de aula. Sua ausência durante os três primeiros encontros, o correspondente a quatro (4) horas -aula, sequer foi justificada, junto aos alunos.

Vale sublinhar desde já que a ausência de encontros efetivos entre professor e alunos, nas aulas da disciplina em tela, foi uma marca que se mostrou contundente durante o período da pesquisa de campo, sendo que desde o período em que a pesquisadora recebeu oficialmente autorização para a observação até o último dia da pesquisa de campo, das cento e quarenta e cinco (145) horas-aulas previstas, ocorreu à ausência de 41% destas; ou seja: sessenta 60 horas-aulas previstas deixaram de ser ministradas.

As aulas inexistentes, durante o período letivo, ocorreram tanto devido à falta de professor para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa - dado que houve três trocas e períodos de interstício entre elas -, como será descrito no seguimento, quanto em decorrência

---

<sup>74</sup> A observação das aulas de Libras será tratada em capítulo específico.

<sup>75</sup> Ainda que a solicitação da pesquisadora para iniciar as observações tenha ocorrido com duas semanas de antecedência. (nota da autora)

de outras circunstâncias - como feriados, recessos, férias, reuniões de Conselho de Classe, dispensa devidas aos jogos de futebol do Brasil na Copa do Mundo de Futebol de 2010, para disponibilizar os professores para curso de formação continuada, justificadas por motivos de saúde dos próprios professores ou de parentes seus, passíveis legalmente de serem cuidados pelo funcionário, entre outros.

Nas situações em que não havia professores, os alunos usualmente ficavam sem aulas, geralmente acomodados no “canto do sofá”<sup>76</sup>. Neste espaço, como pode constatar a pesquisadora é que costumam permanecer conversando até o próximo período em que algum professor esteja presente. A maneira como eles permaneceram aguardando, tranquilamente, denotava uma familiaridade com este tipo de prática na escola. Também foi perceptível para a pesquisadora o fato de que quando o professor ausente não possuía a “simpatia” do grupo, os alunos recebiam a ausência com demonstrações de alívio e satisfação, sem crítica ou qualquer tipo de preocupação com o prejuízo acadêmico que a supressão da aula implicaria a estes, dado esperado para jovens desta faixa etária.

Diante desta situação, o discurso da escola era de que “esta é a realidade do ensino público: não existem professores substitutos”<sup>77</sup>; logo quando acontecia do professor efetivo faltar a consequência inevitável era a de que os alunos ficassem sem aulas.

Cotejando o conformismo institucional diante desta situação, com a passividade dos alunos, se percebe que a ausência de crítica é uma realidade presente de ambas as partes. Da parte dos sujeitos aprendizes, adolescentes, a falta de consciência crítica e de auto-estima necessária para a luta cidadã, é quase uma obviedade. Da parte dos gestores escolares, entretanto, o que se observa é que sob o manto do discurso (provavelmente acrítico) de que o público constitui um inexorável serviço desqualificado, discurso este corroborado pelo neoliberalismo como forma de incentivar a delegação, por parte do Estado, à iniciativa privada daquilo que deveria constituir-se como responsabilidade inerente ao próprio Estado, a Escola se exime de sua cota de responsabilidade.

A Escola ao assumir a condição de vítima de um processo da qual se sente exilada tende a agir com mera conformidade ao que interpreta como sendo um fenômeno inevitável.

---

<sup>76</sup> “Canto do sofá” é o espaço físico em que literalmente existem dois sofás, de três e dois lugares, no hall da escola, junto à escada de acesso do segundo ao primeiro andar da escola. (nota da autora)

<sup>77</sup> Frase referida por duas coordenadoras da instituição EM OCASIÕES DISTINTAS E SEPARADAMENTE. (nota e grifo da autora)

Os corolários de um sistema deficitário de políticas e recursos públicos acrescidos da atitude da Escola que compactua com o mesmo, simplesmente aceitando as situações e se isentando de possíveis responsabilidades, tatuam com a falta de ensino e de aprendizagem o lugar que deveria ser o lugar da aula que promovesse a mudança de lugar.

Diante daquilo que é entendido como inexorável, a Escola não se percebe com autonomia e, parece optar em caso da ausência de professor, não por abraçar medidas alternativas, como por exemplo, o planejamento de atividades pelos professores que pudessem ser realizadas pelos alunos, sem obrigatoriamente a presença de um professor que os acompanhasse sincronicamente mas que, em outros momentos, pudesse corrigir e proceder à devolução para os alunos, de forma a que pudessem se apropriar, daquilo que tivesse sido trabalho.

O que parece ocorrer é uma situação assemelhada à da peça Esperando Godot (BECKET, 1952), sendo que aqui, a Escola aguarda pela Secretaria de Educação, que aguarda, por sua vez, pelo Ministério de Educação, enquanto os alunos aguardam pelo professor, e todos se conformam em aguardar um ensino que não há e uma aprendizagem fadada a não acontecer. A observação durante o ano letivo de 2010, das aulas de Língua Portuguesa, desvelou que há uma significativa perda de horas-aulas, de 41% destas conforme já referido, por ter sido frequente a falta de aulas efetivamente realizadas (seja devido à falta de professor, seja pelo cancelamento motivado por jogos da Copa do Mundo de Futebol, de Conselho de classe, de recessos ou de feriados, etc.).

De acordo com a Coordenadora da Escola, “não é possível fazer reposição de horas-aula [de natureza] presencial apenas por meio de trabalho”, e, efetivamente, estas reposições, pelo menos no que tange às duas disciplinas acompanhadas, não foram realizadas sob forma alguma. Portanto, foi respeitada a legislação, no que se refere a não substituição do presencial pelo não presencial, mas não foi respeitada a legislação no que se refere à carga-horária mínima ministrada e, tampouco, parece ter ocorrido algum tipo de reflexão e atitude para sanar a aprendizagem propriamente dita, ou melhor, a não aprendizagem devido o não ensino.

Durante o período compreendido entre fevereiro e final de novembro do ano de 2010 no qual se deu a pesquisa de campo, não foi possível comprovar se a coordenação e a direção estavam cientes desta irregularidade. No entanto, se não há anuência por parte dos mesmos, sem dúvida, há um distanciamento do trabalho realizado pelos professores em sala de aula, bem como a ausência de um processo avaliativo permanente que possibilite o repensar da

ação docente na perspectiva de concepção crítica do papel educacional da Escola como um todo e do docente como tal, bem como de suas respectivas responsabilidades diante dos alunos.

A não reposição de aulas, indubitavelmente, é uma irregularidade que evidencia o não-compromisso, tanto com o cumprimento legal de horas-aula quanto com os conteúdos que a priori deveriam ser trabalhados. Esta subtração de aulas sugere a falta de crença na real eficácia do processo de ensino-aprendizagem, em decorrência da representação preconceituosa da ausência de potencialidades de aprendizagem atribuídas aos alunos. Neste ponto, é profícuo resgatar a resposta de uma das alunas quando questionada pela pesquisadora se esta não se preocupava com o fato de ficar tanto tempo sem aulas, sem que estas fossem repostas: “- Não faz diferença, a gente não aprende nada mesmo, é sempre igual”.

A resposta dada pela aluna contém uma grave avaliação de que o processo de ensino que ocorre e o que não ocorre, tem em comum uma não efetividade no sentido de que ambos não ensinam traduzido por ela como “é sempre igual”. Posteriormente será possível entender a abrangência que a aluna dá a esta referência, não a restringindo apenas ao método de ensino, mas estendendo também aos próprios conteúdos trabalhados.

### **3.2 – As primeiras observações do “existente”**

As observações em sala de aula de uma sétima série, de uma escola para surdos, permitiram constatar alguns dos prováveis fenômenos que interferem no processo de ensino aprendizagem. No entendimento desta pesquisa, estes fenômenos constituem sinalizadores que determinam que a maioria dos alunos da turma acompanhada (e por analogia de muitas outras turmas de outras escolas como esta), não desenvolva condições para proceder a uma leitura fluente de um texto simples em Língua Portuguesa, nem, tampouco, produzir um texto na modalidade escrita desta língua.

Assim, a categorização teórica decorrente da observação dos fenômenos à luz da literatura específica e correlata, isto é, a teorização, buscou, partindo do concreto para a ele retornar, estabelecer relações entre as práticas escolares do cotidiano da sala de aula e demais espaços da escola e as concepções predominantes acerca da aprendizagem dos surdos, de

parte dos professores e alunos, explícitas ou não, intencionais ou não, conscientes ou não, críticas ou acríicas. O ensino e a aprendizagem daí decorrentes, dos alunos surdos, via de regra percebidos como seres incapazes, que na maioria das situações se apresentou sob forma não intencional e acríica, constituíram o foco de atenção da pesquisa.

Para esta Tese, vigora o entendimento de que a falta de intencionalidade ou de crítica em relação à natureza da ação docente dirigida aos alunos surdos não diminui as nefastas consequências que acarreta. Assim, sem a intenção de julgar ou atribuir culpas, esta pesquisa busca analisar os corolários impostos por um sistema preconceituoso de representação do potencial dos alunos surdos, - buscando sim atribuir responsabilidades - das ações docentes daí decorrentes, e da produção de iletrados funcionais resultante deste processo de ensino e aprendizagem.

### **3.2.1 Escola regular ou Escola para surdos? uma indefinição**

O primeiro momento marcante da observação da aula da disciplina de Língua Portuguesa, no primeiro dia em que ela de fato aconteceu, foi ainda no pátio da escola.

Faz parte da rotina da instituição depois de sinalizado o término do intervalo, que os alunos façam fila, por turma, para que os professores os acompanhem as suas respectivas salas de aula. Este é um momento em que ocorre grande desperdício de tempo e energia chamando-se os alunos, que na grande maioria, incluindo todas as séries de quinta à oitava, não demonstram entusiasmo e iniciativa em retornar as salas, sendo, por este motivo, necessário chamá-los várias vezes. Neste momento, a pesquisadora foi surpreendida com a expressão que a professora de português utilizou para chamar a atenção dos alunos, ao dizer em comunicação bimodal:- “Vocês não ouviram o sinal?”

Em decorrência do riso irônico de um dos alunos que lhe respondeu que não, a professora trocou o verbo utilizado, novamente em comunicação bimodal, com uma expressão visivelmente irritada: -“ Vocês não viram o sinal?”

Este *ato falho*<sup>78</sup>, ocorrido no interior de uma escola para surdos, proferido por uma professora que há anos trabalha dentro da instituição, causa estranhamento, já que seria de se esperar que sua percepção de contexto fosse menos contaminada pelo fenômeno da naturalização de que a normalidade seja a dos ouvintes. Assim, menos do que uma simples troca de palavras, esta confusão reafirma que o único mundo considerado existente é o sonoro<sup>79</sup>.

### 3.2.2- Hierarquização dos surdos pela oralidade: “falar bem” a Língua Portuguesa

Quanto à entrada em sala de aula, vale relatar como ocorreu o momento de aproximação entre a professora e a pesquisadora neste espaço. A professora solicitou à pesquisadora que esta se apresentasse para o grupo. Em decorrência do pedido, a pesquisadora se apresenta novamente<sup>80</sup> em Língua de Sinais para toda a turma. Na sequência a professora da disciplina, antes de tecer a sua própria apresentação, comenta, em comunicação bimodal, que assim como: “a Sílvia, vocês também têm que estudar para no futuro poderem fazer doutorado também.” Neste momento, antes que a professora pudesse continuar a falar, dois alunos a interromperam perguntando-lhe se a pesquisadora “falava bem”?

---

<sup>78</sup> De acordo com a concepção de Freud (1976) *atos falhos* são ações inconscientes, constituídas por determinados elementos que o indivíduo não pretendia enunciar. No entanto, seu significado oculto aparece na hora em que escapa ao controle da repressão.

<sup>79</sup> Sobre esta perspectiva única de mundo, a pesquisadora resgata um acontecimento pessoal que demarca o quanto é naturalizada tal perspectiva, sem que as pessoas sequer vislumbrem a possibilidade de outro universo. A situação referida ocorreu quando a mesma estava no corredor de uma loja, escolhendo um brinquedo para suas filhas, até que bruscamente foi empurrada, sendo que a pessoa que o fez, no lugar de se desculpar ainda lhe dirigiu um olhar de desaprovação, como se a enorme indelicadeza tivesse sido cometida por esta. Passado o susto, analisando o ocorrido, de certa forma, ela entende que muito provavelmente teria sido mesmo, se o único mundo existente fosse o ouvinte. O que deve ter sucedido para explicar, mas não justificar o empurrão, é que a pessoa que a agrediu deve ter insistentemente pedido licença oralmente, e por esta não ter sido ouvida, não foi atendida. No entanto, como as pessoas em sua grande maioria são ouvintes, não convivendo com pessoas surdas, sequer aventam a possibilidade de encontrá-las, por exemplo, no corredor de uma loja, e que precisam utilizar outra forma de se comunicar para além da modalidade oral-auditiva, percebendo que existe também o mundo visual, no qual os surdos vivem e se comunicam. (nota da autora)

<sup>80</sup> Observa-se que a pesquisadora já era conhecida pelos alunos, por ter sido apresentada pela professora de Libras, disciplina que estava acompanhando já há duas semanas; também a professora de Língua Portuguesa, era conhecida dos alunos, por ter já ministrado uma aula antes da pesquisadora ter autorização para entrar em sala de aula, além de ter ministrado aulas para alguns dos alunos em outras séries, segundo informação posterior fornecida pela mesma (nota da autora).

É preciso que se sublinhe este fato, visto que esta mesma questão relativa à qualidade da comunicação oral da pesquisadora, já havia sido formulada por vários alunos, tanto quando ocorrera à apresentação da mesma durante a aula de Libras, quanto em conversas informais, diretamente para a pesquisadora nos corredores da escola. Este fato demonstra que mesmo em uma escola para surdos, na qual entre si os alunos se comunicam em sua grande maioria via Língua de Sinais, o status diferenciador de qualidade dos sujeitos é aferido por seu desempenho na língua oral.

Conforme já referido anteriormente, Baibich (2001) ao tratar do fenômeno do auto-ódio, explicita o fato de que pensamentos, ideias, sentimentos, valores do grupo hegemônico, muitas vezes também dos que detêm o preconceito, são assimilados pelo grupo, minoritário e vitimado, como se fossem genuína e acriticamente seus. Assim, o surdo que “fala bem”, chega mais próximo da condição de ouvinte o que lhe faz melhor do que o “mero sinalizador”, denotando a perspectiva subjacente de base dos que assimilaram a visão hegemônica de menos valia atribuída aos surdos sinalizadores

Este fenômeno observado evidencia o caráter cindido do mundo que os rodeia e que os constitui como vítimas passivas do peso histórico (PEREZ, 1968), atribuindo-lhes um lugar de sujeitos de segunda-classe. No entendimento dos oralistas os surdos sinalizadores pertencem ao grupo marginal, daqueles que não alcançaram sucesso na oralização, ficando, com o que lhes resta, isto é, uma condição de rebaixamento e humilhação. “Falar bem”, condição que, de acordo com a mesma perspectiva colonialista, constitui-se no objetivo melhor que se deseja alcançar em termos de desenvolvimento do surdo, significa a promessa de redenção, visto que a conquista desta habilidade, de maneira concomitante à da leitura labial, os levaria, teoricamente, a ascender ao mundo dos ouvintes. Sobre esta promessa de integração, a pesquisadora, em artigo publicado pela Revista Brasileira de Educação, afirma que:

dizer que se o surdo falar português estará integrado à comunidade ouvinte é um grande engodo: ele continuará sendo visto como deficiente e tratado como tal. [...] o surdo continua [rá] a ser excluído no essencial: o direito de acesso fluente e irrestrito às informações produzidas via língua auditivo-oral, que constitui um direito, um princípio básico de cidadania (WITKOSKI, 2009, p. 567-568).

Outro fator responsável pelo endeusamento, de parte dos alunos surdos, da condição de “falar bem”, advém da internalização do mito de que “a Língua de Sinais [constitui] um

sistema de comunicação superficial; com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral” (QUADROS, 2004, p. 35).

Devido à assimilação acrítica do mito os alunos passam a desenvolver uma auto-imagem enfraquecida, por estarem convencidos de uma “suposta incapacidade” em conquistar uma identidade prevista pelo outro como a “normal”, desenvolvendo como um dos corolários mais perversos uma condição de assujeitamento. Esta submissão à ideologia também diminui a “pré-disposição dos alunos ao aprendizado” (FARIAS, 2006, p. 271).

Assim após a professora afirmar que a pesquisadora<sup>81</sup> “falava bem”, apresentou-se para ela, visto que os alunos já a conheciam. Em sua apresentação destacou que a despeito de ser formada em Letras, nunca trabalhara na área - como se, preventivamente, quisesse se justificar diante das possíveis dificuldades que viessem a suceder em suas futuras aulas. Contou ainda que sempre trabalhara com surdo-cegos na área de estimulação, sendo aquele o primeiro ano dela como professora de Língua Portuguesa. Mencionou ainda que trabalhava também como intérprete em outra instituição, no turno da noite.

### **3.2.3 - Do peso da baixa-estima**

Fazendo referência, em Libras, para outra colega, ao ouvir o relato da professora sobre a escola na qual atuava como intérprete (que é uma escola regular, logo denominada como de ouvintes pelos surdos, mas que, tradicionalmente, têm surdos incluídos com intérpretes), uma aluna disse que a escola em questão era “pesada”. Posteriormente, a pesquisadora perguntou para esta aluna se ela já tinha estudado lá. Esta respondeu também em Libras que: “não, porque a referida escola era “pesada”.

O comentário acima é indicativo do entendimento implícito da aluna de que a escola que frequenta, é, no seu entendimento, “leve”; isto é não exigente e que ela não se sente capacitada a frequentar uma escola “forte, pesada”; visto que este tipo de escola seria destinada a sujeitos com boas condições de aprendizagem, o que, em sua auto-avaliação, não

---

<sup>81</sup> Cabe ressaltar que, conforme já relatado em outro momento do trabalho, a pesquisadora só começou seu processo de ensurdecimento aos 35 anos, o que lhe permite ter total fluência em Língua Portuguesa escrita e oral, ainda que, segundo o comentário de alguns ouvintes em diferentes situações, é possível perceber “um tom diferente em sua forma de falar, como se fosse estrangeira” (sic). (nota da autora)

seria o seu caso<sup>82</sup>. Esta concepção da aluna apenas ratifica a histórica afirmação de que a escola especial<sup>83</sup> é o espaço destinado para aqueles que não são capazes de se adaptar ao ensino regular.

No episódio verifica-se claramente o quão nocivos são os preconceitos, dado que atingem a criança na formação de sua auto-imagem (BEYER, 2000), eliciando e fomentando a internalização de uma condição incapacitante, de modo que as dificuldades no âmbito escolar são “naturalmente” diagnosticadas como sendo derivantes da surdez. A aluna sequer frequentou a outra escola, considerada por ela como tendo um ensino “pesado”, no entanto se considera inapta para tal.

Na sequência do texto apresentam-se outros episódios que denotam os prejuízos que a baixa autoestima produz nos sujeitos alunos. Verificou-se que este foi um dos elementos importantes na resistência que os alunos apresentaram, por exemplo, para produzir um texto escrito em Língua Portuguesa. O sentimento de incapacidade expresso teve como um dos importantes fenômenos causais justamente a falta de estima positiva no aluno, fazendo com que resistissem a se engajar na produção de “meia página” - medida solicitada pela professora para o tamanho de um texto, conforme relatado na sequência. Deste modo, a internalização da incapacidade, atribuída aos alunos pelos professores e reforçada por uma tentativa motivacional distorcida por parte desta professora, especialmente em situações de resistência, caracterizou a produção de qualquer registro escrito (como sofrimento e constrangimento) afastando-os, ou mesmo alijando-os da possível aprendizagem desta língua.

---

<sup>82</sup> Observa-se que esta mesma aluna que ao ser questionada pela pesquisadora se não ficava preocupada com ficar tanto tempo sem aulas, no início da pesquisa de campo, diante das faltas repetidas da professora em tela, respondeu: “- Não faz diferença, a gente não aprende nada mesmo, é sempre igual”. Desta feita, reforça-se aqui o entendimento de que sua permanência nesta escola não era apenas porque esta poderia significar um O espaço confortável, na medida em que ficava entre seus pares, mas que não se sentia habilitada a frequentar outra, apesar da crítica que fazia em relação à qualidade de ensino oferecida na escola para surdos a qual frequentava.(nota da autora)

<sup>83</sup> Apesar da instituição pesquisada ser oficialmente uma escola para surdos, optou-se neste momento pelo termo “escola especial”, pois durante o período observacional, ficou claro que a nomenclatura não corresponde a práxis, sendo que na realidade esta ainda continua sendo uma escola especial, longe da proposta defendida, por inúmeros pesquisadores, de que os alunos surdos tenham direito a uma escola própria (nota da autora).

### 3.3 – As relações entre a docente e os discentes: violências simbólicas e físicas

Durante o curto período de tempo de seis horas-aula, em que esta professora esteve em sala de aula, a partir do momento em que a pesquisadora teve autorização para realizar a observação, até entrar em licença de saúde, foram várias as situações extremamente constrangedoras e vexatórias nas quais expôs os alunos. Estas situações são passíveis, indubitavelmente, de serem caracterizadas como constituindo práticas de violência simbólica e/ou física, esta última, em pelo menos duas situações bem explícitas.

#### 3.3.1 Do vazio teórico-metodológico

Desde o primeiro encontro, era bastante evidente o desconforto que a professora parecia sentir diante do fato de ter alguém em sala de aula, na condição de observadora.<sup>84</sup> Os acontecimentos que serão relatados a posteriori permitiram compreender melhor a origem desta resistência à presença da pesquisadora. Tanto sua forma de ensinar quanto a inadequação da relação que estabelecia com os alunos, levava-a a permanentemente se explicar, numa tentativa de se desculpar e/ou justificar as dificuldades disciplinares, metodológicas e de conteúdos que se avolumavam explicitamente.

A primeira situação extremamente constrangedora, e eticamente questionável que ocorreu e que não deixou de acontecer ao longo de todos os encontros, refere-se aos permanentes comentários tecidos sobre os alunos e seus desempenhos, na presença destes em português não sinalizado.<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> O fato por si só não constitui problema, entretanto os fatos ocorridos corroboram que o mal-estar se devia à percepção da professora do vazio teórico-metodológico e que não a habilitava a estar ali. Ficar na vitrine, nesta situação, faria qualquer pessoa com um pouco de autocritica sentir-me mal (nota da autora).

<sup>85</sup> Em todos os encontros acompanhados ocorreram estas situações sendo que a pesquisadora se restringia a se mostrar atenta ao que era falado, sem tecer nenhum comentário. Quando a professora dirigia alguma pergunta pessoal para a mesma, como, por exemplo, em que área era formada, respondia em comunicação bimodal, afirmando de que os alunos pudessem saber o que estava falando, e estivessem cientes de que não era a respeito dos mesmos. O fato provocava sempre na pesquisadora uma vergonha e um mal estar em relação aos sujeitos intencionalmente alienados da conversa entre professora e pesquisadora. A dupla condição da pesquisadora, de acordo com Baibich-Faria (2010, em encontro de orientação não publicado) foi ponte antropológica muito particular e especial para a compreensão concomitante de ambas as culturas ali reinantes: saber o que é ouvir, o que é ser surda, o que é falar de forma bimodal, o que é ser preconceituosa (até mesmo por ignorância ou

Já no primeiro encontro, depois da apresentação entre professora e pesquisadora e do encaminhamento de um exercício para os alunos realizarem, a professora aproximou-se da pesquisadora para explicar a dificuldade dos alunos dizendo que “eles não sabem nada”. Em seguida, apontando para três alunos, os qualificou como sendo os melhores alunos, denominando-os de “esforçados”, afirmando que “só esses três que [eram] estudiosos”. Na continuidade, referindo-se a turma toda disse à pesquisadora que “eles não [sabem] ler nem escrever”.

### **3.3.2 - Categorias de ignorância**

Ainda no primeiro encontro, outro comentário tecido pela professora sobre os alunos, a partir do estabelecimento de uma comparação entre a turma da sétima com a da sexta-série, foi que: “na sexta é muito pior, os alunos não sabem nada”. Este discurso parece revelador de uma curiosa estratificação, a dos diferentes níveis de “não sabem nada” atribuído aos alunos. Isto porque, o mesmo comentário, com tal caracterização, já tinha sido feito para os alunos da sétima-série, com a afirmação de que: “eles não sabem nada”; “eles não sabem ler nem escrever”.

Assim, foi possível identificar, mediante a enunciação da professora de Língua Portuguesa, uma concepção de natureza teórico-preconceituosa que categoriza os saberes distinguindo os alunos entre, os “esforçados” (3) e os demais cuja divisão mais acurada é a dos que “não sabem nada” e daqueles que sabem menos ainda. A desvalorização aí albergada é por si mesma indicativa da expectativa da professora/da Escola em relação aos alunos surdos que estudam nesta escola pública para surdos.

---

inconsciência e não intencionalidade) e o que é sofrer o preconceito, constituíram, conforme a orientadora desta tese, instrumentos finos de “escuta” da realidade.

### 3.3.3 - O uso da violência física e simbólica como “motivador da aprendizagem”

Desde o primeiro encontro era visível a dificuldade que a professora encontrava para lidar com a maneira pela qual os alunos se comportavam na sala<sup>86</sup>. Estes se apresentavam sempre dispersos, em infindáveis conversas paralelas em Libras, muitas vezes saindo de seus lugares para conversar com colegas mais distantes, com poucos realizando as atividades propostas, pelo menos até a conclusão das mesmas, ainda que impondo à execução das tarefas o que poderia se denominar de um ritmo “tartaruga”<sup>87</sup>.

A professora visivelmente desconfortável com a situação chamava a atenção dos alunos por diversas vezes, abria os cadernos de vários deles para que copiassem a atividade do quadro, além de ameaçar, por inúmeras vezes, que iria tirar-lhes pontos da nota.

Foi neste contexto, de desorganização disciplinar, uso de coerção e de medidas infantilizadoras – tais como abrir cadernos dos alunos; virar o boné daqueles alunos cuja viseira estava para frente colocando-a para trás; pegar as suas mochilas para que encontrassem o caderno para a realização da atividade proposta -, que a pesquisadora presenciou uma situação que pode ser caracterizada também como uma violência física.

O ato se deu em relação a um aluno, a quem a professora já havia chamado várias vezes a atenção além de ter aberto seu caderno para que ele copiasse a atividade da lousa. O aluno, por sua vez, continuava não realizando a tarefa solicitada além de, animadamente, seguir conversando em Libras com os colegas. Diante do comportamento do aluno, a professora bruscamente segurou suas mãos, interrompendo a sinalização, e virou-lhe a sua cabeça em direção a lousa. Frente ao ocorrido o aluno não reagiu, além de não ter mostrado estranhamento, como se esta fosse uma atitude usual em sala de aula.

---

<sup>86</sup> Cabe ressaltar que no entendimento da autora desta Tese, em concordância com o que diz Paulo Freire (1996, p, 92) ao tratar do que denomina como sendo um clima de respeito que só “nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, [e que] autentica o caráter formador do espaço pedagógico.”

<sup>87</sup> Ritmo “tartaruga” é definido como uma postura demasiadamente lenta para o cumprimento das atividades, que ultrapassa completamente a diferença entre ritmos que alunos podem ter em sala de aula, na medida em que todos as faziam extremamente devagar, e apenas quando “empurrados” para a atividade. Para se ter uma idéia da lentidão, os alunos permaneceram dois encontros, o equivalente a três horas-aula, apenas para preencher as lacunas da atividade proposta (reproduzida no anexo, Apêndice C), sendo que mesmo assim, grande parte da turma não finalizou a atividade (nota da autora).

Para analisar a situação ocorrida, entende-se que é profícuo resgatar que faz parte da cultura surda o toque para chamar a atenção. No entanto, este “tocar” tem regras que incluem a delicadeza numa postura respeitosa. Neste sentido, dentro da comunidade surda, são extremamente mal vistos os toques nos braços realizados com força, como a utilização de outras formas para chamar a atenção, como atirar alguma coisa em direção ao surdo, ou, por exemplo, se este estiver compartilhando uma mesa, bater com força nesta, para que através da vibração seja captada a sua atenção. Desta forma, inquestionavelmente, segurar as mãos de um aluno para que não possa sinalizar e virar-lhe manualmente a cabeça, para o foco de atenção desejado, não faz parte da cultura surda, sendo que de forma alguma pode ser justificado por meio desta.

A situação ocorrida constitui-se num ato de violência física, vexatória e que infantiliza o aluno, um jovem surdo de 16 anos. Para ter-se um parâmetro do ocorrido, o ato de segurar as mãos do aluno para que ele não sinalizasse mais, virando-lhe a sua cabeça em direção ao foco desejado, tem a mesma gravidade de que se um professor em uma escola de ouvinte tampasse a boca de um aluno com suas mãos e gritasse em seus ouvidos o conteúdo que deveria copiar. Não há dúvidas que se tal ocorresse em uma sala de ouvintes, esta seria caracterizada como uma violência física, repudiada pelos colegas e muito provavelmente contestada com agressividade pelo aluno agredido. No entanto, o que se verificou na sala é que a situação não causou estranhamento, sendo que por parte dos colegas pode verificar-se apenas o riso incontido de alguns, assim como um leve olhar envergonhado do aluno agredido, aceitando a inversão lógica de que a vergonha seria sua e não de quem cometeu o ato de agressão.

A segunda situação ocorrida, que pode ser considerada uma violência física, ocorreu no segundo encontro, com o mesmo aluno. Este apresentava desinteresse pela atividade, enquanto conversava sempre em Libras, com colegas. Observa-se que não era só ele, mas a maioria dos alunos estava dispersa, sendo que a professora os “empurrava” para a atividade o tempo todo, repetindo as mesmas formas de intervenção: chamando a atenção deles, abrindo o caderno dos que no meio da aula ainda não os tinham feito, assim como utilizando a nota como coerção, ameaçando tirar nota de quem não fizesse a atividade. Neste contexto, a professora simplesmente “brincando” pega a orelha do aluno, um jovem surdo de 16 anos, como já referido, virando-lhe sua cabeça para frente.

Aparentemente, em tal agressão não foi utilizada força física, visto que o aluno não demonstrou dor. No entanto, entende-se que a questão da intensidade com que a professora pegou o aluno pelas orelhas não é o mais relevante, e sim, o abuso de autoridade que tal prática significa, constituindo-se em uma violência simbólica e física, independente da dor que tenha causado. Esta foi uma atitude extremamente vexatória, que levou o aluno ao constrangimento público, deixando em evidência o tipo de relação infantilizadora e de desrespeito estabelecida. Não é possível alocar-se tal atitude numa “brincadeira”, assim como explicá-la pela presença do “toque”, como característica da cultura surda. O tom da “brincadeira” é apenas um elemento que funciona como um eufemismo para a aplicação de um castigo físico, humilhando o aluno.

Ainda no mesmo encontro, se destacou outro comentário extremamente preconceituoso que a professora fez em relação a outro aluno, o qual deixou transparecer sua visão corretiva da surdez, que classifica os surdos em diferentes níveis de audição, e através destes faz predições de quanto cada um deles pode ser “corrigido”; ou seja, normalizado.

O comentário foi dirigido para um dos alunos, que em sala de aula com os colegas sempre falava em Libras, no entanto, a pesquisadora já o tinha visto responder algumas questões em português não sinalizado, apesar de ser visível uma articulação relativamente difícil, já que em algumas destas situações fora necessário repetir a sentença, a pedido do ouvinte, para que fosse compreendido. Seu comportamento em sala de aula se caracterizava pela dispersão, com intermináveis conversas paralelas em Libras. A professora, então, visivelmente perdendo a paciência, depois de chamar inúmeras vezes à atenção do aluno, disse-lhe em comunicação bimodal:

- Pára de conversar (nome do aluno em Português), senta e faz à atividade, você é inteligente, mas tem surdo profundo que consegue aprender muito mais do que você, que não é.

Neste episódio, se percebem claramente os resquícios da concepção vigorante por décadas, de que a aprendizagem possível para os surdos tem direta relação com o nível de perda auditiva. A professora ao fazer tal afirmação em relação ao aluno, o alocou entre os surdos “aproveitáveis”<sup>88</sup>; isto é, aqueles que segundo a perspectiva oralista possuem capacidade para aprender a falar. Lembra-se que historicamente a aprendizagem do conteúdo escolar era subordinada à capacidade deste de desenvolver a linguagem oral, que estava

---

<sup>88</sup> Expressão utilizada por Werner para diferenciar os surdos (SOARES, 1999).

diretamente relacionada à perda auditiva, compreendida a partir de uma relação linear com sua aptidão de aprendizagem. Esta associação entre fala e inteligência, ambas diretamente correlacionadas ao nível de perda auditiva, foi claramente passível de ser percebida pela pesquisadora como subjacente ao discurso da professora.

Observa-se que entre os anos de 1930 e 1947, em outra escola para surdos, o INES<sup>89</sup>, durante a gestão do Dr. Armando Paiva Lacerda, como diretor, testes de capacidade mental, auditiva e linguística eram realizados. A partir dos resultados nestes testes os alunos surdos eram separados a fim de terem “melhor aproveitamento” do ensino aprendizagem já que, segundo Lacerda (1943, p.13 apud SOARES, 1999, p. 58): “Separado os anormais em classes homogêneas suaviza sobremaneira a tarefa educativa que é muito mais difícil e ingrata em relação a estas crianças.” O que surpreende na escola observada, em pleno século XXI, no ano de 2010, é que apesar de não serem mais aplicados testes a fim de separar os alunos de acordo com os resultados estes, no discurso da professora referido, encontra-se a mesma expectativa de aprendizagem estratificada de acordo com os resíduos de audição preservado dos alunos.

Nesta discussão, vale regatar a afirmação de Botelho (2010, p. 14-15) segundo a qual:

Os adeptos da ideia da relevância das perdas auditivas para a composição de modelos educacionais ou para a diferenciação dos resultados pedagógicos desconhecem completamente o fato de que **os surdos se orientam a partir da visão, ainda que com seus restos auditivos, maiores ou menores, façam algum uso das pistas acústicas.** [...] Um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo. **E, enquanto se argumenta exaustivamente se falta um ou vinte decibéis, a maioria dos surdos continua iletrada [...].** (grifos da autora)

---

<sup>89</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos.

### **3.3.4 – A surdez vista como “preguiça, burrice ou falta de vontade de aprender” e a não imprescindibilidade da formação específica para ser professor de surdos: sobre a negação da diferença**

Em muitos momentos das observações na escola, o que fica evidente, ainda que não explicitado nem tampouco assumido pela instituição e/ou professores, é que o ensino para surdos não possui o mesmo nível de atenção de qualidade que possui o ensino para ouvintes.

A partir da leitura de Nancy Fraser (2003) é possível afirmar que estes alunos carecem, como grupo especial que são, de falta de reconhecimento de sua diferença grupal, como os demais membros de sua classe social, no caso alunos de Escola Pública. E, neste caso, portanto, são duplamente vitimados, como classe social e como grupo.

A desqualificação do grupo em especial evidenciada, por exemplo, como quando diante da dificuldade dos alunos em realizarem a tarefa, a professora utilizou uma das tantas adjetivações pejorativas atribuídas aos surdos historicamente: ao responder ao aluno que perguntara o que significava “meios de transporte”, que estava escrito no quadro e que eles deveriam exemplificar, respondeu:

“- Você sabe, não aprende porque não quer, é preguiçoso!”

Com esta sentença a professora reforça, mesmo que de forma não intencional ou consciente, a concepção de que os surdos são preguiçosos e por tal não “aprendem”, isentando-se completamente de crítica e responsabilidade diante do processo de ensino-aprendizagem destes, na medida em que aloca as dificuldades como inerentes aos alunos, e sua característica atribuída à preguiça.

Vale sublinhar aqui que concepções equivocadas e preconceituosas acerca da surdez parecem conviver harmonicamente com professores não formados adequadamente assumindo funções de ensinar estes alunos. Nestes casos, a instituição e o sistema legal de ensino parecem subsumidos e as responsabilidades pelo não saber suficiente recaem, quando recaem, sobre o indivíduo professor, também ele uma vítima do sistema.

Corroborando esta afirmação, vale referir o fato de que em todos os encontros a professora “desculpava-se, com a pesquisadora, pelo seu não saber”. De modo que, em um dos encontros se dedicou a falar sobre os alunos e as dificuldades que estava sentindo em sala

de aula. Comentou sobre os problemas disciplinares de vários destes, explicando novamente que era a primeira vez que estava trabalhando com a disciplina de Língua Portuguesa e que, portanto carecia de experiência e que se sentia experimentando. Afirmou ainda que só assumiu a disciplina porque havia sido obrigada pela instituição, mas que não sabia se continuaria ou não, usando a afirmação de que se sentia entre “a cruz e a espada”, pois relatou gostar dos alunos, apontando para quatro deles que foram seus alunos quando eram pequenos, e sabia que “se saísse seria pior, pois certamente viria um professor que não saberia Libras, e que “ela sabia” (sic).

Sobre sua fluência em Libras, na sequência, a própria professora entrou em contradição, pois, apesar de afirmar que “sabia Libras”, reconheceu, não intencional nem logicamente, que lhe faltava uma maior qualificação. Desta forma contou à pesquisadora, que na outra instituição que trabalhava como intérprete, ocorrera uma visita de alunos do curso Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, e que este encontro havia sido bom “porque eles ajudaram muito em Língua de Sinais, ensinando alguns sinais” para ela. Ingenuamente ou por absoluta condição acrítica, o que, para o ensino e a aprendizagem redundante no mesmo, confirmou que não possuía suficiente vocabulário específico de Língua Portuguesa em Libras, apesar de estar em sala de aula ministrando esta disciplina. Para exemplificar sua noção de falta de fluência referiu-se ao sinal de substantivo (conteúdo que estava ensinando para os alunos) que não sabia, entre outros.

Apesar disto, a mesma entendia que se saísse poderia ser ainda pior (sic) o quê, a posteriori, foi confirmado pela pesquisadora quando a professora precisou entrar em licença para tratamento de saúde. Em seguida, ficou nítido para a pesquisadora, o que ela queria dizer com o “será pior”, visto que em decorrência de sua experiência na instituição, já previa que haveria grande possibilidade de ser substituída por um profissional leigo em Libras.

A professora em questão diagnostica com precisão – ainda que assumindo a responsabilidade apenas individualmente, sem compreensão do macrossistema econômico -, a carência de formação que possui para o trabalho específico o qual deveria desenvolver. Expressa ainda, sem o saber, que ensinar para surdos filhos da classe trabalhadora não parece demandar conhecimentos de mesmo grau e complexidade tal como demanda ensinar para filhos de outras classes sociais, ou para ouvintes em geral, ou para surdos não filhos da classe trabalhadora, ou para ouvintes filhos da classe trabalhadora, a falta de formação dos profissionais do ensino das crianças e jovens com necessidades especiais.

Não há uma “perspectiva dualista que considere concomitantemente “duas dimensões mutualmente irreduzíveis de justiça, quais sejam: [...] redistribuição de riqueza e reconhecimento” (FRASER, 2002, p. 3), no olhar do Estado e da sociedade para esta e para outras minorias (BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado). Ser surdo e membro da classe trabalhadora é ser, para o ensino público, um sujeito sem direitos.<sup>90</sup>

### **3.4 – Da insignificância dos conteúdos e da ausência de metodologia visual**

Adentrar o “chão da escola” e dentro deste permanecer por longo tempo é extremamente rico, na medida em que permite analisar as situações não a partir de um único foco imediato, com um recorte restrito, mas ao contrário, proporciona contextualizar e reconstruir as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas e quais são alguns dos elementos que a favorecem, obstaculizam ou sabotam este processo.

Neste sentido, é evidente, que a primeira impressão, que qualquer observador teria ao entrar na mesma sala de aula, durante uma das aulas observadas desta primeira professora de português, é de que os alunos apresentavam um péssimo comportamento ao não realizarem as atividades conforme solicitado, assim como em manterem-se permanentemente em movimento e em conversas paralelas em sala de aula. No entanto, esta postura dos alunos presenciada durante as observações em sala de aula é analisada aqui como uma forma de resposta ao tipo de relações, conteúdos e métodos construídos em sala de aula, sob a batuta da professora. Suas atitudes e falas corroborando o tempo todo à ênfase nas representações preconceituosas em relação aos alunos - caracterizando-os como “deficientes”-, são (neste caso congruentemente) acompanhadas de uma metodologia ausente do visual para trabalhar conteúdos ralos e superficiais, mediante a imposição de posturas assujeitadas por parte dos alunos.

---

<sup>90</sup> Além dos pais destes jovens serem pais e ou mães da classe trabalhadora, presentes ou não, empregados, desempregados ou do lar, em sua maciça maioria têm baixa escolarização. Dentre as treze mães, uma é analfabeta, oito possuem o primeiro grau incompleto e duas não concederam seus dados sendo que apenas duas possuem o segundo grau completo. “Vários estudos demonstram que a defasagem educacional das crianças e jovens deve-se principalmente ao efeito negativo da baixa escolaridade dos pais, especialmente das mães” (MARTELETO, 2002).

Em relação aos conteúdos trabalhados, durante os quatro encontros da disciplina de Língua Portuguesa pela primeira professora é fundamental apontar para a falta de contextualização dos mesmos, na medida em que foram trabalhados de forma avulsa, sem qualquer possibilidade de significação e assimilação de parte dos estudantes. Como exemplo, vale sublinhar que nos dois primeiros encontros os alunos tiveram como única proposta o preenchimento de lacunas de um único exercício, colocado na lousa, sem ter sido realizada nenhuma atividade motivacional introdutória, explicação ou relação com os interesses dos alunos. O enunciado do mesmo, conforme pode ser verificado no anexo (Apêndice C), solicitava apenas para o aluno: “Complete as colunas com seis (6) substantivos da mesma categoria”.

No decorrer da aula os alunos perguntaram o significado das palavras: “alimentos, peças de vestuário, móveis e meios de transportes”, além do fato de um dos alunos ter confundido profissão com professor, o que indica que o significado das palavras do próprio enunciado não foram compreendidas, e sim meramente copiadas, sem que a professora atentasse para o fato e agisse de acordo com o diagnóstico cabível.

Importante ressaltar que não se está sugerindo a tradução termo a termo, literalmente. O que se questiona é que nenhuma mediação foi feita do enunciado do exercício, como uma tradução livre,<sup>91</sup> mais relacionada aos sentidos. A orientação fornecida pela professora foi apenas para copiar o conteúdo no quadro, fazendo uso da cópia destituída de compreensão como caminho para o que pressupõe levaria à aprendizagem. Assim, o enunciado do exercício referido, copiado pelos alunos, de modo que, sequer foi realizada uma referência a este quando solicitado que os alunos dessem seis (6) exemplos de substantivos para cada uma das palavras listadas abaixo do mesmo.

Nesta perspectiva, o que fica evidente é a ausência de uma mediação entre a compreensão do significado do texto em Língua Portuguesa para Libras, no sentido de que as estruturas sejam salientadas para viabilizar sua apropriação. Lembra-se que a proposta bilíngue de educação prevista para os surdos, a qual a escola à priori se filia, pressupõe que a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, sendo a primeira, a Língua de Sinais. No entanto, em momento algum, foi perceptível qualquer relação com esta proposta

---

<sup>91</sup> Para maior aprofundamento, ver a discussão proposta com profundidade no livro **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental** da autora Lacerda, 2009.

de ensino. O que se viu em sala de aula, foi apenas a concessão do uso da Libras, na modalidade bimodal<sup>92</sup>.

Neste sentido, salienta-se que a realidade presenciada dentro desta escola de surdos, é a mesma da maioria das instituições regulares, na qual a Língua de Sinais, tem sido utilizada “só para ajudar” aquele aluno deficiente a compreender “um pouco” daquilo que os outros estão construindo e aprendendo” (STUMPF, 2009).

Deste modo, a singularidade de ser uma escola para surdos é desconsiderada, repetindo-se a mesma problemática encontrada nas escolas regulares de ouvintes com surdos “incluídos”, pelo fato dos conteúdos serem elaborados em Língua Portuguesa e traduzidos em Libras, sem qualquer adequação que os torne compreensíveis para o aluno surdo (Lacerda, 2009). Na escola observada, a situação possui ainda o agravante, de que o conteúdo trabalhado não é feito em Libras, mas em Português Sinalizado, o que impõem maiores dificuldades de compreensão tanto pelo conteúdo em si, quanto em decorrência do uso da modalidade bimodal<sup>93</sup>: Libras e Português simultâneo.

Em referência a lista de palavras, às quais deveriam citar seis substantivos da mesma categoria, observa-se que esta se restringiu a uma seleção de substantivos concretos em detrimento a conceitos abstratos. Também é preciso fazer referência de que esta se apresentou de forma completamente descontextualizada, como itens lexicais isolados da língua. Outra questão importante a salientar-se nesta seleção de uma série de palavras avulsas, é a ausência de critério para a escolha das mesmas de forma que combinassem com os interesses dos alunos, e que considerando a idade e série destes, já deveriam ser de seu domínio.

Vale ainda destacar que o exercício solicitado, no enunciado solicitava o substantivo de uma lista de palavras, e como referido pela própria educadora, está não sabia o sinal de substantivo para ensinar aos alunos, logo sequer a sinalização da terminologia foi transmitida, quanto mais o que é substantivo e o que significa alocá-los na mesma categoria.

---

<sup>92</sup> O significado e as implicações desta modalidade é discutido em detalhes no capítulo que analisa a experiência da terceira professora de português a assumir a disciplina que opta pelo uso do bimodalismo, apesar de ser fluente em Libras.

<sup>93</sup> Neste sentido resgata-se a afirmação de Ferreira Brito (1993, p.31), uma das pioneiras no estudo da Língua de Sinais no Brasil, ao afirmar que: “O bimodalismo (uso concomitante de uma língua oral e de uma língua de sinais) é impraticável se quer preservar a estrutura das duas línguas”.

Este episódio demonstra como o parcial<sup>94</sup> domínio de Libras da professora favorece lacunas como esta, em que esta não apresenta os conteúdos com a sinalização específica, não conseguindo explicar em Língua de Sinais de forma profunda os mesmos. No decorrer das aulas se verificou também um excesso de generalização por falta de vocabulário em Libras (sinais), por desconhecê-los.

Outro dado interessante, que corrobora o quanto o vazio conceitual apresentado pela professora constituía uma presença obstaculizadora do aprofundamento do ensino, foi o excessivo uso do sinal que corresponde a “outros”, “diversos”, sinal que na ausência do conhecimento da sinalização dos objetos ou ações referenciados, era utilizado para marcar a existência de uma continuidade do tema. Deste modo, no geral, todas as explicações terminavam em “etcetera”, “entre outros”.

Para discutir a questão anterior e compreender o quão complexa se constitui a situação referida, resgata-se um exemplo do uso deste sinal em uma das explicações. Ilustra-se com a solicitação de um aluno do que significava a palavra “móveis”, que de acordo com o enunciado do exercício, os alunos precisavam citar 6 (seis) exemplos de substantivos que contemplassem a mesma categoria. Na explicação, a professora, respondeu em comunicação bimodal que móveis são “mesas, cadeiras, etceteras”. Não houve uma explicação da terminologia em si e diferentes significados que podem ter de acordo com o contexto<sup>95</sup>, de porque esta engloba uma categoria, de quais as variantes que podem ser encontradas em Língua Portuguesa referindo-se ao mesmo agrupamento, apenas foi ilustrado com dois exemplos básicos. Móveis são: “mesa, cadeiras etc”. Observa-se que se esta fosse a resposta dada por um aluno surdo, provavelmente ao reproduzi-la, iriam julgá-la no mínimo como simplória, típica de pessoas com pensamento concreto.

Neste sentido, é preciso enfatizar que através do exemplo referido, houve um agravamento da questão justamente neste “etcetera” que o aluno demonstrava querer se apropriar, solicitando o nome de diferentes tipos de mesa. Este insistiu na tentativa de encontrar o nome de um dos tipos de móveis, especificando para além da generalização

---

<sup>94</sup> Observa-se que: “a maioria das professoras e professores de surdos não são fluentes em Libras; em alguns casos, conhecem alguns sinais e possuem algumas informações sobre a oficialização da mesma” (KARNOPP; KLEIN, 2007, p.6), de acordo com os dados de pesquisas já realizadas, entre elas: Klein;Muller; Lockmann, 2004.

<sup>95</sup> Outros significados são possíveis de acordo com o contexto como: algo que se move (exemplo: ponte móvel, telefone móvel), festas móveis- festas religiosas que mudam o dia de celebração anualmente), entre outros (nota da autora).

utilizada. O recurso utilizado pelo aluno foi descrever visualmente qual a mobília a que ele se referia, até que a professora descobriu que ele estava se referindo a “carteira”. Esta mesma ausência de explicação e excessiva generalização foram utilizadas para todas as demais dúvidas dos alunos para com o significado das palavras: alimentos, meios de transporte e profissões. A ausência de uma prática pedagógica qualificada, sem que a professora atentasse para as lacunas de aprendizagem e agisse de acordo com o diagnóstico cabível, suscita a possibilidade de interpretação de que ou não existe de parte da professora, condições de avaliar o processo e corrigir rumos durante o andamento do mesmo e/ou o que não existe é o entendimento de que o aluno tenha condições de aprender.

A profecia auto-realizadora em relação aos alunos surdos, taxando-os como incapazes ou pouco capazes é favorecida pelo olhar preconceituoso da escola seja na pessoa da professora, seja na falta de professores habilitados para ensinar a estes alunos especificamente. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

Pelo fato da categoria preconceito tomar em conta o caráter histórico do enfrentamento cotidiano dos surdos nas relações sociais com os não-surdos, seja na educação formal como na não formal, que repercutem em atitudes discriminatórias em situações que sempre pressupõem ser ouvinte como norma e ser surdo como ser anormal (PRAXEDES, 2011, Exame de Qualificação, não publicado) foi privilegiada como categoria de análise. Nesta tese, defende-se que as práticas pedagógicas não qualificadas de parte da Escola são resultantes tanto da formação “gauche”<sup>96</sup> dos professores, ou da ausência de formação específica propriamente dita, quanto de uma visão de natureza pejorativa acerca dos alunos, corolário direto do preconceito em relação aos surdos. Entende-se que o estigma atribuído a cada aluno surdo, estigma que os marca como seres deficientes e destituídos de capacidade para o aprender, decorre do fenômeno do preconceito que, por definição, interpreta e avalia o outro, o diferente, não como um indivíduo mas, pela pertença a um grupo a priori classificado como menos capaz ou como incapaz. Esta avaliação, por sua vez, também como

---

<sup>96</sup> Formação “gauche” é utilizada aqui no sentido do poema Anjo Torto de Carlos Drummond de Andrade. Variantes da palavra gauche - como esquerdo, torto, canhestro - aparecem por toda a obra de Drummond, revelando sempre a oposição eu - lírico X realidade externa, que se resolverá de diferentes maneiras. (nota da autora)

ocorre com o fenômeno do preconceito em geral, não é suscetível à mudança mesmo em face aos dados da realidade, tendendo a reproduzir-se tal qual um moto contínuo.<sup>97</sup>

A combinação entre o preconceito não assumido como tal pelo sistema educacional como um todo e pelos indivíduos direta ou indiretamente envolvidos com os alunos surdos e a não formação de professores e gestores habilitados para, com competência técnica, ética e política, enfrentar o ensino dos diferentes, produz e reproduz a deficiência de aprendizagem em um processo de exclusão que, paradoxalmente, se autodenomina incluyente. À vítima, nesta saga, cabe o ônus do crime. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2011, encontro de orientação não publicado).<sup>98</sup>

### **3.4.1 - Sem participação, sem contextualização, com redução e generalização empobrecedoras**

Com o intuito de aprofundar a metodologia de trabalho utilizada pela professora, em função da concepção de aluno surdo subjacente, já tratada, e na observação do consequente esvaziamento de conteúdo e obstaculização de aprendizagem, a seguir apresenta-se um trabalho específico acerca de um tema. O exemplo narrado objetiva demonstrar como é o método e como ele esvazia e desconsidera o sujeito aprendiz transformando-o em tábula rasa destituída de inteligência!

O encontro antecedia o dia 8 de março, o Dia Internacional da Mulher. Em decorrência da data, provavelmente por esta razão,

---

<sup>97</sup> Uma das coordenadoras da escola observada, ao perguntar sobre o futuro doutoramento da pesquisadora, afirmou, por duas vezes, que: “com certeza sua orientadora ajuda [em referência a feitura da Tese]” (sic), insinuando que a Tese só poderia ser escrita pela orientadora, na qualidade de ouvinte, já que, preconceitosamente, não considerava a autora desta Tese, uma pessoa surda, capaz de pensá-la e de redigi-la. (nota da autora)

<sup>98</sup> Especificamente em relação à professora sobre cuja ação docente versa este capítulo, professora já faz muitos anos da escola e, portanto, já tendo sido professora de alguns destes mesmos alunos nas séries iniciais, é possível observar o quanto a falta de qualificação para o ensino encontra acobertamento no preconceito que se manifesta, também, nos rótulos dos estigmas de aprendizes incapazes impostos às crianças surdas. O seja, não ensinar, ensinar mal ou ensinar superficial, fragmentada e repetidamente o mesmo conteúdo, é ato meramente justificável para quem, de saída, não tem como aprender. Da mesma forma, as universidades que não formam, o fazem por anuência ao preconceito, ainda que não explícita nem intencionalmente. Os efeitos adversos, entretanto, para as vítimas, são igualmente severos, danosos e, quiçá, pela repetição, transformem a mentira em verdade, conforme o dizer do Ministro de Propaganda de Hitler referindo-se aos judeus, outra minoria perseguida e estigmatizada. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2011, encontro de orientação não publicado).

a professora selecionou o tema da mulher para trabalhar com os alunos. Para introduzi-lo, escreveu a palavra mulher na lousa, perguntando o significado. Um dos alunos, de 17 anos respondeu: “sexo, mulher”. Esta irritada com a resposta, a desconsiderou e voltou-se para a lousa onde escreveu: “Dia Internacional da Mulher: 8”. Na sequência perguntou o que os alunos conheciam sobre o tema. Como estes responderam que não sabiam nada, a professora contextualiza o tema narrando à história da origem da data. Sempre em comunicação bimodal fez o seguinte relato: Antigamente a mulher trabalhava em casa, tinha de cuidar de filhos, muitos filhos e obedecer ao marido. Então, lá nos Estados Unidos, muitas mulheres trabalhavam em uma empresa, não apenas 8 mas, 12, 13, 14 horas por dia. Na volta para casa ainda tinham de lavar, passar, cuidar de filho. Muitos filhos. A mulher sofria e ganhava pouco. Não tinha direitos, então elas fizeram greve. O chefe manda fechar a fábrica, não deixando nenhuma delas mais entrar ou sair. Ocorreu um incêndio e muitas delas morreram na fábrica, por isso, dia 8 é o dia internacional da mulher, para lembrar aquelas que morreram.

O relato deixou em evidência se constituir de uma síntese generalizada e reducionista da importância histórica dos acontecimentos, quanto do próprio evento, assim como da complexidade que envolveu a luta por direitos das mulheres. O tema<sup>99</sup> também foi introduzido, sem considerar as concepções que os próprios alunos tinham sobre a mulher e o entendimento sobre as questões relacionadas aos direitos das mesmas. Na tentativa de aproximação que a professora fez em estabelecer um diálogo, frente ao comentário do aluno de que mulher significava “sexo, mulher”, esta o censurou, voltando a apresentar o “conteúdo”. Observou-se desta forma, que não houve um intercâmbio de informações, apenas um monólogo.

Posterior a “introdução” ao tema, na sequência a educadora solicitou que os alunos escrevessem um texto sobre a mulher. A resistência dos alunos diante desta solicitação fora visível, expresso no comentário de uma das alunas, que em outras situações será repetido por outros, de que não iria fazer, pois, segunda ela: “não sei escrever”. Diante desta colocação, o “estímulo” da professora foi: “escreve do teu jeito, depois eu corrijo”.

Observa-se que esta resistência em escrever é usual na história escolar dos surdos. Quadros (apud SLOMSKI, 2010) ao realizar um trabalho piloto de experiência bilíngue em

---

<sup>99</sup> Em anexo (Apêndice D) há uma cópia do texto produzido por uma aluna no qual se percebe que esta sequer percebeu que o dia 8 de março, dia internacional da mulher, não era o mesmo em que estava sendo realizada a aula, além de apresentar reproduzido a concepção da educadora sobre a mulher, exceto a citação de que esta também vai ao shopping. (nota da autora)

1993, relata que esta advém do sentimento de considerá-la inacessível. Neste sentido, a autora alerta sobre o mito da escrita, o qual é construído a partir das dificuldades dos próprios alunos e por esta ser uma prática sem sentido, precisando ser desmistificada. Dentro das estratégias usadas por Quadros para tal, no projeto piloto, salientou como elemento primordial: o despertar “o gosto pela leitura e a escrita”. Entre as estratégias utilizadas com este fim, relaciona: temas relacionados à vida dos alunos, com o esgotar do assunto antes de ser solicitada a produção (através da metodologia de explosão de idéias); a conscientização quanto à importância de dominar a estrutura e o vocabulário da Língua Portuguesa, como um instrumento da “leitura de mundo”; e, a partir das necessidades surgidas, a estruturação da Língua Portuguesa e ampliação do vocabulário.

No episódio referido em observação, viu-se o quanto os alunos desta escola sentem-se incapacitados de construir um texto, aprisionados ao mito da escrita, estando cientes de que não tem um domínio em Língua Portuguesa suficiente a produzir “meia página”, medida solicitada pela professora para o tamanho do texto. Esta situação que expressa a baixa-estima dos alunos, é agravada pelo comentário “motivacional” que a educadora teceu a fim de encorajar a aluna a realizar a atividade, aumentando sua apreensão, na medida em que diz: “escreve do teu jeito, depois eu corrijo”. - De qual “jeito” a professora estava fazendo referência? Com certeza, a resposta se encontra nas mesmas águas que banham a concepção de que os surdos não sabem ler nem escrever; o que justifica, segundo estes, um “jeito” próprio, o “jeito surdo”, que deve posteriormente ser submetido à correção<sup>100</sup>.

A questão suscitada na afirmação “escreve do teu jeito, depois eu corrijo”, aloca-se no fato de que o uso que o surdo faz do Português, tanto escrito como oral (no caso dos surdos oralizados), ser estigmatizado. No entanto, o que precisa ser levado em conta é que apropriação e reemprego que os surdos fazem do português, nelas imprimem as marcas de sua identidade, ou seja, outra relação é estabelecida (GESSER, 2009b, p. 296). Sobre esta relação, Gesser (2009b) enfatiza que esta questão de fronteiras não aparece somente em relação aos surdos, mas sim entre outras culturas e línguas minoritárias. Neste ponto, resgata-se a pesquisa de Maher (1996), verificando-se que estes processos conflituos de demarcação das fronteiras são da mesma natureza que ocorre em referência ao que a autora denomina de “Português Índio”, no qual a construção identitária destes está expressa na Língua Portuguesa.

---

<sup>100</sup> Observa-se que nenhuma das atividades, apesar de ter sido afirmado pela professora que depois “eu corrijo”, foram de fatos revisadas, sendo que os alunos ficaram sem nenhum *feedback* de suas produções (nota da autora).

Sobre a experiência acompanhada em sala de aula, observou-se que a resistência não se restringia à condição incapacitante sentida pelos alunos, sentimento este compartilhado pela professora. A dificuldade evidenciada para a realização da atividade se percebeu ser decorrente também da falta de entendimento do que estava sendo solicitado. Vários alunos perguntaram o que era para fazer, não compreendendo a orientação de que deveriam escrever um texto de meia página sobre a mulher. Diante da insistência dos alunos, a professora explicou que era só escrever a opinião deles sobre a mulher, exemplificando: “mulher que trabalha, cuida de filho, sofre”.

Em mais este episódio um novo ponto se evidenciou: a falta de autonomia, com a enorme dificuldade que a maioria dos alunos tem não apenas em escrever, devido não só à falta de domínio da Língua Portuguesa, mas de expressar a própria opinião. Viu-se que a maioria dos alunos esperavam permanentemente por uma orientação, solicitando a opinião da educadora, para escrever a dela, não diferenciando ou não se importando que esta não condissesse com a deles. Apenas dois alunos demonstraram ter vontade de construir um texto com opinião própria, o qual foi censurado pela educadora ao ver que os alunos, um deles de 17 anos<sup>101</sup> -, o mesmo que tinha respondido o que significava a palavra mulher (“sexo, mulher”) -, de que tinham de escrever sobre a mulher e não que, segundo suas palavras: “mulher gostosa, bonita”.

É evidente que a intenção da professora ao censurar era de que o aluno não limitasse seu texto a uma perspectiva da mulher como símbolo sexual. No entanto era também flagrante que para estes dois alunos, e provavelmente para outros também, considerando especialmente a idade destes, que as questões relacionadas ao corpo têm uma importância muito grande, por fazer parte da vida, em especial no período de adolescência, a erotização do próprio corpo e do outro. Este foco poderia ter sido explorado, inclusive alertando para questões fundamentais como os direitos sexuais das mulheres e a violência sexual. Contudo, além de recriminá-los, a educadora cortou esta perspectiva de discussão, tentando impor<sup>102</sup> a sua perspectiva de vida para mulher ao dizer novamente que eles tinham de escrever sobre: “a mulher que trabalha, tem filho, sofre”.

---

<sup>101</sup> Em anexo (Apêndice F) cópia do texto produzido pelo aluno, demonstrando que apesar de censurado pela professora ele manteve sua perspectiva de construção, evidenciando seu foco de interesse.

<sup>102</sup> Observou-se que esta mesma postura de falta de crítica sobre as opiniões expostas em sala de aula é usual, apenas mudando a perspectiva de visão. Neste sentido chamou a atenção que assim como para esta primeira professora de português a concepção conservadora da mulher foi passada, a terceira expressará opiniões mais liberais como: “Namorar não é bom, é melhor ficar”. (nota da autora)

Sobre a imposição da própria perspectiva do conceito de mulher, chama a atenção o quanto esta se mostrou atrelada a uma concepção submissa, apesar de resgatar o tema a partir de um acontecimento histórico da luta das mulheres por seus direitos. Neste sentido, retomase que diante da dificuldade dos alunos em escrever o texto, alguns perguntam: “mulher que trabalha onde?” Em todos os exemplos esta relacionou atividades nas quais não há o exercício da liderança, como: “cuida de filho, trabalha em casa, na fábrica, no supermercado, é empregada”. Lembra-se que foi a professora que disse para escrever sobre a “mulher que trabalha”, e ao perguntarem onde, de certa forma o texto virou um novo exercício de preencher lacunas, no qual deveriam preencher onde a mulher trabalha, segundo a educadora.

A questão da generalização com o uso excessivo do sinal “outros” novamente apareceu, sendo contestado pelos alunos que desejavam se apropriar de uma especificidade também. Neste sentido ilustra-se com a insistência de uma aluna em querer saber qual o termo usado para quem “cuida de criança”, uma das atividades que a professora tinha relacionado como típicas da mulher. A resposta desta limitou-se a babá, não aproveitando o momento para resgatar outras profissionais que exercem a mesma atividade em diferentes lugares.

### **3.4.2 - Empirismo e inadequação de linguagem: uma combinação perigosa**

Uma outra questão metodológica que, no entendimento deste estudo, funcionava como obstaculizadora da aprendizagem, refere-se ao uso inadequado da linguagem apropriada para ensinar jovens surdos. Assim em todas as situações em que os alunos perguntavam como era o nome de algo desejando identificar, como, por exemplo, o nome do mobiliário “carteira” -, as respostas eram sempre fornecidas pela professora em Português, com a sinalização em Datilografia (DAC), soletração manual do alfabeto. O uso deste recurso é usual na comunidade surda diante de palavras que não tem sinal específico, nomes próprios, ou para demonstrar a escrita daquelas que são desconhecidas. Contudo, nestas situações, se enfatiza que as respostas eram fornecidas em português oral e com o uso do DAC, sendo que dificilmente era informado o sinal correspondente quando estes existiam.

A professora deu indícios de que percebia que a metodologia utilizada não contribuía para que os alunos se apropriassem, de fato, daquilo que pretendia ensinar, fazendo-o apenas de forma superficial. “Isto pode ser constatado, por exemplo, quando fez um comentário para

um aluno que estava anotando uma palavra informada em DAC: -” "Escreve rápido, antes que esqueça”.

Muito provavelmente, sem qualquer consciência crítica, a professora em tela, além de não possuir formação mínima para ensinar crianças e jovens surdos, possui, pelo menos de forma subjacente à sua ação docente, uma concepção empirista de aprendizagem que categoriza os estudantes como sendo tabulas rasas sobre as quais se inscreverá o conhecimento. Esta constatação está presente na orientação que faz: “escrever rápido, antes que esqueça”, que sublinha e ratifica o papel da cópia e da memória na aprendizagem em detrimento do papel ativo das estruturas mentais do sujeito aprendiz (BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado).

O comentário anteriormente citado de uma aluna que dizia que “não adianta, a gente não aprende nada, é sempre igual”, cotejado a não condição de ensinar surdos da professora em questão parecem justificar em boa parte o panorama geral da escola na produção de iletrados-funcionais.

### **3.4.3 - O não-lugar dos recursos visuais: questão de descuido ou de paradoxo?**

Outro ponto crucial a discutir, é de que apesar dos alunos estarem em uma escola de surdos, não se percebeu nenhuma alteração significativa em relação à metodologia utilizada. A não ser pelo uso da Língua de Sinais em comunicação bimodal, as aulas não diferiam, em termos metodológicos, das que ocorrem em uma escola regular para ouvintes. A única situação em que houve a utilização de recursos visuais estes foram utilizados dentro de uma perspectiva distorcida.

A situação ocorreu durante o mesmo encontro em que a professora solicitou o texto sobre a mulher, quando visivelmente estava esgotada por não ter conseguido que os alunos aderissem à atividade. Diante do alto nível de dispersão dos alunos, a professora saiu da sala e retornou com algumas revistas bastante velhas, que pelos recortes já apresentados, era visível que já tinham sido utilizadas várias vezes. Com tal material visual em mãos a professora tentou chamar a atenção dos alunos, ordenando a troca de atividade. Orientou-os a formarem

grupos para fazerem cartazes sobre o dia da mulher. Depois dos alunos agrupados, distribuiu as revistas, para que encontrassem mulheres, a fim de colocarem no cartaz.

A atividade demonstrou boa aceitação entre os alunos, que passaram a folhear as revistas, recortar ocupando-se com a proposta. Neste episódio se percebeu evidente uso distorcido do conceito visual, e da metodologia diferenciada que pressupõe recursos visuais de aprendizagem para os surdos, restringindo-se apenas a uma tarefa ocupacional. De fato, isso que ficou visível no grupo: todos se ocuparam em procurar figuras de mulheres em revistas femininas, recortá-las e colá-las em um papel grande.

O recurso não foi utilizado para ampliar conceitos, discutir o significado das imagens retratadas, da própria seleção feita ou de terminologias, entre outros elementos que poderiam tornar a proposta minimamente significativa. A atividade, na verdade, restringiu-se a uma tarefa ocupacional que não acrescentou conhecimentos. O que pareceu é que a solicitação foi feita como uma estratégia: recortar formas para gastar o tempo do último período de aula e “fazer de conta” que o Dia internacional de Mulher foi trabalhado, exibindo os cartazes posteriormente nos corredores da instituição.

Nesta perspectiva, o que ficou evidente durante o período acompanhado desta primeira professora, foi que não houve nenhum uso diferenciado de metodologia visual, nenhum dos conteúdos trabalhados foi apresentado de maneira significativa, ou era significante para o grupo, não aventando nem de longe nenhuma relação com a cultura surda.

#### **3.4.4- A concepção de deficiência: de sujeitos deficientes**

Em decorrência da pesquisadora não ter observado os primeiros três encontros, visto que a mesma só conseguiu autorização oficial da escola duas semanas após o início das aulas, como já referido anteriormente, esta solicitou o caderno de uma aluna a fim de verificar o que havia sido previamente trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa.

Foi possível verificar que o primeiro registro escrito que os alunos tinham no caderno desta disciplina, da sétima série acompanhada, apresentava uma visão distorcida e preconceituosa das deficiências. Tal fato foi constatado ao ter acesso à primeira atividade proposta pela professora, ao iniciar o ano letivo, a partir de um texto com uma concepção das

deficiências a partir de uma visão assistencialista e de incapacidade. O texto<sup>103</sup> copiado pelos alunos apresentava uma visão alienada das diferenças, pautada em metanarrativas, que definiam a surdez como uma condição de anormalidade, anormalidade esta em relação a qual os autodenominados normais se compadecem e toleram.

Observa-se que o conteúdo do texto, intitulado “Aceitando às diferenças”, contém um tom sensacionalista, no qual é utilizado o apelo emocional para persuadir a aceitação do “diferente”. Na história um menino, que tinha uma de suas pernas “retorcida e **inutilizada**<sup>104</sup> e **suportada** por um aparelho de metal”, deseja comprar um cachorrinho “que **nasceu com problemas** numa perna e (...) **ia ser sempre assim**. (...) Ele **nunca vai** brincar, correr, saltar **como os outros**.” A justificativa para a escolha por este animalzinho pelo protagonista da história era de que: “Eu também não posso correr muito e o cachorrinho vai precisar de alguém para **cuidar dele**.” (grifos da pesquisadora).

Nestes recortes fica evidente a associação da deficiência à falta de funcionalidade, típica de alguém que tem parte de seu corpo inutilizado, numa perspectiva fatalista, reforçando a visão da pessoa que apresenta alguma diferença, de alguém que nasceu com problemas e será sempre assim. Na sequência o texto retoma também a visão assistencialista e de dependência atribuída a estes ao afirmar que: “o cachorrinho vai precisar de alguém para **cuidar dele**”.

Outro ponto extremamente conflitante do texto aparece no último parágrafo, reproduzido abaixo:

“Na vida o mais importante é alguém nos amar, **não importa como somos**: se surdos, cegos, deficientes físico, mental, homossexual ou de raça ou religião diferente.”

Entre as inúmeras questões que a finalização do texto referido suscita, fica a interrogação de por que “surdos, cegos, deficientes físicos, mental”, foram alocados juntos<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> Em anexo (Apêndice G) cópia do texto feito a partir do caderno de uma aluna.

<sup>104</sup> O termo “inutilizada”, utilizado em referência a perna do menino, parece suscitar uma comparação, segundo os oralistas dos “ouvidos defeituosos” dos surdos que precisam ser corrigidos, e assim como o menino tem sua perna “suportada” pelo aparelho, os surdos podem ter sua deficiência que caracteriza seus ouvidos como “inutilizados” também, suportados pelas prótese auditivas, ou como vulgarmente denominadas: aparelhos de audição (nota da autora).

<sup>105</sup> Lembra-se que esta associação pelo menos em termos de legislação é vigorante, na medida em que os surdos têm direito, por exemplo, a estacionarem os seus carros em vaga reservada para cadeirantes, que na legislação oficial são chamados de deficientes físicos. Óbvio que esta inclusão dos surdos ocorre pelo fato destes

e, qual o princípio que agrupou a estes também: “homossexual ou de raça ou religião diferente”? – Qual será a semelhança associada, por exemplo, entre um surdo e um homossexual? O que sugerem estas aglomerações? Qual a conotação presente na afirmação de que “**não importa quem somos**”, o importante é alguém nos amar? Indubitavelmente o texto ratifica o discurso de normalidade sem questionar, apenas levando ao compadecimento diante daqueles que, segundo a ideologia vigorante no texto, são uns “coitadinhos” que tem uma “diferença”, e apesar disso, o “mas importante é alguém nos amar”.

A concepção de deficiência, que tipifica as pessoas como deficientes, foi a base representacional observada, também em relação aos surdos caracterizados como sujeitos incapazes. O preconceito, em distintas formas, constituiu o fio precípua da rede do processo de ensino-aprendizagem: alunos cerceados, aprisionados em tentativa de assumir identidade alheia, aquela tida como “normal”, assujeitados pela ausência de qualidade das práticas escolares em sala de aula, seja pelas relações estabelecidas com eles-, de forma que situações explícitas e inequívocas de violência simbólica e física sequer foram cogitadas como tais.

No capítulo seguinte, é analisada a segunda experiência de ensino-aprendizagem a partir da troca desta professora, com parcial fluência em Libras, por outro docente desconhecedor da Língua de Sinais e do universo surdo. Neste sentido, observa-se que algumas categorias irão repetir-se enriquecendo as análises já tecidas, enquanto outras inaugurais irão se impor devido a algumas singularidades que marcaram o período em que este segundo professor permaneceu como docente, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, desta escola oficialmente referida como para surdos em observação.

---

historicamente serem perspectivados como deficientes, sendo esta a nomenclatura mantida na legislação de deficientes auditivos (nota da autora).

#### **4 - O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR PROFESSOR OUVINTE COM DESCONHECIMENTO TOTAL DA LIBRAS**

O presente capítulo apresenta a experiência de ensino-aprendizagem mediada por um professor com desconhecimento total da Libras e as singularidades culturais e de aprendizagem dos sujeitos surdos. A absoluta falta de condição deste professor em ministrar a disciplina de Língua Portuguesa, para a qual oficialmente a escola o designou, demonstra o quanto este espaço em sala de aula é marcado por uma ausência de políticas educacionais efetivas para a educação dos surdos, e o quanto a própria instituição se isenta de suas responsabilidades em relação a esse alunado, quando delega a alguém não qualificado, uma atividade fulcral para a formação destes sujeitos surdos.

É de entendimento desta Tese a importância fundamental da escola para o aluno surdo, na medida em que esta se constitui praticamente no único espaço ao qual poderiam ter acesso significativo ao capital cultural. O grupo é um grupo multivitimizado. O é em decorrência das limitadas oportunidades de acesso qualitativo às informações de qualquer natureza - não apenas em virtude das limitações de acesso aos bens culturais valorizados em seu ambiente familiar -, pela incapacidade de acessar mais do que fragmentos, na medida em que não compartilham um ambiente linguístico comum em seus lares e que, em sua maioria, também não sabem ler, , mas, especialmente, pelas limitações decorrentes de sua condição sócio-econômica, ceifadora de possibilidades por si só. Assim, a escola poderia e deveria, fossem eles tratados como cidadãos, constituir-se como lugar de assunção da condição de sujeitos de sua própria história.

##### **4.1- A observação do inacreditável**

Com a entrada da professora de Língua Portuguesa em licença para tratamento de saúde outro professor assumiu. Não foi possível também observar sua primeira aula, dado que houvera foi realizada uma alteração de horário, a qual a pesquisadora não fora informada. Assim, suas primeiras impressões foram a partir de comentários dos próprios alunos, no

mesmo dia, quando a pesquisadora estava na escola com para a observação da disciplina de Libras.

A primeira característica, que provocou na pesquisadora um assombro de incredulidade, era a de que o novo professor não sabia Libras. Uma das alunas contou que o professor durante o primeiro encontro colocou uma lista de palavras na lousa, e que ela não entendendo nada, fugiu da aula. Outra aluna, que estava compartilhando a conversa, sinalizou que seu desejo era que a pesquisadora assumisse a disciplina.

Este momento foi extremamente difícil para a pesquisadora dado que entendendo com “a mente, as vísceras e o coração” (BAIBICH-FARIA, 2009, em sala de aula) as razões óbvias que inspiravam o desejo expresso, exatamente pela identificação típica entre os surdos, como entre quaisquer falantes de uma mesma língua<sup>106</sup>, no caso a Língua de Sinais. Após a pesquisadora explicar sua impossibilidade, reforçando seu papel dentro da instituição como pesquisadora, os alunos apontaram em direção ao professor a fim de que a mesma o identificasse.

A pesquisadora deveria, conforme o já tratado com a Direção da Escola, observar a aula do novo professor, no dia seguinte, e por não saber se o mesmo tinha esta informação, foi ao seu encontro com o objetivo de se apresentar. Foi então que teve a segunda reação de assombro e incredulidade, pois que o professor escolhido para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa, além de ser analfabeto em LIBRAS, possuía uma articulação de fala com pouquíssima movimentação labial, e não mantinha contato facial expressivo com o interlocutor, o que tornava sua comunicação extremamente difícil de ser compreendida por uma pessoa surda, ainda que esta tivesse sido ouvinte e, portanto, soubesse perfeitamente o português, fosse adulta e doutoranda.

As novas dificuldades que se desenhavam no horizonte, de certa forma “profetizadas” pela professora anterior com seu conhecimento precário de Libras, eram de uma quase impossibilidade de comunicação, visto que o professor, além de analfabeto para falar com surdos, possuía poucas condições para que se efetivasse a leitura labial<sup>107</sup>, devido à péssima

---

<sup>106</sup> Esta é entendida como “língua passaporte [...] que torna uno o que está distante e espalhado em termos geográficos, que simboliza aquilo que de próprio, familiar e seguro, de idêntico permanece” (BAIBICH, 2001, p. 231).

<sup>107</sup> De acordo com Sacks (1998, p.82) a “leitura labial não é apenas uma habilidade visual - 75% dela é uma espécie de adivinhação inspirada ou conclusão por hipóteses, dependendo do uso de pistas encontradas no contexto”.

articulação que possuía acrescida de um desconhecimento visível da forma como falar oralmente com surdos.

Neste primeiro contato, num diálogo de difícil compreensão, como já referido, com a pesquisadora solicitando que o professor repetisse as informações, o professor surpreendeu novamente a pesquisadora ao afirmar que “não sabia Libras” e que havia iniciado na segunda-feira daquela mesma semana o curso básico de Língua de Sinais, que em tom de surpresa<sup>108</sup> caracterizou como sendo: - “muito difícil!”

A surpresa com a dificuldade de Libras contém em si a crença de que deveria ser fácil; crença esta que muito provavelmente advém da concepção naturalizada e preconceituosa de que a Língua de Sinais não se constitui como uma língua, e sim como uma linguagem composta de gestos e mímica. Uma linguagem simples, facilmente assimilável que em pouco tempo e com pouco esforço habilita alguém a ministrar aulas para alunos surdos.

Se, hipoteticamente, as duas línguas envolvidas fossem línguas hierarquicamente valorizadas de forma isonômica, ninguém em sã consciência poderia imaginar-se formando professores com qualquer curso aligeirado e superficial. É evidente que nenhuma pessoa, se habilitaria a dar aula, por exemplo, para alunos franceses, tendo como pressuposto que um curso básico da Língua Francesa, cursado concomitantemente ao exercício da docência, o habilitaria para tal. Deste modo, o fenômeno que aqui se apresenta, relativo à concepção de que Libras é fácil, e que é passível de ser aprendida mediante um curso rápido, parece apontar para os mitos que, historicamente, têm desqualificado a Língua de Sinais, retirando dela as características de qualidade e complexidade que são atribuídas às demais línguas de modalidade oral-auditiva.

Este tipo de entendimento, como o do professor em questão, é usual e formulado,

preconceito e ignorância, [afirmando] que a Língua de Sinais é muito simples, demonstrando com isso desconhecer o princípio linguístico básico de que não há línguas primitivas. Todas as línguas são estruturas gramaticais de igual complexidade que se modificam conforme a necessidade de comunicação do grupo social que a utiliza. (FERNANDES, 2003, p. 130).

<sup>108</sup> A surpresa apresentada pelo professor remete ao mesmo estranhamento referido por Gesser (2009a, p. 10) de um pai “em relação à língua do filho surdo, ao dizer “LIBRAS? Que língua é essa?”, cuja fala utilizou na composição do título de seu livro (GESSER, 2009a. p.10) com o objetivo de “flagrar o total desconhecimento dessa realidade lingüística, tanto por parte daqueles que convivem de perto com a surdez, quanto por parte da sociedade ouvinte de maneira geral. ”.

A visão preconceituosa naturalizada, expressa nesta situação pelo professor de português com relação a Libras, muito provavelmente também é preconceituosa com relação aos surdos. Ao acreditar no mito de que a “Língua de Sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta” (QUADROS, 2004, p. 31), obviamente, segundo o mesmo raciocínio, esta só poderia ser usada por sujeitos também inferiores. Logo, para trabalhar com sujeitos simplórios e deficientes, não seria necessário possuir qualificação específica e aprofundada para o exercício da docência.

Muito importante ressaltar, novamente, que o professor não está só, foi escolhido para cumprir tal função, escolhido por agentes estatais ligados à educação que, intencionalmente ou não, conscientemente ou não, pela escolha feita expressam a concepção acerca do ensino para surdos pobres<sup>109</sup>.

Durante a observação das aulas deste professor, a pesquisadora, desde o primeiro encontro, notou que o professor além de ser um leigo em Libras, parecia não ser proficiente em Língua Portuguesa. As frases escritas na lousa se apresentavam “simples demais”, sem fazer o uso, em especial, da concordância verbal, além de diversos lapsos, reiteradamente, tanto de acentuação quanto de pontuação.

Assim, o professor contratado para ensinar Língua Portuguesa para surdos não sabia Libras, apresentava uma péssima articulação das palavras orais, um desconhecimento total da cultura surda, e não tinha sequer o domínio do Português. Dado o fato parecer impossível de ser verdade, a primeira hipótese que a pesquisadora levantou para explicar o “estranho” uso da Língua Portuguesa escrita que o professor fazia, foi relacionar este fato a uma tentativa de simplificar os textos para torná-los de mais “fácil leitura”. Uma atitude que indubitavelmente derivaria do preconceito em relação aos surdos, mas que poderia ser viável.

No entanto, quando este escreveu no quadro, num dos encontros, as orientações relativas a uma das atividades, a hipótese caiu por terra e o antes impensável se mostrou factível e concreto: o professor sequer tinha fluência em Língua Portuguesa e cometia erros grosseiros. A consigna escrita para os alunos, transcrita abaixo, é para tornar possível a compreensão do grau de falta de condições do professor para ensinar português:

---

<sup>109</sup> Fundamental que se sublinhe sempre que os sujeitos pertencem ao grupo da minoria linguística e à classe social, assim, duplamente estigmatizados e duplamente vitimados pelos interesses de um Estado capitalista e não inclusivo (nota da autora).

### “Veolência

Montar os cartazes e desenhar.

Na cartolina vamos escrever pequenas **frazes** sobre a **veolência**, nome de todo o grupo da 7.<sup>110</sup>”

Acerca da formação do professor, a pesquisadora posteriormente recebeu a informação, através do próprio, de que não era formado em Letras e que estava cursando em uma faculdade de Curitiba, na modalidade à distância.

No dizer de Souza (2007, p. 198):

o desrespeito aos direitos humanos, no caso aos direitos linguísticos fundamentais das pessoas surdas, não pode ser banalizado ou encoberto com armadilhas institucionais que reproduzem o preconceito e o descaso, elementos que mantêm a impossibilidade de os surdos terem uma educação pública, laica e de qualidade desde a educação infantil até o ensino superior.

Para possibilitar a melhor compreensão da dura realidade desta instituição de ensino, oficialmente uma escola pública para surdos, vale tecer uma comparação com outra realidade, ainda que esta seja localizada em país cujo índice de qualidade de vida seja altíssimo, mas que ainda assim serve de parâmetro de verificação de possibilidades.

Na Suécia, que foi um dos primeiros países a implantar a proposta educacional bilíngue, após o reconhecimento oficial da Língua de Sinais Sueca, em 1981, os professores ouvintes antes de entrarem começarem a ministrar aulas para alunos surdos, obtiveram dispensa de suas atividades em sala de aula, durante seis meses, para retornar à Universidade, com o objetivo não apenas de “aprender Língua de Sinais, sua estrutura e gramática, mas também os princípios educacionais e filosóficos que marcaram a implantação do Bilinguismo” (SLOMSKI, 2010, p. 94-95).

Neste sentido, enfatiza-se que na Suécia, com a qualificação dos professores, a introdução na escola de surdos de um novo Currículo - que contemplou a cultura surda, a orientação dos pais para que passassem a ter contato com a comunidade surda - a fim de aprenderem também Língua de Sinais -, entre outras medidas, possibilitou que as crianças expostas a um ensino bilíngue durante dez anos, adquirissem “um nível avançado de

---

<sup>110</sup> Identificação da turma, omitida aqui para preservar o anonimato.

conhecimento, não apenas sobre a língua escrita, mas também a consciência de como enfrentar e resolver um problema novo e difícil para elas” (SLOMSKI, 2010, p. 95).

Na tese presente, defende-se que a situação observada com a alocação deste professor leigo em Libras e sem formação integral e de qualidade em Língua Portuguesa impossibilita plenamente o atendimento educacional especializado que a escola deve ofertar com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, na medida em que este trabalho requer professores bilíngues.

A situação presenciada constitui-se em uma barbárie não conferindo aos sujeitos surdos os seus direitos previstos em lei, que prevê professores bilíngues em Libras/Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior, e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (Decreto nº 5. 626/2005).

#### **4.2 A observação do “inexistente”**

Uma das primeiras questões apresentadas, no decorrer do tempo em que a disciplina de Língua Portuguesa estava sob responsabilidade deste segundo professor, foi o grande número de aulas que o mesmo faltou, até ser substituído. Esta foi uma constante, que assim como na observação da primeira professora, repetiu-se com este professor; sendo que das dezenove (19) horas-aulas que deveriam ter sido ministradas por ele, até a sua substituição, esteve presente em sala de aula apenas doze (12) horas-aulas, ou seja, 63% do total. As faltas foram justificadas por problemas de saúde de familiar, bem como, posteriormente, por problemas de saúde pessoais, o que implicou em seu afastamento devido à licença para tratamento de saúde.<sup>111</sup>

Observou-se que quando o professor faltava, sua ausência era comemorada pelos alunos, que no geral não suportavam<sup>112</sup> permanecer em sala de aula mostrando enorme

---

<sup>111</sup> Cabe chamar atenção para o adoecimento dos trabalhadores da educação, em grau elevado, o que sustenta a Tese de que o sistema é fator gerador de sofrimento no trabalho com sérias consequências para os profissionais e para seus alunos (nota da autora).

<sup>112</sup> Este sentimento esteve presente nos comentários destes ao se referirem ao docente e ao tipo de aula ministrada por ele, expresso no comportamento adotado diante do professor, marcados pelo desdém, a recusa em

indignação especialmente por este desconhecer a Língua de Sinais, além de a maioria manifestar não entender nada do que era falado oralmente pelo mesmo. Nestas situações os alunos geralmente permaneciam no “canto do sofá”, como de praxe, batendo papo. Já na primeira vez em que o professor faltou, um dos alunos sinalizou para a pesquisadora:

“Aleluia!!!!!!!!!!!!!!”

Observa-se que da mesma forma que no período de exercício da primeira professora desta disciplina, as aulas em que o professor se ausentou também não foram repostas. O fato reitera a atitude, anteriormente já interpretada como negligente da Escola em relação ao direito dos alunos de terem as aulas oficialmente previstas. Novamente o observado foi o “inexistente”, visto que não foram recuperadas de nenhuma forma, isto é, nem através de reposição presencial e sequer via trabalhos.

#### **4.3 – As primeiras observações do “existente”: o cotidiano dos absurdos**

Durante o breve período de tempo em que este professor esteve ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, a observação do “existente” foi marcada por um cotidiano de absurdos em sala de aula.

A seguir serão apresentadas algumas situações em que foram presenciados tais absurdos pela pesquisadora, de modo que a partir do resgate de exemplos ilustrativos do ocorrido, com base na teoria que sustenta este trabalho, se faça possível desnudar as implicações deste tipo de docência: uma violação dos direitos humanos básicos e constitucionais dos surdos brasileiros.

---

participar das aulas, visto que muitos alunos se recusaram a entrar em sala de aula, fugindo das mesmas, como analisado na sequência (nota da autora).

### 4.3.1- Da violência institucional

As relações estabelecidas em sala de aula, devido especialmente às diferenças linguísticas se apresentaram sob a forma de constantes conflitos. Já na primeira aula, conforme relatado por uma aluna, esta fugiu por não ter entendido absolutamente nada do que o professor havia falado atitude também tomada por outros alunos, ainda segundo o relato da mesma, em Libras: “não só eu fugi, mas vários”.

No primeiro encontro observado pela pesquisadora em que o professor esteve presente, dos doze alunos que estavam na aula anterior, somente cinco entraram na sala de aula para a disciplina de Língua Portuguesa. Esta recusa em participar da aula, assim como outros episódios caracterizados como indisciplina dos alunos (a serem descritos mais adiante neste mesmo capítulo), se constituiu num comportamento denominado por Chauí (1994) de “contraviolência”: uma forma de reivindicação de direitos. Os alunos por não desfrutarem da condição que deveria lhes ser assegurada e não o era – o direito à Língua de Sinais prevista em Lei<sup>113</sup> -, exibiam um comportamento, que muitas vezes tende a ser interpretado como agressividade e/ou indisciplina.

De fato, no entendimento deste trabalho, estas atitudes eram a única maneira pela qual reivindicavam seus direitos, isto é: o espaço público de ensino efetivo do qual estavam sendo apartados. Neste sentido, entende-se que:

Essa maneira de atuar pode ser interpretada como uma forma equivocada de pleitear seus direitos, mas os que a praticam fazem-no ainda que tão somente num vislumbre de alcançar alguma forma de respeito ao que pelo menos em teoria lhes pertence (NOGUEIRA, 2000, p. 108).

Em decorrência da entrada parcial dos alunos em sala de aula, o professor solicitou a um dos alunos presentes, que conseguia entendê-lo parcialmente, fizesse uma lista com o nome dos colegas que se encontravam no mesmo espaço para o educador levar até a diretora da escola. A pesquisadora supôs que, com o encaminhamento dos nomes à direção, esta provavelmente fez a solicitação de que os alunos ausentes em sala fossem encontrados e reencaminhados para a sala de aula. Deste modo, não demorou muito para que uma das coordenadoras levasse os sete alunos que haviam se negado a entrar em sala de aula. Assim,

---

<sup>113</sup> Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.

visivelmente alterada, os ameaçando, em caso de reincidência, de anotar seus nomes no “caderno”<sup>114</sup> e chamar os seus pais para “conversar”(sic).

A forma pouco gentil como os alunos foram re-introduzidos no espaço da sala de aula, bem como as ameaças feitas, podem ser caracterizadas como uma forma de violência institucional. Como no dizer de Campos (2005, p. 39), a violência institucional além de referir-se “ao descompromisso dos professores com o desempenho de sua função, caracteriza-se pela imposição de ordens e normas aos alunos desconsiderando as circunstâncias e o contexto em que estão inseridos”.

A Escola punia, portanto, em duplicidade. Inicialmente, dado o fato de desconsiderar o preceito legal que diz que:

todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas orais (quando fisiologicamente possível) e escritas; **todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola)**; todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngües, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país (QUADROS, 1997, p. 28) (grifos da pesquisadora).

O fato que em si já é também uma violência, e, em seguida, pela punição, em forma de hieróglifo, perante o comportamento típico de quem, na tentativa da defesa de seus direitos, age na direção da “contraviolência”.

Os alunos, apesar das violências, e quiçá receando as represálias, mesmo tendo sido re-introduzidos no espaço da sala de aula, não realizaram nenhuma das atividades. Além disto, permaneceram comentando entre si, sempre em Libras e com ar de deboche, como a coordenadora abordara cada um deles para persuadi-los a voltar para a sala de aula. Desta forma, é preciso que se sublinhe, fizeram com o professor o que ele fazia com eles, isto é, falaram em língua estrangeira deixando-o totalmente ilhado, estrangeiro, à parte.

---

<sup>114</sup> O “caderno” referido era utilizado nas situações nas quais a Escola advertia aos mesmos e, no qual o aluno precisava assinar que fora advertido. Observou-se que, a maioria dos alunos da sétima série, que não sabia ler com fluência um texto em Língua Portuguesa; assinava tal caderno sem, no entanto, compreender na íntegra o conteúdo ali escrito. Assinavam em obediência a uma ordem, anuindo com algo que sequer compreendiam bem do que se tratava. (nota da autora)

### 4.3.2 Da atribuição de um aluno surdo ao papel de intérprete da língua-oral ao de delator

Durante o encontro acima referido, o professor atribuíra a um aluno a lista dos nomes dos que estavam presentes anteriormente em sala de aula, isto é, atribuíra ao aluno o papel de delator. Em seguimento a esta atitude e sem parecer fazer qualquer tipo de autocritica do significado imoral da mesma, solicitou que este mesmo aluno fizesse uma outra lista com o nome dos que não estavam “fazendo nada” para levar a diretoria. O aluno, e aqui também se observa a reação de “contraviolência”, não recusou a tarefa, entretanto, não a realizou.<sup>115</sup>

Tentando contornar a situação de qualquer possibilidade de entendimento entre falantes de línguas distintas, o professor passou a usar este aluno como se este fosse um intérprete para ambos os grupos. O diálogo que se seguiu pode ser caracterizado como tragicômico, na medida em que interesses outros que não os da língua passaram a ser mediados pelo “aluno-ponte”. Além de solicitar ao aluno que traduzisse a orientação sobre a tarefa, que também fora escrita no quadro, dizia o professor em tom ameaçador e coercitivo:

– Se não fizerem nada chamar pai e mãe para conversar.”

“- Quem não fizer fica sem nota”.

– Se não se comportarem ficam sem nota”.

Em um período de hora-aula o professor ameaçou tantas vezes com a nota, por intermédio da tradução do aluno, que uma das alunas afirmou debochadamente em Libras:

“-Tudo vale nota!”

Como o “aluno-ponte” também estava traduzindo para o professor as falas dos colegas em Libras para a Língua Portuguesa, diante do comentário da aluna, outro colega rapidamente advertiu em Libras:

---

<sup>115</sup> “O que foi possível observar da conduta do professor foi que *pari passo* a falta de conhecimentos da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais, havia um sujeito cuja moralidade, no entendimento piagetiano do desenvolvimento moral, era absolutamente heterônoma.” (BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado)

- Não traduz!” Ao que, o intérprete anuiu, sem, delatar ao professor o que havia sido dito pelo colega.

Interessante observar que os iguais, talvez por possuírem, como no dizer de Freud “a mesma arquitetura anímica”<sup>116</sup> defendem-se quando necessário, o que é sintoma explícito da pertença ao seu grupo e da exclusão do diferente, aqui sentido como agressor (BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado).

#### **4.4 – Resistência versus assimilação do discurso institucional**

A participação dos alunos do grupo da sétima-série na aula ora referida foi de desinteresse pela atividade, sem nenhuma exceção. Assim, predominou o boicote, com a recusa em realizar as atividades. O professor durante todo o encontro solicitou constantemente a ajuda do aluno surdo para traduzir suas falas, utilizando-se para tal, no intuito de que o “aluno-ponte” o compreendesse melhor, de uma mistura do uso de um português “picado”<sup>117</sup>, com sinais isolados, muitos dos quais errados, ou gesticulizados<sup>118</sup>. A cena, para a pesquisadora, assemelhava-se a uma paródia ou um espetáculo tragicômico no qual o ridículo era a tônica.

Alternavam-se, desta feita, as falas traduzidas pelo aluno, relativas à tarefa, com as falas também traduzidas pelo aluno, referentes às constantes ameaças do professor objetivando coagi-los a realizar a atividade. Como quebra do decorrer desta situação, uma das alunas, demonstrando irritação, sinalizou a seguinte afirmação:

- Desculpa, tem que saber Libras, é direito, professor tem que saber. Se chamar minha mãe eu vou dizer, professor não sabe Libras!”

---

<sup>116</sup> Aqui se faz referência ao “encontro de ‘mesmas arquiteturas anímicas’, que se reconhecem e mutuamente se albergam” pelo compartilhar de uma mesma língua (BAIBICH, 2001, p. 231).

<sup>117</sup> O termo “picado” é utilizado referindo-se ao uso de sentenças nas quais se subtrai as conexões além de não se realizar as flexões verbais. Exemplo de uma das sentenças solicitadas para tradução pelo professor: “Olha livro faz boca fechada!” (nota da autora)

<sup>118</sup> Exemplo: O sinal “falar” em Libras utiliza a configuração em “p”, já o professor por desconhecer, gesticula através do uso do dedo indicador saindo da boca. (nota da autora)

Interessante ressaltar que nesta sentença, a aluna mostrou ter consciência de seus direitos linguísticos, os quais defendeu explicitamente, de forma destemida, dizendo inclusive para o colega que estava fazendo o papel de intérprete, que era para traduzir ao professor o que sinalizava.<sup>119</sup>

No entanto, o aluno-ponte, de imediato, mostrando um distinto ponto de vista, no lugar de fazer a tradução respondeu-lhe também sinalizando:

- “Não têm professor para substituir, o professor está fazendo o curso de Libras.”

A afirmação deste aluno, ao mesmo tempo em que indica sua empatia com a figura do professor, ali exposto em situação ridícula e profundamente desconfortável, também aponta para a condição de conformismo com a situação. Esta condição observada ratifica a situação apontada por Botelho (2010, p. 68) quando afirma que: “os surdos muito frequentemente se contentam com condições mínimas e precárias, tentando adaptar-se à situação escolar.”

Este tipo de resignação observada dos alunos pobres e surdos, provavelmente tenha suas origens nas vivências reiteradas de menosvalia, e nas de não responsabilidade institucional com relação a si. Ainda que formalmente, possuam o direito legal a professores com conhecimento de Libras e/ou intérpretes, tendem a conformar-se com o não - direito de fato, de forma quase que naturalizada.

Vale ressaltar também que este discurso, quiçá assimilado pelo aluno como sendo a inevitabilidade, e, portanto, também o seu, já fora também expresso por uma das coordenadoras da Escola para a pesquisadora, quando do início dos trabalhos de observação, de que esta é a realidade da escola pública: “o ideal seria que todos os professores soubessem Libras, que os alunos fossem interessados, mas a realidade é outra”. O discurso desta professora repete o expresso por outros docentes na educação especial, já apontado por Botelho (2010, p. 125), crítica compartilhada plenamente nesta Tese:

Salientar o ritmo lento inerente aos processos de mudança e destacar a provisoriedade das atitudes, ao mesmo tempo em que a mudança é prometida, e para logo, é uma forma de manter baixos desempenhos sem se culpar ou se autoavaliar negativamente, sem se expor à crítica externa e sem de fato mudar.

---

<sup>119</sup> Poderíamos, por analogia, dizer que, segundo Gramsci (1999), aqui a aluna surda faz o papel de intelectual orgânico, quando mediante o conhecimento dos direitos e a luta interpretativa dos interesses grupais, age contra o status quo na direção da revolução de valores e atitudes (BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado).

Desta forma, o que ocorre como uma forma de remediar o problema, cuja responsabilidade última é do Estado não cumpridor da Lei que a Escola invente veredas possíveis e as transforme de provisórias em definitivas. Pode-se constatar esta situação também na fala de outra professora, quando na defesa do fato de que os professores leigos “aprendam Libras em serviço”, mediante curso básico ministrado semestralmente, assim como com alunos, afirmou: “os alunos devem ter paciência, pois ninguém aqui entra sabendo.” No intuito de reforçar esta tese, a mesma professora ilustrou sua afirmação referindo-se a sua própria experiência, afirmando que “ela também não sabia sinais até começar a dar aula para os alunos surdos, tendo aprendido aos poucos.”<sup>120</sup>

Também relativamente ao fenômeno referido da assimilação dos pensamentos, ideias, valores, sentimentos do grupo hegemônico pela minoria linguística, como sendo seus, tal como no dizer de Baibich (2001) observa-se o fenômeno da ausência de tomada de consciência da parte da maioria dos alunos da turma de que a Lei constitui a um só tempo um dever do estado e um direito do cidadão, não possuem consciência de que lutar por seus direitos é algo que necessitaria transcender a mera prática da contraviolência, necessária mas não suficiente para transformar. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

Assim, dentre os alunos, apenas a aluna que manifestou publicamente, em Libras, sua indignação, duas semanas após esta discussão, pediu transferência para outra do ensino regular que tem o direito de intérpretes dos surdos já contemplado; foi também a única aluna que ao ser solicitada a responder uma pesquisa sobre preconceito, mostrou entendimento do que é preconceito, afirmando ter sido vítima do mesmo em várias situações, inclusive no espaço familiar.

Quanto aos demais alunos, perante o clima desconfortável criado pela discussão ocorrida, na qual uma aluna defendia os direitos linguísticos dos surdos, usando o argumento do direito legal, e o “aluno-ponte” que defendia o direito do professor de ser leigo formando-se em serviço, ainda que sem argumentos de sustentação, o que provocou uma grande tensão entre os presentes; a atitude, tomada por dois, outros colegas, que interferiram sinalizando

---

<sup>120</sup> Em várias situações a pesquisadora, ao observar conversas em sinais, desta professora com os alunos, em modalidade bimodal, verificou que seu conhecimento não passava de um nível básico de Língua de Sinais, sem saber sequer, por exemplo, o sinal correspondente a uma importante instituição frequentada pelos alunos surdos, do ensino regular, mas que tradicionalmente tem intérpretes (sinal este bastante conhecido por quem usa LIBRAS). (nota da autora)

para que todos se acalmarem, no intuito de apaziguar os ânimos, é um indicativo de que o consenso seja o de manter tudo como está. A tendência de deixar tudo como está, foi exemplarmente lembrada pela Professora Dra. Leilah Santiago Bufrem, quando do Exame de Qualificação (2011, não publicado), ao citar o livro *O Leopardo de Lampedusa* (1974), que retrata a decadência da aristocracia Siciliana cujos ideais eram cada vez mais desvalorizados. “Na Sicília não importa fazer mal ou fazer bem; o pecado que nós, sicilianos, não perdoamos nunca é simplesmente o de ‘fazer’”.

#### **4.5 – Da ausência de ética profissional à violência simbólica em sala de aula**

O período em que este segundo professor de Língua Portuguesa permaneceu como o docente responsável pela disciplina da sétima-série, se apresentou como marca a falta de conduta ética e a violência simbólica em sala de aula.

O caso já referido de ter atribuído a um aluno surdo o papel de delator, não foi uma situação isolada e única, do que nesta tese é compreendido como falta de ética profissional, ao contrário, estas atitudes foram uma constante.

Na segunda aula, primeiro dia de aula observada, no mesmo encontro que o professor atribuiu a um aluno o papel de delator, ocorreu, como já referido, uma grande resistência dos alunos em realizar a atividade proposta, assim como uma grande movimentação em sala de aula por parte dos mesmos. Ao final do encontro, o professor, na busca de justificativas, dirigiu-se à pesquisadora, comentando em Português que:

“- Os alunos não querem fazer nada!”

E, complementando, ainda em português, continuou seu diagnóstico comparando com outra escola na qual disse lecionar: “lá não é assim, os alunos lá são normais”.

A atitude de falar dos alunos de forma a que eles não entendessem com a pesquisadora, por si mesma, é no mínimo de natureza eticamente duvidosa. Além disto, provavelmente de forma não consciente e sem crítica<sup>121</sup>, a explicação que o professor teceu

---

<sup>121</sup> “A não intencionalidade ou a não consciência do próprio preconceito não ameniza as consequências nefasta que produz.” (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado)

para a pesquisadora, explicita sua concepção acerca da surdez como deficiência cognitiva. Sua atribuição da culpa pelo “fracasso” da aula, a suposta condição de anormalidade dos alunos<sup>122</sup> é o que a literatura sobre o preconceito aponta como sendo “culpabilização da vítima” (BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 2006; BAIBICH, 2002) ou “profecia auto-realizadora”.

A preocupação em conseguir que os alunos permanecessem em seus lugares sem tecer conversas paralelas, parecia ocorrer sem que houvesse, concomitantemente, qualquer tipo de preocupação com uma aprendizagem significativa. Assim, a negligência em relação aos processos de aprendizagem também se mostrou uma constante. Era evidente o quanto a preocupação maior do professor era em conseguir manter os alunos com um suposto “bom comportamento” mais do que a realização de alguma atividade vinculada com uma proposta maior de ensino que deveria dar sustentação as mesmas.<sup>123</sup>

A atitude de “passar o tempo” utilizada pelo professor, como defesa de sobrevivência no emprego, se deu praticamente durante o tempo em que este esteve na condução da turma. Assim, por exemplo, ao organizar uma ida ao laboratório de informática da instituição, tanto com esta turma quanto com outras, propôs uma tarefa rápida e simples e liberou-os para fazer o que desejassem.

Os alunos, assim instruídos, executaram a atividade com rapidez apenas para que pudessem continuar a orientação do professor: “olhar o que quisessem na internet”. Desta forma, pelo menos 80% do tempo da aula os alunos passaram acessando os links de seu interesse, que variaram em sites de: jogos da Barbie, desenhos para colorir, links de futebol, músicas de conteúdo sexual etc.<sup>124</sup>

---

<sup>122</sup> Neste sentido vale resgatar que: “O discurso e a prática de deficiência ocultam o problema da identidade, da alteridade e de sua complexidade e, mascarando a questão política da diferença (...)” (SCHNEIDER, 2006, p. 189).

<sup>123</sup> Conforme referido por Baibich-Faria (2010, encontro de orientação não publicado), o professor, é preciso que se sublinhe, não pode ser considerado ingênua e apoliticamente um mero vilão nem sequer uma simples vítima. Entretanto, como já mostrado em pesquisas anteriores (SOARES, 2008; LOPES, 2008; FIGUEIREDO PESSOA, 2008; AMARAL, 2010), ainda que a responsabilidade seja em última instância do Estado que é representante, mesmo que não oficial, do sistema capitalista; das instituições de ensino superior que não formam professores habilitados a uma pedagogia do antipreconceito, os professores, mediante estas atitudes, concepções e falta de condições são agentes da produção sistemática de vítimas.

<sup>124</sup> Durante a atividade de “entretenimento” dos alunos, uma das professoras da instituição que estava presente na sala de informática trabalhando, chamou a atenção de um dos alunos advertindo para ele baixar o som, e que não pode poder acessar este tipo de link na escola. A pesquisadora ao acompanhar a repreensão, feita em comunicação bimodal pela mesma, descobriu que esta se deu em função do aluno estar ouvindo uma música que

Apesar do episódio acima referido, e dos alunos terem utilizado o tempo da aula, majoritariamente, rastreando sites de entretenimento, o professor demonstrou satisfação, com semblante tranquilo e despreocupado, parecendo não se importar com o que seria um desvirtuamento do uso de recursos tecnológicos, assim como com a perda de tempo do que deveria ser uma aula, que a priori seria para mediar uma proposta de ensino, se satisfazendo em ver os alunos ocupados.

No encontro seguinte, provavelmente em função dos alunos terem se mantido “disciplinados” no laboratório de informática, novamente o professor os encaminhou a esta sala. Contudo, provavelmente, pelo fato da proposta ser mera repetição da do dia anterior - ir novamente ao laboratório de informática para continuar a pesquisa sobre violência -, bem como devido a um evento ocorrido na escola, de uma briga entre alunos, com acionamento da polícia, na qual uma das envolvidas era aluna desta turma, os alunos não demonstraram interesse em participar da aula.

#### **4.5.1 - “Precisa-se de um intérprete ou de um policial!”**

Houve algumas situações nas quais o professor perguntou a pesquisadora o sinal correspondente a determinadas palavras. Esta, por entender que aquela era a melhor atitude no momento, respondeu mostrando os sinais.

Entretanto, assim como fizera com o “aluno-ponte”, um dia, diante das dificuldades disciplinares, o professor solicitou que a pesquisadora traduzisse a seguinte fala para os alunos:

“- Se vocês não fizerem direitinho o trabalho eu vou chamar a direção para chamar a polícia”.

A pesquisadora lhe respondeu, em comunicação bimodal, para que os alunos tivessem ciência sobre o que estava conversando com o professor, de que não faria a tradução.

---

continha palavras acompanhada de imagens eróticas. Ao considerar a perda auditiva do aluno, é evidente que o volume da música deveria ser extremamente alto. E se for levado em conta que o professor de Língua Portuguesa era ouvinte, assim como a professora que repreendeu o aluno, é muito provável que este tenha ouvido também. (nota da autora)

Explicou ainda que poderia responder as solicitações sobre os sinais de algumas palavras em português, como fizera noutros momentos, mas não assumir o papel de intérprete em sala de aula, tanto por não ter formação para o exercício da atividade, quanto pela inviabilidade óbvia: ser surda também. Também explicou novamente que seu papel em sala de aula enquanto pesquisadora era de observadora, sendo que, portanto, não poderia interferir diretamente na aula.

Diante da recusa da pesquisadora, o professor fez a mesma solicitação para outra professora presente no laboratório de informática onde estava trabalhando. A professora levantou-se para acionar o recurso visual, de acender e apagar a luz, a fim de chamar a atenção dos alunos e dar o recado. Neste mesmo momento, o professor saiu da aula, transferindo a responsabilidade de organizar o espaço para a mesma. Esta professora, provavelmente percebendo o inadequado da mensagem, restringiu-se a dizer, em Libras, que os alunos deveriam fazer a atividade sem bagunça, omitindo, desta feita, as ameaças de chamar a direção e a polícia.

Somente o fato de ameaçar os alunos - dado que a polícia se encontrava na escola - de chamá-los, por si só, constitui uma violência na medida em que transforma a falta do que considera um bom comportamento em crime. Esta atitude evidencia, para mais além da falta de formação adequada do professor para ser professor (de qualquer disciplina em qualquer nível de ensino), o quanto se sentia ameaçado pela situação na qual se encontrava: tendo que ensinar um conteúdo que não sabia falando numa língua que não conhecia.

A situação que literariamente poderia ser caracterizada como kafkaniana, dado sua natureza de absurdo, acontecia, no século XXI, em escola para surdos de uma capital brasileira. Assim, no decorrer dos encontros, ficava cada vez mais nítida a importância da concepção preconceituosa acerca da surdez (ainda que motivada pela ignorância teórica) como eliciadora das dificuldades nas relações entre o docente e os discentes; transcendendo às questões de diferenças linguísticas, a incompatibilidade se alicerçava em questões de ordem ética e estigmatizadora.

Observa-se que neste segundo encontro, realizado na sala de informática, depois que os alunos copiaram “mais um pouco sobre violência” permaneceram o restante da aula em sites de entretenimento. Novamente dois alunos acessaram sites de conteúdo erótico, provavelmente às vistas do professor, que andava de um lado para outra da sala olhando para os alunos, assim como foi observado pela pesquisadora. No entanto, este não se manifestou,

como se não tivesse visto e permitiu a navegação em páginas com essa conotação e em quaisquer outras que os alunos escolheram. Novamente a atividade ficou solta e não foi utilizada para nenhum tipo de ensino de conteúdos de Língua Portuguesa, objetivo do encontro.

Antes de o professor entrar em licença de saúde, levou os alunos em mais dois encontros ao laboratório de informática. No último encontro em que o professor esteve presente, a orientação para os alunos foi de continuar uma “pesquisa” sobre preconceito, solicitada no encontro anterior.

Observa-se que nesta última aula, dos doze alunos que estavam presentes na aula da disciplina ministrada no horário anterior, apenas oito entraram no laboratório de informática. Assim os outros quatro<sup>125</sup> fugiram, apesar das ameaças a represálias formuladas anteriormente, em caso de reincidência no comportamento.

Apesar de apenas oito alunos estarem no laboratório de informática, a dispersão imperou. Uma professora da instituição que também estava presente no laboratório, desconsiderando que a responsabilidade por organizar a aula seria do professor de Língua Portuguesa, se irritou com o barulho dos alunos, expulsando quatro destes. Enfatiza-se que a forma como esta os mandou sair da sala, foi extremamente ríspida e agressiva, visualmente feita aos gritos, alegando que os mesmos estavam “fazendo barulho”. Provavelmente com medo de ser notificado, um dos expulsos apareceu posteriormente na porta querendo retornar para a sala. O professor permitiu seu reingresso proferindo na língua oral acompanhada de gestos a condicional que impôs à entrada do aluno:

“- Fecha boca!”

Na aula continuaram cinco alunos presentes até o final do encontro, visivelmente entediados, tentando acessar sites que, em geral, apareceram bloqueados<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> Neste sentido observa-se que apesar dos alunos poderem passar a maioria do tempo em sites de entretenimento, ainda assim, houve boicote destes, que se recusaram a “participar” da aula de Língua Portuguesa. (nota da autora)

<sup>126</sup> Provavelmente a direção foi informada, pela professora que repreendeu em um dos encontros anteriores, que os alunos estavam acessando páginas com “conteúdo pornográfico”, segundo referido pela mesma, e por tal foi bloqueadas inúmeras páginas, mantendo a navegação em espaço virtual restrito. (nota da autora)

#### 4.6 – Vazios de conteúdos e distorções de forma

Um aspecto também importante para explicar o não ensino e a não aprendizagem nesta experiência com o segundo professor da Disciplina de Língua Portuguesa, reside na forma como este concebe e utiliza os recursos visuais.

Na primeira atividade proposta em sala de aula, no segundo encontro, primeiro no qual a pesquisadora esteve presente, o professor mediante orientação escrita, na lousa, solicitou aos alunos, após entregar-lhes o livro intitulado “Ivo”, que compõe o “kit Libras é Legal”, desenvolvido pela FENEIS, com patrocínio da Petrobras.

“Leitura em silêncio, entregar até o final da aula montar um texto com a palavras de vocês. (sic)<sup>127</sup>” Desconsiderando o uso equivocado da escrita por parte do professor, aqui, o que impacta mais é o uso inadequado do termo silêncio; uso este totalmente descontextualizado do universo não ouvinte, que explicita além da absoluta falta de condições do professor para ocupar o lugar no qual a instituição, - também, provavelmente, por falta de outra opção e/ou pela naturalização da oferta de ensino medíocre para surdos de escola pública, o colocou. Metaforicamente falando, o silêncio que se mostra é o do Estado mínimo e omissivo, o da escola submetida e resignada, o do professor não habilitado, o das instituições formadoras que não formam o dos pais que, sem condições de cidadania, não podem reclamar ou escolher alternativa, enfim, um silêncio de jovens à mercê da sorte que lhes é imposta, porque são pobres e porque são surdos. (BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado).

Assim, da mesma forma que o material do kit, de muito boa qualidade, não basta sem que a mediação via professor ocorra, os usos do espaço do laboratório de informática foram, na sua totalidade, completamente desvirtuados, na medida em que os recursos midiáticos foram reduzidos a simples “lousa digital”<sup>128</sup>. Em todos os encontros realizados no laboratório, a orientação foi a mesma: pesquisar sobre um tema, colocando a palavra no rastreador do Google, e copiando, de um dos links, algo sobre o mesmo.

---

<sup>127</sup> Nome do professor por escrito.

<sup>128</sup> O uso das novas tecnologias com a roupa velha do ensino tradicional não transforma o ensino e a aprendizagem: sobram mangas, faltam pernas. (BAIBICH, 1986)

Para demonstrar o total esvaziamento da proposta e desvirtuamento dos recursos tecnológicos, resgata-se a primeira aula que ocorreu no laboratório de informática. O encaminhamento dos alunos a tal espaço foi justificado pelo professor para que os mesmos realizassem uma “pesquisa”<sup>129</sup>. Com o auxílio de um aluno surdo que estava exercendo o papel de “intérprete”, o professor avisou que era para eles pesquisarem sobre violência, que a atividade “valia nota”<sup>130</sup>, e depois estariam livres para olharem o que quisessem na internet.

Há que salientar-se que, talvez por uma questão de diferença linguística, a orientação ficou restrita, sem que houvesse qualquer explicação do objetivo e contextualização da tarefa, tornando-a vazia de significado<sup>131</sup>

A maioria dos alunos pareceu não ter entendido a proposta. Praticamente todos os alunos colocaram a palavra violência no rastreador do Google e solicitaram para o professor, ou a um colega<sup>132</sup>, orientação de qual dos links deveriam entrar e até “onde copiar” do texto. Desta forma, a maioria selecionou o primeiro link que apareceu no rastreador, copiando o primeiro parágrafo. De fato, a proposta se restringiu a uma atividade de cópia, de um conteúdo o qual a maioria não compreendeu, usando no lugar da lousa a tela do computador. Para realizarem esta cópia os alunos utilizaram pouco tempo, ficando no tempo restante da aula acessando sites de seu interesse, o que, do ponto de vista da convivência, é positivo mas, deixa a desejar no que tange à aprendizagem.

Na presente Tese reconhece-se a importância dos espaços de convivência e de entretenimento na escola, conforme exemplarmente destacado pelo professor Dr. Walter Praxedes (2011, Exame de Qualificação, não publicado) No entanto, devido à singularidade destes alunos surdos identificados pela absoluta restrição de informações decorrente da

---

<sup>129</sup> Observa-se que a opção por levar os alunos para a sala de informática foi realizada com todas as turmas que o professor ministrava a disciplina no turno da tarde, isto é, de quinta à oitava série. A solicitação da “pesquisa” sobre violência também se repetiu em todas as turmas. Informação esta, que a pesquisadora obteve junto dos alunos durante o intervalo das aulas. (nota da autora)

<sup>130</sup> A avaliação aqui tem claro caráter de controle e punição. (nota da autora)

<sup>131</sup> Silva ao relatar sua experiência com informática aplicada à educação destaca que: “no que diz respeito especificamente à criança surda, pode-se notar que, mesmo em escolas onde o computador já é uma realidade, sua subutilização tem sido uma constante, ora devido ao total despreparo dos professores frente à tecnologia, ora devido à ausência de produtos de *software*.. adequados ou adaptados para esta clientela”. [...] Diz ainda a autora, “a importância do educador- elemento indispensável de mediação para o êxito de qualquer proposta pedagógica, que privilegie ou não a tecnologia. É importante ressaltar que recursos tecnológicos, sejam eles de qualquer ordem, não têm o poder de sozinhos, modificarem a realidade existente. Vale frisar que é o educador quem implementa propostas pedagógicas.” (SILVA, 2010, p. 41; 47).

<sup>132</sup> Poucos tiveram a iniciativa de entrar em um link e copiar o conteúdo de forma autônoma. (nota da autora)

ausência de ambientes linguísticos comuns, carência esta que lhes impede de acessar inclusive o *habitus* familiar (BOURDIEU, 2007), o que os faz ingressar na escola, em sua maioria, com meros fragmentos do capital cultural, entende-se que a escola constitui sua fonte primária de formação. Nesta perspectiva, na medida em que o processo de ensino e aprendizagem deste alunado é negligenciado, tal como verificado nesta pesquisa, limita-se até a possibilidade de que, aproveitem estes espaços de “entretenimento”, para mais além do que ver figuras, dado que em sua grande maioria não sabem ler.

No encontro seguinte, apesar dos alunos já terem utilizado o tempo da aula anterior majoritariamente para entretenimento, novamente foram encaminhados ao laboratório de informática para continuar a “pesquisa” sobre violência.

Como provavelmente no entendimento dos alunos eles já tinham realizado a pesquisa, estes demonstraram ter dificuldade em entender o que o professor estava solicitando, já que a tarefa já teria sido realizada na aula anterior, de modo que não havia ficado claro o que exatamente o professor estava solicitando, ao dizer que era para eles continuarem a pesquisa sobre violência. Uma das alunas então sintetizou, em Libras, exemplarmente a proposta:

- Coloca a palavra violência no Google e copia mais um pouco. ”

E foi exatamente isso que os alunos fizeram, para logo a seguir acessar links do seu interesse.

A total ausência de contextualização da proposta, especialmente considerando que uma situação de violência escolar havia antecedido a aula, com uma das alunas da própria turma envolvida, e sequer fora aventada à discussão, demonstra o quanto o ensino quando esvaziado de mediação e crítica torna-se vazio e destituído de significado para os sujeitos aprendizes, neste caso reificados. A apropriação de temas “politicamente corretos” como violência ou preconceito, este último o segundo solicitado para pesquisa, parece também não ter contribuído, visto ter sido utilizado sob a forma de apêndice, sem mediação entre o professor e alunos.

Observa-se que no encontro seguinte em que novamente os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática para realizarem a pesquisa sobre preconceito, a pesquisadora percebeu que a atividade da aula já estava na lousa, o que possibilitou deduzir que já tinha sido trabalhado da mesma forma, com a outra turma da oitava-série que estava no

laboratório de informática com o professor anteriormente. A orientação escrita, abaixo reproduzida, literalmente:

“ Preconceitos

Grupo 4

Valor \$<sup>133</sup> valor 2

Exemplos”

Neste sentido resgata-se que novamente inexistiu uma intermediação da proposta a ser realizada. A única orientação dada aos alunos fora aquela escrita na lousa pelo professor. Os alunos, em sua grande maioria, demonstraram não ter compreendido a orientação. A atividade que a priori foi solicitada para ser realizada em grupos de quatro, foi realizada individualmente. Também, foi visível que muitos não entenderam sequer qual era o tema da pesquisa. Desta forma, alguns colocaram no site rastreador do Google a palavra “exemplo”, no lugar de “preconceito”.

Durante a observação, ao final do encontro, a pesquisadora, aproveitou que o tema de pesquisa a priori estipulado era “preconceito” e conversou com os alunos individualmente para saber o que entendiam por preconceito, e se já tinham enfrentado situações de preconceito por serem surdos. Somente uma aluna, a mesma que defendeu em uma aula anterior, o direito do surdo a Libras, enfatizando que este se constitui em Lei, mostrou ter entendimento do que é preconceito, citando que no passado sofria muito em suas relações familiares, na medida em que sua família não aceitava Libras; no entanto, relatou que atualmente, a situação havia melhorado.

Os demais alunos com quem a pesquisadora conversou neste encontro e no seguinte, na qual se repetiu a proposta, assim como nos intervalos, desconheciam até mesmo o termo preconceito, não identificando seu significado. Ao exemplificar com grupos - como os surdos, negros, idosos, mulheres - estes continuaram a referir que nunca tinham sofrido preconceito,

---

<sup>133</sup> Observa-se que o uso do símbolo “\$” tem referência direta a questões monetárias relacionadas ao dinheiro. No entanto, independente deste sentido, como tentativa de explicitar o significado da palavra “valor”, este é usado, no mínimo de maneira ambígua, na medida em que associa erroneamente o valor de uma atividade educativa ao valor monetário, assim como, esta é uma forma de reduzir a abrangência que tal terminologia tem, ao focar apenas uma das interpretações possíveis, que num contexto monetário, teria sentido. (nota da autora)

apesar de viverem<sup>134</sup>, no mínimo, situações cotidianas dentro da escola. Uma das alunas após a pesquisadora exemplificar com várias situações que denotam a presença do preconceito, ao ser questionada se tinha algum preconceito, admitiu tê-lo em relação aos gays<sup>135</sup>, dizendo que: “é feio, não gosto”.

Sobre a realização da atividade, a mesma estratégia utilizada para a “pesquisa” do tema violência foi usada pelos alunos. Em geral, abriram o primeiro link do rastreador e copiaram o primeiro parágrafo que apareceu. Chamou a atenção o fato de que um dos alunos, que copiou o texto que apareceu num dos links, não sabendo se era suficiente a “quantidade” que havia copiado chamou o professor. Este abriu outro link e mandou copiar daquele. Percebendo a situação, a pesquisadora verificou que este mandou copiar de outro site, pois a primeira cópia<sup>136</sup> consistia de uma lista de profissionais que trabalham com pessoas vítimas de preconceito. O aluno que não sabe ler, não percebeu o conteúdo do mesmo. Contudo, aceitou a recusa do professor, vindo a copiar novamente sem entender o que estava escrito, do link que este escolheu.

Dentro desta mesma perspectiva de distorção dos recursos visuais, em uma das aulas entre as realizadas no laboratório de informática, que ocorreu em sala de aula, o professor utilizou a proposta da criação de cartazes como atividade ocupacional. Para fins de realização de tal tarefa, o professor colocou no quadro a seguinte orientação, já referida anteriormente:

**“Violência**

Montar os cartazes e desenhar.

Na cartolina vamos escrever pequenas **frazes** sobre a **violência**, nome de todo o grupo da 7b.”

---

<sup>134</sup> Observa-se que um dos alunos que respondeu nunca ter sofrido preconceito, em outro momento havia relatado à pesquisadora que sua família não sabia Libras. E ao ser questionado, na época, como se comunicava neste espaço, relatou que conversavam via “apontação”; isto é: os familiares apontavam para aquilo que queriam dizer. Logo, deduz-se que a “conversa” se restringia a temas concretos, os quais poderiam ser apontados, provavelmente, restringindo-se a orientações. Contudo, apesar disto, o aluno disse nunca ter sofrido preconceito, não tendo consciência de que é este que dá sustentação a situação absurda de manter-se em isolamento linguístico significativo dentro da sua própria família. (nota da autora)

<sup>135</sup> Observa-se que esta aluna que reconheceu ter preconceito em relação aos gays, confunde estes com travestis, dizendo que “é feio, não gosto”, e ao explicar porque relata: “feio, homem pintado e vestido como mulher”, segundo sua sinalização. (nota da autora)

<sup>136</sup> Em anexo (Apêndice F), cópia da página na qual o aluno copiou o conteúdo referido, que foi dada para a pesquisadora, depois que o aluno arrancou a página do caderno, para refazer segundo a orientação do professor, a pedido da mesma. (nota da autora)

Também neste caso, tal como ocorrera com a primeira professora, este professor fez o uso do cartaz dentro de uma perspectiva distorcida de metodologia visual, entendida como fundamental na educação de surdos. Desta forma a feitura dos mesmos restringiu-se a uma atividade como uma tarefa ocupacional, que depois foi exibida como um conteúdo supostamente “compreendido” pelos alunos e, no seguimento, os afixando nos corredores da escola.

No entanto, além do uso distorcido da feitura dos cartazes, chamou a atenção para a total impropriedade com que fora encaminhado. Além da orientação escrita não explicada na lousa, não foram fornecidos sequer materiais para sua realização. Neste sentido, se relata que o único material entregue foi uma folha em branco. Os desenhos com lápis grafite feitos na mesma pelos alunos foram posteriormente colados em um papel pardo; alguns destes recortados enquanto outros inteiros, isto é junto à folha ofício que era o suporte do mesmo.

Apesar da insignificância da proposta, os alunos a realizaram. No entanto, predominou o estereótipo tanto na opção dos desenhos quanto das mensagens. Neste sentido foram desenhadas placas com desenhos repetidos de: cigarro, folha da planta da maconha, garrafa de bebida alcoólica, revólver e um planeta terra.

Na hora dos alunos escreverem as frases que deveriam acompanhar o desenho, imperou a dificuldade. Estes tentaram solicitar ao professor como se escreviam palavras simples, que não foram entendidas pelo mesmo, e que mesmo que tivessem sido este não sabia ainda sequer o alfabeto manual, a forma usual na cultura surda de responder as dúvidas de grafia. Desta forma, os alunos perguntaram para a pesquisadora como se escrevia: beber, proibido, pode, terra e fumar. Diante da total orfandade dos alunos, e por acreditar que lhes responder em DAC, como era a escrita das palavras, se constituía neste momento em apenas um apoio informacional, esta o fez, explicando para o professor que estava apenas fornecendo a escrita das palavras solicitadas pelos alunos através do alfabeto manual. Este não apenas não se opôs como lhe agradeceu.

Novamente, neste encontro, com a finalização da feitura dos cartazes, próximo a faltar aproximadamente 30 minutos para o término da aula, o clima dentro desta ficou insustentável para o professor. Os alunos conversavam animadamente em Libras, passeavam pela sala, alguns saindo da mesma para aguardar o próximo encontro do lado de fora, no corredor. O professor, visivelmente atordoado, tentou ainda organizar o espaço, chamando-os de volta para a sala de aula, sendo, no entanto, completamente ignorado pelos alunos.

O professor tentou novamente solicitar que a pesquisadora interferisse traduzindo seus chamamentos. Esta novamente respondeu em comunicação bimodal que não o faria, e diante da situação, considerou melhor encerrar a observação daquele encontro. Ao sair da sala visualizou uma das coordenadoras da escola, que certamente por ter visto<sup>137</sup> a movimentação, vinha em direção dos alunos para impor medidas disciplinares.

As aulas ministradas por este professor de Língua Portuguesa, foram uma amostra de uma situação não passível de ter sido imaginada, tal seu caráter de absurdo, como referido anteriormente. No capítulo seguinte será analisado a experiência de ensino aprendizagem com a terceira professora que assumiu a disciplina. Neste serão apresentados dados singulares, especialmente por tratar-se de uma professora com total fluência em Libras.

---

<sup>137</sup> Provavelmente a movimentação foi percebida através da captação de imagens pelas câmeras instaladas na instituição, especialmente nos corredores da escola. (nota da autora)

## **5 – O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR PROFESSORA OUVINTE FLUENTE EM LIBRAS**

Este capítulo versa sobre a observação desenvolvida junto às aulas de Língua Portuguesa, na sétima série da Escola para surdos observada, a partir da entrada em abril de 2010, da terceira professora desta disciplina, que permaneceu até o final do ano de observação, encerrada dezoito (18) de novembro do mesmo ano, à turma. Como já referido, esta professora apresenta, em relação aos outros dois professores anteriores, que ministraram a disciplina de Língua Portuguesa, o diferencial de ser fluente em Libras, com certificação tanto da PROLIBRAS quanto do FENEIS. Tal como a primeira professora, esta é formada em Letras e atua como intérprete em outra instituição.

Na sequência, à luz das teorias escolhidas para dar sustento ao olhar da pesquisadora, serão apresentados dados selecionados da observação das aulas ministradas pela professora concomitantemente às análises, conforme metodologia já explicitada.

Também neste capítulo será possível encontrar algumas das categorias de análise já referidas nos capítulos anteriores assim como outras específicas desta situação de ensino.

### **5.1 – A observação do “inexistente”**

Durante o ano de observação da sétima-série da disciplina de Língua Portuguesa, com todos os três professores que assumiram a regência no período, é considerável o número de aulas que deixaram de ser ministradas, conforme já referido no capítulo quatro.

Em relação ao tempo ministrado por esta terceira professora destaca-se que do total de cento e dezenove (119) horas-aulas previstas durante o exercício da mesma, quarenta e nove (49) horas-aulas não existiram em função de faltas da professora, feriados, férias, dispensas para Conselho de Classe, passeios, etc. Especificamente em relação às aulas faltantes em

decorrência da ausência da professora ocorreram 30% destas. Faltas estas algumas vezes justificadas em geral, por problemas de saúde.<sup>138</sup>

Observa-se que mais uma vez, assim como no período no qual os outros dois docentes também observados foram responsáveis pela disciplina, a pesquisadora acompanhou a negligência em relação à reposição de horas-aulas não ministradas, sob nenhuma forma; isto é: nem presencial e nem por outra forma qualquer.

Outro aspecto que corrobora a realidade observada de uso pouco efetivo do tempo de trabalho no espaço das aulas de Língua Portuguesa na 7ª série e que, no decorrer deste capítulo será apresentado e discutido, é o que analisa a ênfase excessiva atribuída à utilização de filmes para serem simplesmente assistidos pelos alunos, com o aproveitamento em tipos de atividades a posteriori questionáveis, cujo pretensão aprendido não correspondia a tempo despendido para assisti-los e realizá-las.<sup>139</sup>

Os filmes, recurso que indubitavelmente é considerado como um recurso visual potencialmente rico para a aprendizagem, depende, entretanto, tal como qualquer recurso de ensino, da forma pela qual é utilizado, com quais objetivos e avaliação, validam ou não sua significância e eficiência no ensino e na aprendizagem. Contudo, também como qualquer outro método de trabalho, perde sua função pedagógica na medida em que seu papel principal é o de manter os alunos ocupados numa proposta de aprendizagem que mais esconde do que mostra.

Assim, no que tange ao fenômeno do vazio de conteúdo, aqui denominado de “observação do inexistente”, o fato da professora ser proficiente em Libras, não parece ter alterado o quadro que platonicamente mantém amarrados no fundo da caverna escura, na qual as sombras são a realidade possível, os alunos. Juntamente a este fenômeno que revela o vazio

---

<sup>138</sup> O sofrimento no trabalho da classe de professores tem atingido níveis alarmantes. Para saber mais, vale ler: FÁRIA, J. H.; BAIBICH-FÁRIA, T. M.; ZORZETTO FILHO, D. Discursos de Eros e Prática de Thánatos: o esconderijo da dor e a Síndrome do Estoicismo Hercúleo. EnANPAD, 2008.

<sup>139</sup> Observa-se que os mesmos filmes foram assistidos pelo menos pelas turmas de sexta à oitava série. Desta forma, não houve uma seleção diferenciada de acordo com o grupo de alunos. O título dos filmes foram: *Órfã*; *Coraline*; *Nanny Mc Phee: a babá encantada*, assistidos na sequência listada. Apenas o filme *A Ilha da Imaginação*, que foi mostrado sequencialmente depois do *Coraline*, é que a pesquisadora não conseguiu perceber se fora utilizado também em outras turmas, visto que este foi passado parcialmente, em um dos encontros, de duas horas-aula, absolutamente descontextualizado de qualquer proposta, sob a justificativa da professora de que “não tem como dar aula” [sic], em decorrência da sala apresentar alguns elementos decorativos, especialmente na lousa, colocados para uma exposição que seria realizada naquela semana. (nota da autora)

referido, e *pari passo* com ele, observa-se também com esta professora, o que já se vira com os anteriores, uma tendência de fazer o tempo passar, mantendo os alunos ocupados, dóceis, disciplinados, sem que constituam ameaça para quem não sente os alunos surdos como tendo potencial significativo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, se encontra no papel de professor de alunos surdos.

A observação do “inexistente” e do ensino confundido com “passatempo”, na perspectiva defendida nesta Tese, constitui uma violência aos direitos dos alunos surdos. Enquanto o que se observa é um espaço que maquia e alberga o nada, em espaço escolar supostamente preenchido de ensino e de aprendizagem, constata-se às condições propícias para a promoção a manutenção dos alunos na condição de alienados da cultura.

O Estado, a Coordenação da Escola e os docentes por sua vez, parecem colocar-se na condição de não videntes da violência que cometem, com ou sem intenção, com ou sem consciência de fazê-lo. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

## **5.2 Do oásis ao suplício**

A importância da permanência prolongada em um estudo etnográfico, recomendada por Rockwell (1987) e corroborada por Garcia (2001), é respaldada, também pela experiência construída nesta pesquisa de campo ocorrida a partir da entrada desta terceira professora da disciplina de Língua Portuguesa, a qual nos primeiros encontros buscou aparentar um comprometimento e prática pedagógica a qual não conseguiu sustentar no restante do período, demonstrando ser este apenas uma “imagem maquiada” que desejava exibir diante da pesquisadora, mas que não refletia sua prática pedagógica cotidiana, marcada pela desqualificação e preconceito em relação aos surdos e a língua natural destes.

Na sequência deste capítulo aponta-se para o fato de como a radical mudança da prática pedagógica desta professora, do que aqui se denominou como do oásis ao suplício, configura as implicações desta mesma ação docente para o processo de aprendizagem dos alunos.

### **5.2-1 Da usurpação do direito linguístico: o império do bimodalismo e o assujeitamento da Língua de Sinais**

Da mesma forma como ocorrera com os professores anteriores, também com esta professora, não foi possível a pesquisadora assistir a primeira aula, na medida em que não fora avisada da substituição que ocorreu ainda durante o período em que o professor que a antecedeu estava em licença para tratamento de saúde. No entanto, através dos alunos a pesquisadora soube sobre o encontro.

Os alunos contaram que nesta primeira aula a professora conversou com eles e começou a trabalhar o conteúdo dos diferentes gêneros textuais. Um dos alunos emprestou o caderno para a pesquisadora, forma pela qual pode ter acesso também ao conteúdo trabalhado, verificando o que os alunos haviam copiado sobre o mesmo. Sobre a fluência da professora em Libras os alunos referiram-se a ela como fluente em Língua de Sinais, conforme sinalizou mais de um aluno dizendo: “(sinal<sup>140</sup> da professora) sabe Libras”

A pesquisadora, com as informações dos alunos - tanto pela proposta do conteúdo, quanto em especial, por ser esta uma professora fluente em Libras -, fora observar a aula com expectativas bastante positivas, além de uma sensação inevitável de alívio. E de fato durante o primeiro encontro observado, pareceu-lhe que finalmente os alunos teriam acesso a um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Neste primeiro encontro, fora perceptível que a professora era extremamente fluente em Libras. Esta primeira aula se apresentou com uma dinâmica e troca comunicacional entre a professora e os alunos inédita naquele espaço da sala de aula. A seguir a descrição da primeira aula observada:

Neste primeiro encontro observado pela pesquisadora a professora continuou a proposta sobre os diferentes tipos de gêneros textuais, iniciado na aula anterior. Ela iniciou escrevendo no quadro os três tipos de texto que trabalharia na sequência: narrativo, descritivo e dissertativo. Mostrou o sinal de cada um deles e explicou o significado. Posteriormente,

---

<sup>140</sup> O sinal da professora refere-se aqui ao sinal que cada pessoa que ingressa na comunidade surda recebe. Com este sinal cada um passa a ser identificado, substituindo o nome real (que não precisa mais ser informado em DAC a cada vez que se faz referência a esta pessoa), pelo que se denomina na cultura surda de “nome do batismo”. (nota da autora)

começou a contar em Libras fluente, cheio de detalhes e num ritmo empolgante a história do Chapeuzinho Vermelho<sup>141</sup>. Ao terminar perguntou que tipo de texto era aquele. Os alunos se dividiram entre narrativo e descritivo. A professora conduziu uma votação. Na sequência, informou que o texto era narrativo, explicando o porquê, sendo que o grupo que acertou foi aplaudido. O clima da aula era excelente. Os alunos se mostravam participativos, empolgados e sorridentes.

Posteriormente a professora solicitou para uma aluna dirigir-se à frente da turma pedindo para a mesma desfilar. A adolescente ficou envergonhada e não quis participar. Para estimular outra colega a aceitar o convite, e manter a proposta, a professora utilizou o recurso do elogio e do desafio ao convidar outra dizendo que esta viria porque é mais desinibida e corajosa. Quando a jovem começa a desfilar, a professora sempre em Libras faz uma descrição da mesma, simulando o desfile de um concurso de miss, descrevendo o tom de seus cabelos, comprimento, altura, etc. Encerrado este momento, a professora perguntou qual era o tipo de texto. Todos os alunos responderam, sem hesitar, que consistia em um texto descritivo.

Para exemplificar o terceiro tipo de texto – o dissertativo -, sem o anunciar a professora começou a perguntar o que eles achavam sobre sexo<sup>142</sup>. Comentou então que sexo é gostoso, é uma forma de conhecer o próprio corpo, mas que necessita de cuidado, pois há a necessidade de precaução em relação às doenças sexualmente transmissíveis, como a AIDS. Explicou sobre os diferentes tipos de métodos anticoncepcionais, com ênfase no preservativo e na pílula, ressaltando o primeiro também na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Enfatizou o fato de que há muitas dificuldades em alguém tornar-se mãe ainda jovem com as implicações posteriores da gravidez, ressaltando inclusive a histórica situação de quanto é comum os jovens surdos terem filhos que posteriormente são cuidados pelos

---

<sup>141</sup> Observa-se que esta história é um dos clássicos da literatura que já possui adaptação para a cultura surda, na versão o Chapeuzinho Vermelho Surda, desenvolvido junto ao Projeto de Integração das Tecnologias de Comunicação ao Processo de Letramento Surdo, realizado em parceria com a USP e EMEE Anne Sullivan (SME/PMSP), através do Programa de Ensino Público da FAPESP. Apesar do mesmo encontrar-se disponível gratuitamente na internet, a professora sequer fez menção a mesma, perdendo a oportunidade de abordar o mesmo conteúdo dentro da cultura surda. Neste sentido, resgata-se que esta necessidade de adaptar as histórias para que reflitam sobre a cultura surda já foi apontada por Claros (2001 apud ALBRES, 2010), na medida em que os surdos não se vêem representados nestas histórias que contam as vivências das pessoas ouvintes. (nota da autora)

<sup>142</sup> Posteriormente a pesquisadora durante a disciplina de Libras ficará sabendo que a escola solicitou que todos os professores trabalhassem os temas sexualidade e drogas em sala de aula, informação esta dada aos alunos antes de falar sobre drogas. (nota da autora)

avôs. Alertou também para os riscos de uma menina de 15 anos engravidar, em função da falta de maturidade do corpo, por estar ainda em desenvolvimento.

Durante a explicação referida, os alunos fizeram muitas perguntas as quais a professora foi respondendo e aproveitando no relato que tecia, de forma que o momento fora extremamente informativo, com participação unânime do grupo de alunos. Ao final, novamente a professora perguntou qual era o tipo de texto. Todos os alunos responderam, sem hesitar, que se tratava de um texto dissertativo.

Ao terminar a dinâmica a professora elogiou o grupo dizendo que: “são inteligentes, descobriram rápido, parabéns!” Ao parabenizá-los a professora inclusive comentou que eles (da sétima-série) conseguiram responder mais rápido do que a oitava - série.<sup>143</sup> Foi visível o quanto os alunos se sentiram gratificados com a dinâmica e o elogio, percebendo-se que estavam envaidecidos. No restante deste encontro a professora colocou no quadro o conteúdo referente ao que fora trabalhado para ser copiado pelos alunos.

No término deste encontro, a pesquisadora ao retirar-se da sala de aula, como sempre fez em todas as observações, de cumprimentar a professora na saída como sempre o fazia na entrada das aulas também, ao ser questionada se gostou da aula, comentou em resposta que era muito gostoso uma aula em Libras fluente. Então, é surpreendida pela professora que lhe respondeu: que é bom mas, que “não dá para ser só Libras, pois na aula têm alunos que “ouvem”<sup>144</sup>.

Em todos os demais encontros a pesquisadora constatou a predominância do bimodalismo, sendo que o uso da Libras, como ocorreu no primeiro encontro, foi utilizado em raríssimas exceções pontuais. No geral, apesar da professora ser fluente em Libras ela optou praticamente durante todo o tempo de observação pelo bimodalismo, o que configura que apesar dela ter domínio da Língua de Sinais, e estar no contexto de uma escola para surdos, preferiu optar pelo Português Sinalizado com a argumentação a de que, segundo ela, têm alunos que “ouvem”.

---

<sup>143</sup> Neste comentário da professora, comparando o desempenho dos alunos da sétima-série com os da oitava em relação à rapidez com que identificaram o texto visual, a pesquisadora teve uma intuição de que o fenômeno já observado, relativo à falta de diferenciação significativa entre conteúdos e métodos por séries, pelo menos, das séries sexta, sétima à oitava, iria se repetir. (nota da autora)

<sup>144</sup> Na tabela anexo (Apêndice C) se apresentam os dados das perdas auditivas pelos alunos, os quais apontam para o fato de que não existe em sala de aula nenhum ouvinte, sendo que dos treze (13) alunos que ainda frequentavam a escola, sete (7) tem perda bilateral profunda, três (3) severa e profunda, dois (2) severa e moderada e apenas havia uma (1) aluna com perda moderada bilateral. (nota da autora)

É fato que na maioria das escolas especiais as metodologias que vigoram são oralistas (SLOMSKI, 2010). Também é fato de que os professores destas não compartilham da língua utilizada pelos seus alunos, e por não dominarem a Língua de Sinais acabam optando pela comunicação bimodal, ou seja: fazem uso da fala oral associada a alguns sinais concomitantes (GUARINELLO, 2010). Esta foi inclusive a situação da primeira professora da disciplina de Língua Portuguesa, que apresentava uma fluência parcial e, muito provavelmente, por tal condição tenha optado pelo bimodalismo.<sup>145</sup>

No entanto, em nenhum trabalho a pesquisadora encontrou a citação de que o não uso da Língua de Sinais, tanto em professores surdos quanto ouvintes, ocorresse em decorrência da opção consciente pelo bimodalismo, de modo que tenha sido feito por professores fluentes em Libras. Esta situação apresenta uma singularidade na qual não é a falta de qualificação e formação em Língua de Sinais que impede o ensino de qualidade, mas o tipo de concepção teórico-epistemológica, entendida nesta Tese como de caráter preconceituoso em relação aos surdos e à Libras, que se interpõe impedindo a comunicação fluente em sala de aula.

Santos e Gurgel (2009), ao se referirem aos professores surdos, manifestam a preocupação, compartilhada nesta Tese, de que estes além de serem fluentes em Libras deveriam estar atentos às questões educacionais e metodológicas, afirmando que a fluência em Língua de Sinais não os capacitava automaticamente a ser bons professores.

Nesta pesquisa, vale também a afirmação, relativamente aos professores ouvintes, isto é: apesar a fluência em Libras ser fulcral para um ensino de qualidade, isto é, condição necessária, esta por si só não habilita ninguém a ser professor de alunos surdos, ou seja, não constitui condição suficiente. Transcendendo as questões de natureza educacional, epistêmicas teóricas e metodológicas, a presente Tese também defende que a concepção acerca de surdez, surdos, e Língua de Sinais que o professor possui, ainda que sem consciência e sem crítica, é o que confere régua e compasso para sua ação docente e de formação do sujeito aluno em geral.

Nesse sentido, por exemplo, a professora ao utilizar a alegação de que há alunos que “ouvem”, para justificar a opção pelo bimodalismo, remeteu sua prática de ensino a uma perspectiva clínica da surdez. Nesta é que se discute o tipo de educação dos surdos

---

<sup>145</sup> O segundo professor sequer fez uso do bimodalismo, pois era leigo em Libras, então no máximo utilizou alguns sinais, em geral errados, predominando os gestos. (nota da autora)

correlacionando ao nível de perda auditiva e, por conseguinte, de acordo com o resíduo auditivo preservado o quanto se atribuiu em potencial de aprendizagem para os mesmos.

Vale destacar que a professora ao adotar esta perspectiva patológica da surdez, a mesma representação preconceituosa sobre o potencial de aprendizagem dos alunos alberga intrinsecamente em relação à Língua de Sinais. O preconceito em relação à língua natural dos surdos é irrefutável, na medida em que nega o direito dos alunos à Libras, utilizando-a na modalidade bimodal, como um instrumento a dar acesso a verdadeira língua, segunda a mesma: o Português. O seu preconceito em relação à Língua de Sinais, mesmo que não tenha sido declarado verbalmente, está expresso pela opção que fez pelo bimodalismo, apesar de ser fluente em Libras.

No entendimento desta Tese, a proposição de conferir aos adolescentes o mesmo tratamento utilizado com crianças não surdas, é, no mínimo, não levar em conta que estes alunos, inclusive aqueles que têm perdas relativamente menores, são todos filhos de pais ouvintes, e, portanto, já se encontram familiarmente imersos dentro de um ambiente linguístico oral-auditivo, o que não lhes garantiu o acesso significativo a mesma. Assim, pretender, mediante a mesma lógica, que na escola para surdos, sejam novamente submetidos à imersão num ambiente escolar bimodal, além de não trazer por si fluência em Língua Portuguesa, lhes rouba possibilidades alternativas de efetiva aprendizagem.

Deste modo, a imersão num ambiente escolar bimodal, também pela mesma lógica, não traz por si fluência em Língua Portuguesa. Neste ponto, está se confundindo imersão<sup>146</sup>, um suposto contato, com acesso real. Com tal prática bimodal intencional, dentro de uma escola para surdos, a professora repete o discurso da proposta de inclusão de alunos surdos no ensino regular que diz:

[...] a inclusão de crianças deficientes auditivas, usuárias de aparelho de amplificação sonora individual ou implante coclear, [...] à escola regular com necessidades especiais [...] além de ser um direito, é fundamental que elas sejam inseridas em classes comuns o mais cedo possível, considerando que nesse ambiente e nesse contexto, **convivendo com ouvintes, as oportunidades de experiências auditivas são maiores, o que propicia o desenvolvimento da audição, da fala e da linguagem e, conseqüentemente, o**

<sup>146</sup> Farias (2006, p. 271) aponta para o fato de que “muitos desconhecem que os surdos não partilham da “visão ouvinte do mundo” e acreditam que a simples imersão deles em ambientes de oralidade é suficiente para que adquiram a língua oral. [...] A pura imersão, entretanto não garante a aquisição da LP [Língua Portuguesa] por surdos.” O que surpreende é em uma escola para surdos, uma professora fluente em Libras ser adepta do mito da imersão. (nota da autora)

**favorecimento da aprendizagem** (RIOS; NOVAES, 2010, p.84).  
(grifos da autora)

Este discurso de inclusão justifica-se especialmente por propiciar o contato com os ouvintes, leia-se subliminarmente, os considerados “normais”. No caso de uma escola específica para alunos surdos, entretanto, constitui o “paradoxo em carne viva” dado que os pilares de sustentação teórica que objetivam manter uma escola de surdos é, principalmente, o de preservar seus direitos linguísticos diferenciados e identitários (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

A professora ao alegar a necessidade de falar o Português porque há alunos que “ouvem”, filia-se ao mesmo princípio no qual se propõe a inclusão dos intitulados deficientes auditivos, tal qual no ensino regular, apesar de inseridos numa escola para surdos, no intuito de que ao conviverem com ela, professora, que é uma ouvinte, tenham maiores experiências auditivas que propiciariam “o desenvolvimento da audição, da fala e da linguagem e, conseqüentemente, o favorecimento da aprendizagem” (RIOS; NOVAS, 2010, p. 84).

Como consequência nefasta destes fatores, entende-se que o lugar que deveria constituir-se como lugar para fomento da identificação grupal, com a construção positiva de identidades surdas, o respeito linguístico, a não reprodução do discurso de oportunidades auditivas, baseado nos princípios hegemônicos de normalidade, continua não sendo mais do que um mero espaço utópico que não se atualiza. A maioria dos alunos, surdos profundos, na escola específica para surdos, é submetido à metodologia que, segundo uma perspectiva equivocada da professora, poderia favorecer a alguns poucos alunos que tem níveis de perdas relativamente menores, em nome da concepção que faz do oralismo a norma.

Neste suposto aproveitamento, os que são favoráveis ao oralismo enfatizam que além da atenção para a distância entre os interlocutores, o ambiente acústico da sala de aula precisa controlar ruídos a fim de ampliar a captação da fala, sem que os ruídos interfiram. E esta realidade de controle de ruídos na escola observada inexistente, muito antes pelo contrário. O que se observou foi: ruídos intensos de classes e cadeiras empurradas em qualquer movimentação dos alunos, ruídos externos, assim como os gritos frequentes em sala de aula, especialmente de professores<sup>147</sup>. No discurso da inclusão na escola regular, ao presenciar o

---

<sup>147</sup> Sobre este comportamento uma outra pesquisadora, de um curso do mestrado da UFPR, que se encontrava em pesquisa na mesma instituição, questionou a pesquisadora em conversa informal: - Por que se grita tanto com os alunos se eles são surdos? Não entendo o porquê numa escola de surdos, se grita tanto!” (nota da autora)

baixo aproveitamento que os surdos têm das “oportunidades auditivas”, os próprios defensores desta imersão, apontam que:

Afinal, a escola não existe apenas para socializar e sim para educar, e, sendo assim, para receber crianças com deficiência de audição, necessitaria diminuir o número de alunos por sala de aula; **investir em estruturas físicas adequadas para a singularidade do deficiente auditivo**, como por exemplo, **salas acusticamente tratadas**<sup>148</sup> (RIOS; NOVAES, 2010, p.96) (grifos da autora)

O discurso das “oportunidades acústicas” também está associado a outro que superestima o uso dos aparelhos auditivos, profetizando que seriam capazes de restabelecer a audição do surdo. Esta crença não corresponde à verdade, na medida em que inúmeros fatores<sup>149</sup>, como ambientais, graus e tipos de surdez interferem neste suposto aproveitamento.

Especificamente em relação aos graus de surdez, Gesser (2009a) ressalta-se que nas crianças com surdez severa ou profunda os aparelhos auditivos segundo os fonoaudiólogos ajudariam a “estimular a audição residual” e, desta forma, vir a “perceber os componentes acústicos da fala”; o que se constitui em “percepções e estímulos”. Como reforçam Lima, Boechat & Tega (2003), citados por Gesser (2009b, p. 74): “a escuta auditiva e o discernimento dos sons vocálicos ou consonantais da língua portuguesa são identificados somente pelos indivíduos que têm surdez moderada ou leve”. Com base nestas afirmações pode-se concluir que a maioria dos alunos da turma em observação, por ter altos níveis de surdez (apenas uma aluna apresenta surdez moderada), não conseguia aproveitamento da utilização da modalidade bimodal de parte da professora.

Outro ponto de reflexão importante sobre a opção pelo bimodalismo, em detrimento do uso de Libras, parece ser o desconhecimento que esta opção implica em prejuízos comunicacionais e de aprendizagem para os surdos, por parte da professora. Neste sentido, é

<sup>148</sup> A pesquisadora quando vê a defesa das “salas acusticamente tratadas”, entendendo inclusive por experiência própria o quanto os ruídos dificultam o acesso a informações sonoras especialmente se fazendo uso do aparelho auditivo, a remete ao filme *O Menino Da Bolha de Plástico*. Para pesquisadora a proposta é em última instância da mesma natureza, visto que desta forma assim estariam os surdos se tal de fato fosse efetivado, no caso de terem a possibilidade de estudarem em salas de aulas acusticamente preservadas; o que seria semelhante a serem colocados numa bolha. E nesta bolha, ou como dizem, “salas acusticamente tratadas” estariam limitados os seus direitos de uma possível aprendizagem, comunicação e socialização. Ou se será que se supõe que se transportariam as salas junto aos alunos nos intervalos, a um passeio ao shopping, etc. De fato, para a pesquisadora, esta é uma proposta deveras “estranha” de propor equidade, na qual como no filme, o menino dentro da bolha de plástico poderia ter um sistema esterilizado e viveria a salvo e bactérias e vírus, que no caso dos surdos estariam salvos da malignidade atribuída à Língua de Sinais, pelos adeptos da corrente oralista, podendo os surdos viverem como pseudo-ouvintes. (nota da autora)

<sup>149</sup> Para saber mais sobre sugere-se a leitura do artigo: WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceitos: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. Revista Brasileira de Educação, 2009. (nota da autora)

importante resgatar que segundo Bernardinho (2000) as práticas bimodais são ineficientes para os surdos visto que as duas línguas são muito diferentes. Neste sentido, Guarinello (2010, p. 102) afirma que quando a Língua de Sinais deixa de ser enfatizada, o sujeito surdo acaba dispondo apenas de “fragmentos da língua oral”. Nesta perspectiva, Botelho (2010, p. 122) ressalta que a prática bimodal:

Além de dificultar a estruturação do pensamento, já que com a busca constante de ajuste entre fala e sinais perde-se o fio condutor do assunto, a simultaneidade veiculada pelo bimodalismo deforma a enunciação, que se torna uma montagem artificial, e sempre baseada na língua oral.

Nesta discussão, é imprescindível resgatar também Ferreira Brito (1993, p. 2), uma das primeiras pesquisadoras a questionar o bimodalismo, ao afirmar que a Comunicação Total<sup>150</sup>, que constitui a base filosófica de defesa das práticas bimodais, “vem a ser apenas uma visão oralista camuflada de Linguagem e Surdez”. Nesta perspectiva segundo a autora:

De fato, as pessoas que defendem a Comunicação Total valem-se dos sinais apenas como um suporte para o ensino do português. Os sinais representam para elas apenas um meio, mas não o objetivo. Eis porque consideramos estes educadores como oralistas dissimulados. (FERREIRA BRITO, 1993, p. 8)

Segundo a autora o uso das duas línguas (uma de modalidade oral e outra visual-espacial) simultaneamente, é impraticável, em decorrência da diferença estrutural das mesmas. O bimodalismo favorece uma comunicação trincada na medida em que impõe ao surdo a estrutura linguística da língua oral sobre a Língua de Sinais. Também não há isomorfismo de categorias linguísticas, o que significa que não existe correspondência exata em Libras e Português.

Na prática bimodal o que se evidencia é que a Língua de Sinais acaba por ser moldada à estrutura da língua oral. Conforme aponta Capovila (2001, p. 1483) “a ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é emitida simultaneamente”. E de acordo com Ferreira Brito (1993, p. 48), esta imposição da estrutura do Português à Língua de Sinais implica em um resultado insatisfatório, pois “os surdos

---

<sup>150</sup> A Comunicação Total, conforme já discutido anteriormente, é a vertente filosófica que a principio propunha o reconhecimento da importância da Língua de Sinais para a criança surda e por tal estimulava o uso simultâneo de sinais e da língua oral. Contudo, pelo uso simultâneo e por na verdade a Língua de Sinais servir apenas como um instrumento para mediação do ensino da língua de modalidade oral, esta sempre ficava subjugada a uma condição de inferioridade. (nota da autora)

acham difícil seguir o que é enunciado por haver muita redundância e contradição nas informações semântico-gramaticais que lhe são passadas.”

Assim, no intuito de reforçar o argumento da importância dos surdos terem seus direitos linguísticos respeitados, dentro da proposta bilíngue prevista em lei, de um ensino mediado em Libras e não numa submissão desta à língua oral através das práticas bimodais, contestando os preconceitos que imperam em relação à Língua de Sinais, regata-se a afirmação do psiquiatra surdo norueguês Terje Basilier (apud FERREIRA BRITO, 1993, p. 75) de que: [...] quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa [...] Quando eu rejeito a língua eu rejeitei a pessoa, porque **a língua é parte de nós mesmos** [...] Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e **é importante sempre ter em mente que o surdo tem o direito de ser surdo.** (grifos da autora)

Mediante a observação da primeira aula observada, ministrada por esta professora proficiente em Libras, - um verdadeiro oásis para os alunos surdos, e para a própria pesquisadora -, sua expressão da concepção que subjaz aos seus conhecimentos sobre o ensino para surdos, ainda que não consciente ou mesmo não intencional, fundamentalmente uma concepção oralista, ao ser trazida para uma escola para surdos, talvez venha produzir o efeito de igualar suas aulas, em termos de eficiência do ensino e da aprendizagem, às aulas dos professores não falantes da Língua de Sinais. Esta questão passou a colocar-se para a pesquisadora e alterou, de certa maneira, o foco do seu olhar.

### **5.2-2 – Do elogio como fonte motivacional à autoproclamação de “chefe” do espaço da sala de aula**

Na segunda aula que deveria ser observada desta terceira professora de Português, esta faltou. No encontro seguinte, a pesquisadora ao entrar em sala verificou que o exercício sobre diferentes gêneros de textos, que deveria ser respondido pelos alunos da turma da sétima-série, já estava no quadro, o que tornou óbvio a conclusão de que o mesmo fora aplicado na turma da oitava-série que antecedia esta aula. Assim, o fenômeno anteriormente observado relativamente aos professores anteriores de que com relação aos surdos, nível de conhecimento e/ou idade não parece ser fator que deva ser levado em conta para seleção e organização de conteúdos, voltava a repetir-se, agora com a professora que conhecia, além de Língua Portuguesa, também a Língua de Sinais.

Entende-se que estas atitudes, dos três professores de Língua Portuguesa observados, de desconsiderar os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, de acordo com as respectivas séries, ministrando conteúdo idêntico a todos, parecem indicar uma forma de categorização massificante e reificadora: os alunos são iguais porque são surdos; os surdos são menos sujeitos do que os não surdos, portanto não necessitam ser considerados em suas especificidades. A atitude, não parece causar constrangimento aos docentes, o que indica que seja de alguma forma naturalizada na escola e coerente com a concepção de surdez que vigora no cotidiano da sala de aula, que não coincide com o do discurso expresso na filosofia da escola ou nos projetos político-pedagógicos.

Em relação aos alunos, neste encontro, observou-se que seguiram as instruções de copiar o conteúdo do quadro e responder as questões, com comprometimento. A professora, apesar de utilizar apenas o bimodalismo para se comunicar, acompanhou os alunos copiando, mostrando-se a disposição para responder perguntas, assim como chamando a atenção em relação aos erros cometidos durante a cópia.<sup>151</sup>

Quando o primeiro aluno terminou de copiar e de assinalar as respostas das questões solicitadas, a professora deu um visto no seu caderno escrevendo um elogio para o aluno. Este demonstrou ficar envaidecido, especialmente com olhares que foram voltados ao mesmo pelo grupo, sempre atento a tudo o que acontece naquele espaço. Esta prática de dar visto no caderno, que no decorrer das aulas se mostrará cotidiana, foi repetida com cada aluno que terminava a atividade e levava o caderno para a professora. Um dos alunos ao apresentar o caderno, não tinha assinalado nenhuma alternativa das questões copiadas. Ao ser questionado sobre o porquê, respondeu que porque não sabia. Em resposta a professora afirmou que ele sabia sim e em seguida fez com ele a tarefa.

Na aula seguinte com a solicitação de que os alunos fizessem cartazes<sup>152</sup> com diferentes exemplos de tipos de gêneros de texto (receita de remédio, culinária, etc.), os alunos já não demonstraram a mesma motivação. Verificou-se que eles obedeceram às instruções, começando a realizar os cartazes exatamente de acordo com as medidas solicitadas pela professora na orientação. O desinteresse parece ter ocorrido como sendo decorrente do

---

<sup>151</sup> Vale notar que apesar de estarem trabalhando somente com cópia, esta foi a primeira oportunidade na qual eram acompanhados e corrigidos. (nota da autora)

<sup>152</sup> Observa-se que no decorrer das aulas que se sucederam a pesquisadora verá os cartazes afixados nas paredes, sobre diferentes gêneros textuais, das turmas de sexta à oitava-série, o que denota que o mesmo trabalho foi utilizado de forma indiferenciada em diferentes turmas. (nota da autora)

fato dos alunos não terem compreendido o conteúdo do que estavam colando nos cartazes, além da desvalorização que pareciam atribuir ao resultado estético dos mesmos. Ainda assim utilizaram quase quatro horas-aula para a realização de tal atividade, o que novamente aponta para o uso do tempo como passatempo e não como práxis de ensino e aprendizagem.

A falta de compreensão sobre o conteúdo que estavam afixando nos cartazes pôde ser verificada quando um aluno com uma receita de remédio nas mãos não sabia onde deveria colá-la. A professora manda-o colocar no espaço para receita médica, mostrando no quadro no esboço que tinha desenhado de como deveria ser o cartaz, que continha as indicações dos lugares para colar, títulos que deveriam ter, espaço de margens, etc. Outro aluno questionou como se escrevia a palavra *bula*, e em resposta a professora restringiu-se a responder que era para escrever receita médica (termo que o aluno desconhecia), conforme estava no quadro, apontando o lugar do mesmo. Estes dois exemplos servem para ilustrar o quanto a atividade estava pouco ligada à compreensão e muito relacionada à ocupação do tempo de aula, sendo que até mesmo os títulos identificadores do tipo de texto que estavam afixando no cartaz não eram por eles entendidos, quanto mais o conteúdo escrito nos mesmos.

Apesar da não compreensão e conseqüentemente da não aprendizagem, os alunos pareciam, como em outras situações, compreender que ocupar o tempo cumprindo o determinado será sinônimo de avaliação necessária e faziam o ritual sem sentido com o sentido de obtê-la. Assim, uma das alunas sinalizou para o seu grupo que o cartaz estava ficando uma “porcaria”, ao que outra colega respondeu também em Libras: “deixa, não adianta, porcaria, importante nota”. (sic)

Antes de terminar o terceiro encontro dedicado a confecção dos cartazes, o quarto período hora-aula, a professora começou a escrever no quadro um conteúdo sobre substantivos<sup>153</sup>, que eles deveriam copiar, alegando que na próxima aula explicaria. No encontro seguinte a explicação prometida não foi dada. Neste a professora apenas encheu a lousa várias vezes com mais conteúdo sobre os substantivos e suas diferentes categorias. A aula, na verdade, consistiu unicamente na cópia do conteúdo do quadro. Como exemplarmente uma aluna disse em Libras sobre a aula era só: “cópia, cópia, cópia”.<sup>154</sup>

---

<sup>153</sup> Posteriormente serão apresentados em detalhes os conteúdos trabalhados analisando-os em relação à proposta educacional prevista para os surdos como educação bilíngue. (nota da autora)

<sup>154</sup> Interessante apontar que os alunos, ainda que sem embasamento teórico que lhes substancie o pensamento, de forma intuitiva, rejeitam a metodologia de ensino que lhes subjeta a uma condição de meros copiadoreis, muitas

No encontro seguinte os alunos ao entrarem na sala de aula e se depararem com a lousa totalmente preenchida com o mesmo conteúdo por eles deveriam copiar (sintoma de que o mesmo conteúdo estava sendo também proposto à turma da oitava série, situação extremamente usual de ser presenciada pela pesquisadora)<sup>155</sup>, um dos alunos disse em Libras: “que saco”. E em mais este encontro a aula foi apenas cópia de um conteúdo que a professora reproduzia na lousa, retirado de um livro didático.

A mudança ocorrida com relação aos alunos, de acordo com a mudança do tipo de aula, foi evidente: alterou-se fundamentalmente tanto o comprometimento com a tarefa quanto o comportamento deles. O entusiasmo da primeira aula cedeu, rapidamente, o lugar à apatia. A participação foi substituída pelas conversas paralelas. As aulas perderam ritmo, tanto pelas atividades propostas, como pela ausência de diálogo imposta pela professora, visto que a partir da segunda aula predominou o bimodalismo. Até mesmo a prática de efetuar um visto nos cadernos dos alunos, que no início continha no elogio um elemento motivador<sup>156</sup>, passou a ser utilizado como uma forma de controle e pressão para que os alunos copiassem o que era proposto, submetendo-se posteriormente ao visto da professora que adquiria um caráter avaliativo. Segundo a mesma, o caderno “valia nota”.

Sobre a cópia durante as aulas, estas parecem também responder ao que Silva (2005) denominou como uma simulação da compreensão. Segundo a autora, no anseio de demonstrar que o aluno surdo está se apropriando de determinado conteúdo na escola, a cópia torna-se um meio a ilustrar esta pretensa aprendizagem ao simulá-la, através do conteúdo reproduzido no caderno do aluno, para pais e professores. Em pesquisa, parece que a prática de dar um visto,

---

vezes, sem sequer compreender o significado daquilo que desenham. A concepção empirista do aluno como tabula rasa se faz presente de forma contundente e parece absolutamente adequada, na perspectiva de quem ensina, ainda que na de quem supostamente deveria aprender, se dê a crítica de que a atividade é inócua e que a “tábua” não é rasa. (BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado).

<sup>155</sup> Com a última mudança de horário, devido a troca de outro professor das turmas, num dos encontros que a pesquisadora acompanhava, a turma que antecedia não era mais a oitava, mas a sexta-série. Então, será usual, igualmente, que os conteúdos a serem copiados pelos alunos da oitava já estivessem no quadro, o que deixa explícito que não havia diferenciação significativa de conteúdos e métodos nas diferentes séries. (nota da autora)

<sup>156</sup> Vale sublinhar que a concepção dos sujeitos como tábula rasa, própria do empirismo, também pressupõe a recompensa como estimuladora da resposta desejada, isto é, a relação estímulo-resposta. Esta professora mostra uma “conduta vitrine” nas primeiras aulas, na qual dialoga e tenta estimular os alunos, ainda que de maneira empirista. Entretanto, em pouco tempo, passa a mostrar um “estoque” cuja tônica é o assujeitamento, a ausência do diálogo e a outra face da moeda da recompensa como motivadora que é a punição e/ou o controle, como regulador do tipo e da frequência das respostas desejadas. Os surdos que não falam a língua naturalizada como sendo a correta, passam então a ser tratados, inclusive por quem “fala sua língua”, como objetos da ação do professor que ensina (?) e não como protagonistas da construção de suas estruturas mentais e de sua aprendizagem. (BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado).

busca simular uma mediação da docente, para si própria, alunos e pais, pela qual demonstraria um tipo também de interação na qual supostamente acompanharia o processo de ensino aprendizagem individualmente, para muito além do que na prática observada, de fato, se constituía o dar o visto nos cadernos.

Além dos aspectos já apontados, o caráter avulso das propostas de trabalho, bem como a falta de continuidade das mesmas também podem constituir variáveis que interferiram na falta de motivação dos alunos. Desta forma observa-se, por exemplo, que depois de três encontros de cópia sobre substantivos, o que significa quatro horas-aulas, este trabalho é brusca e descontextualizadamente interrompido por outro, e retomado posteriormente, sem que as explicações prometidas, tivessem sido tecidas.

O recorte fora feito com a passagem de um filme, que no próprio dia a pesquisadora percebeu que fora utilizado com os alunos da oitava-série também, visto que esta era a turma que antecedia o período de aula da sétima-série neste encontro, e na lousa já estavam listadas as palavras: órfã, órfão, cinema, filme, orfanato, e o nome do filme: *Orphan*. Após a explicação dos termos, que deve ter sido provavelmente igual à realizada na outra turma, os alunos o assistiram, levando para isto, quase 4 horas-aula, em encontros sequenciais.

Com a mudança de comportamento dos alunos, que parecia ser percebida pela professora, esta a cada encontro começou a utilizar mais e mais a nota como recurso de coerção disciplinar. Do elogio que marcou os primeiros encontros, seguidamente passou a ameaçar a tirar nota, explicando em detalhes o procedimento em uma aula antes de continuar o filme. Nesta avisou que iria chamar a atenção do aluno que estivesse conversando, mas a partir da terceira vez descontaria 0,5 da nota por falta de cooperação, segundo a mesma. Para demonstrar o quanto os alunos ficariam prejudicados em relação à nota se não melhorassem o comportamento colocou inclusive na lousa dois exemplos possíveis, ilustrando com duas situações hipotéticas. Na primeira aponta a possibilidade de um aluno tirou nota 10 na prova, mas que tirando o quanto ele perdeu por conversar demais 1,5 ( $0,5 + 0,5 + 0,5$ ), tem como nota final 8,5. No entanto, se o aluno tirou 6 na prova e perder 1,5 por que conversou demais, ficará com nota final 4; isto é, com vermelho.

Depois desta “empolgante” explicação sobre como perder nota se não se comportar, a professora ainda antes de retomar o filme a *Orphan*, relatou que iria tentar fazer um seminário de leitura com eles. Retomando o elogio como fonte motivacional, que já não pareceu ser tão bem aceito pelos alunos como no começo, disse que por considerá-los inteligentes, cada um

deles iria ler um livro e depois apresentá-lo para a turma em Libras. Também solicitou, neste mesmo encontro, que os alunos fizessem uma pesquisa sobre substantivos coletivos, para trazer para aula em determinado dia marcado, a fim de que esta lista de substantivos fosse utilizada para realizarem um trabalho em aula. Na sequência continuou a passar o filme sem nenhum tipo de explicação ou de estabelecimento de relações.

No dia previsto para os alunos trazerem a lista de substantivos coletivos nenhum dos alunos a trouxe. Importante notar que apesar dos alunos terem utilizado vários períodos de aula copiando conteúdos relativos ao tema substantivos, nenhuma explicação de parte da professora aconteceu. Apesar deste fato, fez a solicitação da pesquisa e mostrou-se muito alterada quando os alunos a informaram que não tinham realizado devido ao fato de não saber o que era substantivo coletivo e, também por não possuírem material para efetivar a pesquisa.

Parecer não considerar a realidade sócio-econômica dos alunos a professora não aceitou as justificativas e, muito brava, falando sempre em comunicação bimodal, disse para os alunos:

“-Vocês estão brincando comigo, não brinquem comigo, eu combinei, não tem internet, pede para vizinho, pega livro velho, vai à biblioteca”.

Nisso, um aluno respondeu que não tem vizinho para pedir, e a professora ironizando-o falou, em modalidade bimodal como sempre: “coitadinho, não tem ninguém, que dó!”.

Uma outra aluna que já tinha tentado explicar porque não realizara o trabalho, de forma também alterada, rebateu afirmando em Libras: “Ninguém esta brincando, afirmando que não tem; que pediu para vizinho, vizinho não tem; que não tem internet; não tem como! E agora chega aqui, professora fica dizendo que estamos brincando, não é verdade.”

A tensão aumentou quando a professora mandou a aluna se calar. Em resposta a aluna sinalizou-lhe um palavrão, demonstrando indignação pela falta de compreensão e deboche de parte da professora em relação à realidade deles. Diante do sucedido, a professora mandou a aluna sair da aula, ao que esta respondeu que não iria sair. A professora ameaçou, então, chamar a coordenador, e diante de tal atitude, a aluna virou às costas para a interlocutora, numa atitude típica dos surdos ao negar-se a olhar o que o outro continuava a falar. Este tipo de atitude tem um significado, na comunidade surda, que corresponde ao desdém.

Diante da negação da aula de sair da sala, a professora chamou à coordenadora. Esta, ao entrar na sala e tentar conversar com a aluna, também não foi bem sucedida, dado que a aluna continuou desviando olhar, o que inviabilizou a conversa entre as duas.

A estratégia da professora diante da situação, visivelmente ainda muito brava, foi de determinar aos demais alunos que fossem com ela à biblioteca para escolher o livro<sup>157</sup> para o seminário anunciado em outro encontro. Antes de entrar na biblioteca, proferiu um discurso, em Português Sinalizado, sobre, o que denominou como sendo, sua autoridade em sala de aula. Afirmou que não gostou do que aconteceu, que eles, os alunos, estavam todos em baixa com ela, pois, que tinha combinado algo e eles não fizeram. Para concluir nominou-se como sendo a “chefe” na sala de aula e que, portanto, ela manda e eles têm de obedecer.

O uso do termo “chefe”, no lugar de autoridade, numa atitude autoritária e arrogante, indubitavelmente demonstrou explícito abuso de poder. A professora, como é plenamente fluente em Libras, sabia diferenciar em Língua de Sinais, termos em Português que a priori não tem sinalização específica, como no caso da palavra autoridade. Desta forma, percebeu-se que a opção pelo termo chefe, sinalizado e verbalizado simultaneamente, fora proposital, numa tentativa de intimidação do grupo denotando falta de ética profissional e abuso de autoridade<sup>158</sup>.

Várias outras situações demonstraram o uso do autoritarismo na sala de aula. Em uma delas, dois alunos estavam discutindo por algo irrelevante (o empréstimo da borracha) sendo que a professora interferiu encerrando a discussão de acordo com o que segundo seu julgamento seria a forma mais adequada. Uma aluna então comentou em Libras que a professora não devia ter entendido direito a discussão. Então outra aluna manifestou-se em

---

<sup>157</sup> Livros estes que nunca foram lidos de modo que não foi realizado nenhum seminário como proposto. (nota da autora)

<sup>158</sup> Em outro momento fora da sala de aula a pesquisadora presenciou outra situação de abuso de autoridade, uma violência em relação ao aluno. Tal situação ocorreu num dos intervalos quando um aluno chegou ao pátio da escola com uma bola para jogar no recreio. Neste momento, uma funcionária da instituição foi em direção ao aluno, aos berros, dizendo-lhe em comunicação bimodal: “Me dá a bola, você roubou. Devolve. Até parece ladrão.” Nesta situação, entende-se que mesmo que esta funcionária não seja fluente em Libras, certamente conhecia o sinal *pegar* em Libras que é tão básico quanto *roubar*. No entanto, a opção pelo roubar, dizendo que o aluno roubou, que até parecia um ladrão, indubitavelmente constitui-se numa arbitrariedade, em uma violência simbólica em relação ao aluno. Neste caso, chamou atenção que o aluno não contestou a agressão, o que denota que a falta de estranhamento se dá em função deste tipo de abuso de autoridade e desrespeito ser usual. Neste sentido, resgata-se que se tal situação ocorresse em uma escola de ouvinte, muito provavelmente geraria uma reação tanto do aluno, quanto possivelmente dos seus pais, caso este contassem para eles. (nota da autora)

Libras dizendo: “ela (referindo-se a professora) entende tudo, está desprezando [referindo-se a um dos alunos envolvidos na discussão]. E, perante tal comentário, a colega anuiu dizendo: “é verdade, ela entende tudo [referindo-se a fluência em Libras da professora], ta desprezando sim.”

Um último exemplo a ser descrito a fim de demonstrar como no decorrer do ano as relações em sala de aula se desgastaram e como uma forma desrespeitosa no tratamento dos alunos passou a vigorar, foi motivada pelo fato dos alunos ao se agruparem, conforme solicitados, para uma atividade orientada de confecção de um cartaz, terem arrastado as cadeiras e carteiras. Observa-se, que nos primeiros dias de aula a professora já avisava o quanto era importante controlar o barulho, levantando-as ao movimentá-las, mas de forma gentil, alertando que tal prática era necessária, pois o barulho atrapalha aos ouvintes. No entanto, no decorrer do ano, o tom para avisar-lhe o quanto o barulho<sup>159</sup> a incomodava, mudou radicalmente. Nesta aula em específico, diante do barulho feito pelos alunos, a professora, aparentando estar extremamente incomodada, disse para eles em Português Sinalizado:

“Vocês parecem loucos, chegam e pa pa pa (sinalizado junto bagunça). Tem de ir para o hospício!”

Um dos alunos, frente ao comentário, que reflete a histórica associação, que se perpetuou por muito tempo, de que os surdos eram doentes mentais, respondeu-lhe:

- “Vai você!”

Diante da resposta do aluno, a professora mostrando-se furiosa e em tom de enfrentamento questionou o aluno:

“- Vai continuar me respondendo?”

Certamente com medo de “represálias” o aluno se calou, mas foi geral o quanto tal situação causou mal-estar no grupo.

Durante o tempo em que esta professora ministrou a disciplina também ocorreram algumas fugas de alunos que se recusaram a entrar em sala de aula, comportamento usual

---

<sup>159</sup> Observa-se que esta prática de arrastar cadeiras não é típica apenas de alunos surdos, em escolas do ensino regular tem-se em geral o mesmo comportamento. No entanto, neste espaço, parece que o barulho produzido pelos surdos causa mais desconforto aos professores ouvintes. (nota da autora)

junto na mesma disciplina quando ministrada pelo primeiro professor, leigo em Libras. Numa reincidência deste tipo, a coordenadora foi avisada, e “caçou os gazeteiros” retornando com eles à sala de aula, advertindo-os em público pelo comportamento, mas, sem deixá-los permanecer na aula. Nesta situação é interessante resgatar a fala bimodal desta coordenadora ao afirmar:

- “O que está acontecendo, antes professor não sabia Libras, por isso não queriam aula, agora professora sabe, e de novo vocês dão problema.”

Nesta fala, indubitavelmente percebe-se que a escola aloca a responsabilidade pelos atos indisciplinados dos alunos como de responsabilidade exclusiva dos próprios alunos: os alunos que [...] “dão problema”.

Outra questão fundamental que tal discurso aponta é a de que a fluência em Libras do professor seja a única problemática importante da educação dos surdos, dando a entender que esta educação é restrita às questões linguísticas. Esta concepção expressa pela coordenadora alberga, sem consciência e intencionalidade, mas com consequências perversas para os alunos, o preconceito com relação aos surdos que estudam em escolas públicas como sendo apenas surdos e não jovens e crianças surdas, o que é muito distinto.

Esta tendência, intencional e/ou ingênua, de restringir a complexidade da educação dos surdos apenas às questões de ordem linguísticas, já fora apontada por Skliar, em outras oportunidades, tais como na discussão abaixo reproduzida:

[...] esse problema se limita, basicamente, a uma discussão exclusiva entre os ouvintes, a um debate por muitos momentos **personalista e narcisista**, a uma **mostra de poderio e/ou da debilidade dos métodos para os surdos**, ali se impõe uma tosca restrição ao progresso das idéias educativas. Mas o que há por trás e pela frente desta discussão entre ouvintes? Por trás ficou **um rol de fracassos massivos, patética mostra da incapacidade dos ouvintes em discutir sequências e hierarquias de objetivos** que vão além do enigma do ovo e da galinha. Pela frente fica uma preocupação constante, [...] **deve-se acreditar que uma vez resolvido o problema da linguagem** fica resolvido, automaticamente, o problema da educação dos surdos? Acaso linguagem e a educação são sinônimas? (SKLIAR, 2000, p. 17-18) (grifos da autora)

Ainda que nesta Tese afirme-se que a educação dos surdos não se restringe a uma questão linguística, não há nenhum entendimento contrário à relevância que a Língua de Sinais ocupa no cenário da educação destes alunos.

Distintamente à corrente teórica que questiona o estatuto linguístico da Língua de Sinais, argumentando que, por esta razão deva estar submetida às línguas orais, majoritárias e, portanto desde uma perspectiva de luta de poder, supremas; nesta Tese, defende-se que Libras seja considerada como a primeira língua nos processos de ensino aprendizagem deste alunado.

Para contrapor o argumento de língua majoritária, recorre-se à Skliar (1998) que menciona o exemplo dos Estados Unidos, ao apontar como exemplo da Língua de Sinais Americana (ASL), que, naquele país, ASL é a terceira língua mais utilizada, ainda que nem por isso possua o mesmo status que o espanhol, o chinês ou o francês. E que, noutro exemplo, refere-se à situação da Língua de Sinais Britânica (BSL) utilizada quase que pelo mesmo número de indivíduos que falam o galês como primeira língua; mas que, no entanto, apesar de ambas serem minorias, não são igualmente consideradas. O autor aponta para o fato de que se qualifica diferentemente as minorias segundo critérios que extrapolam o fator quantidade de usuários, afirmação corroborada nesta Tese.

Estes dados reiteram o quanto são complexas as relações linguísticas, e, como corolário direto, o quanto exigem cuidado para não ficar restritas às ingênuas discussões descontextualizadas das lutas de caráter político, social, cultural e, também, educacional. Esta Tese, com base ao entendimento já de caráter legal, defende que, indubitavelmente, o direito à qualificação plena de professores e à criação de um ambiente linguístico fluente na Língua de Sinais na instituição escolar voltada para os alunos surdos, é um direito e requisito mínimo para a uma efetiva proposta bilíngue educacional.

### **5.3 – A hegemonia da Língua Portuguesa e o papel de Língua Acessório da Língua de Sinais: uma questão de colonialismo**

A opção hegemônica pela Língua Portuguesa, como sendo a principal e quase que única língua de uso no espaço da sala de aula, constituiu realidade contundente durante o período de observação das aulas desta terceira professora da disciplina.

Dentre as formas de manifestação desta hegemonia, a fundamental foi à utilização constante, desde o segundo encontro observado, do uso predominante das práticas bimodais de comunicação, o que, em si mesmo é um sintoma que denuncia o status de “língua

acessório”, que gozava para a professora, Libras em relação ao Português, para fins de toda e qualquer comunicação. Assim, funcionando como um mero apoio da Língua Portuguesa, e não como língua em si, foi utilizada ali. A Língua de Sinais assumiu o caráter de um tipo de maquiagem, servindo unicamente para adornar ou, disfarçar o colonialismo existente, de modo que ficou sempre evidente o não protagonismo a ela destinado.

Este tipo de uso feito pela professora da modalidade bimodal, que predominou durante praticamente todo o período de observação, como já dito anteriormente, - ainda que esta fosse fluente em Libras-, apenas sublinhou sua concepção de que cabe à Língua Portuguesa o status de língua hegemônica. A consequência, de alguma forma óbvia desta condição de hegemonia é a de possuir os direitos de assujeitamento e submissão em relação ao que vem depois de si, neste caso: a Língua de Sinais.

Há que se ressaltar que o bimodalismo, é denominado pela comunidade surda como Português Sinalizado. Tal referencia às práticas bimodais, constitui-se por si só uma crítica a modalidade. Entende-se que no bimodalismo é a Língua Portuguesa que se impõe em relação à Língua de Sinais, que a acompanha com os sinais concomitantes, simulando uma tradução simultânea, impossível de ser realizada dadas as diferenças linguísticas entre as línguas em questão.

Assim, a estrutura gramatical, o ritmo natural e todos demais componentes da sinalização de Libras, - como, por exemplo, uso de marcadores não-manuais<sup>160</sup>, anaforismos<sup>161</sup> e os, classificadores<sup>162</sup> – quase que inexitem nas práticas bimodais. Deste modo é consenso de vários autores (BOTELHO, 1993; FERREIRA BRITO, 1993; WOODWARD 1990; COKELY, 1983; MARCHESE, 1978) que a modalidade bimodal não possibilita o uso pleno das línguas, nem das de modalidade oral-auditiva nem, tampouco, das visuais.

---

<sup>160</sup> Marcadores não-manuais são as expressões faciais que são consideradas gramaticais, e frequentemente acompanha os sinais manuais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

<sup>161</sup> O anaforismo constitui-se em um recurso da Língua de Sinais que possibilita ao narrador, através da mudança de postura corporal, incorporar personagens diferentes de uma narrativa. (nota da autora)

<sup>162</sup> Os classificadores “funcionam com partes do verbo em uma sentença, estes sendo chamados de verbos de movimento ou de localização, indicando o objeto que se moveu ou é localizado” (Brito 1995, p.103, apud SILVA et al, 2007, p.56 ). “Este tipo de classificador é chamado também de Classificadores Predicativos, outro tipo são os Classificadores de formas, objetos inanimados e seres animados que fazem parte do processo de adjetivação” ( SILVA et al., 2007, p. 56).

Sobre o quanto tal modalidade bimodal leva ao esvaziamento e distorção das línguas (orais e visuais) é Capovilla (1997, apud SILVA, 2010) quem aponta, ao descrever as práticas bimodais como:

Amostra [s] linguística [s] incompleta [s] e inconsistente [s], em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós. [...] para sobreviver comunicativamente [em contexto bimodal], as crianças estavam se tornando não bilíngues, mas ‘sem-língues’, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra.

A hegemonia da Língua Portuguesa também esteve presente nos conteúdos e estratégias metodológicas utilizadas, na medida em que estes se condicionaram a oralidade, como, por exemplo, no ensino de vogais, consoantes, encontros vocálicos, encontros consonantais e divisão de sílabas. A ênfase de construção das palavras foi ensinada com base fonética, como, por exemplo, quando a professora tentou ensinar a separação de sílabas mediante critérios de sonoridade. Como no dizer da mesma, em modalidade bimodal: “se separa de acordo com a pausa da voz”, ilustrando com palavras diversas.

Aqui, é modelar a cisão existente entre o método e o contexto dos alunos surdos, dado que para a maioria dos surdos a realidade fônica não é familiar acusticamente, constituindo apenas símbolos “abstratos” (AHLGREN, 1994). O fato da correlação da escrita com a língua oral ter uma relação fônica, no caso dos surdos, precisa ser estabelecida de forma diferencial<sup>163</sup>, através de relações visuais. Tal correlação também expõe a fragilidade das políticas educacionais, que aponta para o desrespeito cultural, político e linguístico, a despeito da legislação que contempla o direito dos surdos ao um ensino bilíngüe. Como afirma Massuti (2007, p. 42):

Romper com uma tradição logofonocêntrica, que nos constitui enquanto sujeitos ouvintes atravessados pelo “olhar do som”, pode ser apenas uma utopia que circunscreve o desejo em uma instância de liberdade dos sentidos. Entretanto, a constatação de que estar preso a determinadas leituras sensoriais amordaça os campos de significação, impulsiona a movimentos de resistência. Essa desconstrução pressupõe o duplo movimento para perceber como olhamos e somos olhados pela língua que falamos e que somos falados por ela.

O episódio relatado aponta para a complexidade de uma proposta de uma educação bilíngüe, de modo que tal como afirma Skliar (1999, p. 7):

---

<sup>163</sup> Ainda neste capítulo será tecida esta discussão minuciosamente em questão. (nota da autora)

[...] a proposta de educação bilíngue para surdos não pode ser delimitada apenas como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença.

É neste ponto que se prisma a situação observada em pesquisa de campo, de que apesar de que pareceria óbvio o fato de que o ensino dirigido aos surdos não poderia se estabelecer a partir da audição, a ênfase conceitual no déficit auditivo<sup>164</sup>, não parece levar em conta que os surdos não possuem acesso a experiências auditivas qualitativas que lhes permitam tecer associações básicas entre a oralidade da palavra e sua escrita correlacionada. Pesquisa de Fernandes (2003) também dentro de uma escola para surdos, já apontara a mesma incongruência observada nesta Tese: continua a vigorar as mesmas estratégias concebidas para ouvintes, pressupondo a oralidade como requisito imprescindível para o domínio da escrita, vinculando relações inerentes entre letras/sons.

Credita-se que a falta de coerência da professora em manter a relação com base na oralidade para os surdos, seja derivada, entre outros fatores, de sua concepção de ensino diferenciada para os alunos de acordo com os níveis de perda auditiva. Esta pode ser percebida numa observação que a professora fez no decorrer de uma das aulas, durante o ensino da separação das sílabas, diante a dificuldade da única aluna com surdez bilateral moderada, que perguntou como se separava a palavra “tartaruga”. Em resposta, a professora respondeu: “você é quase uma ouvinte, tem de saber isso aqui”.

A afirmação da professora para esta aluna, que por ter surdez moderada, no seu entendimento deveria saber fazer a separação de sílabas, denota relacionar à construção deste conhecimento<sup>165</sup> a presença de maiores de resíduos auditivos nesta aluna. Nesta fala da professora, percebe-se que existe o mesmo tipo de contradição presente na alegação de que não poderia ministrar a aula só em Libras, optando pelo bimodalismo, pois segundo a mesma, na sala de aula tem alunos que “ouvem”, explicação fornecida a pesquisadora quando justificou a sua opção pela prática bimodal, conforme referido em outro momento.

---

<sup>164</sup> A ênfase no déficit auditivo é justamente a mesma utilizada pela histórica medicalização da surdez e todas as práticas decorrentes destas como a treinamento da leitura labial e da fala, assim como a protetização dos surdos e, mais atualmente, a utilização do implante coclear. (nota da autora)

<sup>165</sup> Segundo Skliar (1997) a definição da surdez em níveis de perda auditiva justamente implica neste traçado de um paralelo ente surdez/ausência de linguagem/presença de limites cognitivos, típicos do modelo oralista, presentes no discurso desta professora em uma escola para surdos, oficialmente definida como adepta do bilinguismo.

Na opção pelo bimodalismo a professora, por acreditar, equivocadamente no entendimento desta Tese, que tal modalidade favorece os alunos que “ouvem”, exclui os surdos profundos e os demais com maiores perdas, em prol dos que “ouvem”. Confirmando a hegemonia já tratada, e em nome dela, a metodologia com ênfase na oralidade, parece tornar justo que os alunos surdos profundos e com perdas maiores continuem sendo prejudicados, em prol dos benefícios que a professora credita<sup>166</sup>, novamente de forma equivocada, à metodologia de base oral com relação aos alunos com menores perdas auditivas.

A hegemonia da Língua Portuguesa pode ser ilustrada simbolicamente também no tipo de abordagem apresentada sobre o tema comunicação para os alunos. Segue abaixo cópia parcial do conteúdo escrito na lousa pela professora, que o reproduziu de um livro didático:

### “Comunicação<sup>167</sup>

Os seres humanos vivem em comunidades e têm grande necessidade de se comunicar e se entender.

Por meio da comunicação as pessoas procuram expressar suas idéias e sentimentos.

Na comunicação existem três elementos:

**Emissor - mensagem - destinatário**

**Emissor** – É a pessoa que envia a mensagem.

**Mensagem** – É a ideia que passa do emissor para o destinatário.

**Destinatário** – É a pessoa que recebe mensagens.

O meio mais comum de se comunicar é a **escrita** ou a **fala**.

Aquele que envia a mensagem é o \_\_\_\_\_ quem recebe é o \_\_\_\_\_. Para que isso aconteça é preciso usar um **código**.”

No entendimento desta pesquisa, a introdução do tema comunicação partindo de uma tarefa que solicitava aos alunos a cópia de um texto relativo ao conteúdo que a professora pretendia ensinar, no caso específico, a comunicação, constitui no mínimo um contrassenso,

<sup>166</sup> Como já referido no capítulo anterior, “os adeptos da idéia da relevância das perdas auditivas para a posição de modelos educacionais ou para a diferenciação dos resultados pedagógicos desconhecem completamente o fato de que os surdos se orientam a partir da visão, ainda que com seus restos auditivos, maiores ou menores, façam algum uso das pistas acústicas” (BOTELHO, 2010, p. 14) E de acordo com esta autora, um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo. Nesta discussão a autora resgata as afirmações de Sanchez (1996), segundo o qual “os hipoacústicos frequentemente não compreendem o que dizem seus professores ouvintes nas escolas regulares onde são alunos e por isso, fracassam.” (BOTELHO, 2010, p.14)

<sup>167</sup> A alternância das cores, preto (substituindo o giz branco) e vermelho, seguem literalmente a adotada pela professora na reprodução do texto na lousa”.

considerando a precariedade da didática utilizada <sup>168</sup> assim como, a pouca fluência em português dos alunos, era o obstáculo para que a comunicação não ocorresse.

Esta e outras atitudes são exemplos significativos de que a ação docente parece sempre partir da perspectiva ouvinte. A história do povo surdo, da cultura surda e da língua dos surdos, caladas mediante a naturalização da hegemonia do mundo ouvinte, retrata com fidelidade o lugar destinado pela Educação aos que não pertencem a maioria hegemônica.

Em uma escola para surdos, chama a atenção o fato de que não seja valorizada a forma de comunicação utilizada entre os alunos<sup>169</sup>. De modo que no trecho reproduzido anteriormente, há a retórica de que “o meio mais comum de se comunicar é a escrita ou a fala”; em referência óbvia, às línguas de modalidade oral auditiva. Assim que Libras, em momento algum, foi contemplada no texto que tratava do tema comunicação.

A Língua de Sinais só apareceu na resposta da professora diante do questionamento de uma aluna do que seriam os códigos. A dúvida desta aluna ocorreu diante de uma questão apresentada na sequência do texto reproduzido na qual se lia: “além da língua oral e a escrita podemos citar outros códigos”, entre estes estavam listados os gestos- Diante da pergunta da aluna, do que seriam os códigos, a professora exemplificou com este item da lista (os gestos) afirmando que gestos é um código e este é “Libras, por exemplo”.

Aqui parece necessário refletir sobre o significado que possui a concepção epistemológico-política da Língua de Sinais, concepção esta subjacente a ação docente da professora fluente em Libras, trabalhando em uma escola para surdos. O que parece ficar demonstrado tanto na afirmação da mesma quanto em sua metodologia de trabalho e nas

---

<sup>168</sup> Vale lembrar que esta professora, na primeira aula que ministrou, aqui entendida como sendo uma “aula vitrine”, demonstrou domínio didático para o ensino destes alunos, domínio este que ao longo do período, não foi mais observado. Este fenômeno foi interpretado nesta pesquisa como decorrente não da falta de qualificação técnica da referida professora mas, de outra feita, devido ao fenômeno do preconceito que generaliza o entendimento de que, o indivíduo parte do grupo de crianças surdas é homogeneamente similar em sua falta de capacidade para aprender. Todas as atitudes preconceituosas que marcaram a postura desta professora em sala de aula, a posteriori, ratificam esta compreensão, inclusive o fato dela “ensinar” às distintas turmas de diversos níveis o mesmo conteúdo da mesma forma. A visão estigmatizada que apresentou em relação a estes alunos, no entendimento desta Tese, visão coerente com as ideais preconceituosas que possui – ainda que não intencionais ou não conscientes- constitui motor e combustível para uma didática perversamente equivocada.

<sup>169</sup> Segundo Baibich-Faria (2010, orientação não publicada) este mesmo fenômeno, foi vivenciado por ela e pela Professora Doutora Yvelise de Freitas Souza Arcoverde, em Projeto de Educação em São Tomé e Príncipe, na África, nos anos de 1996-1997, quando lá estava desenvolvendo Projeto de cooperação, representando o Itamaraty. O Foro, língua utilizada familiarmente e com amigos, não possuía escrita e não era trabalhada na escola, na qual o português (língua do colonizador) era a língua oficial. O fato, à época conversado inclusive com o Ministro de Educação do país, era entendido por todos, como absolutamente natural.

justificativas que utiliza para a escolha da mesma é a aderência (mesmo que inconsciente e/ou não intencional) ao mito historicamente reinante até os dias de hoje, de que: “A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos” (QUADROS, 2004, p. 31).

Desta feita, resta o entendimento, imposto pela realidade empírica, do significado epistemológico-político atribuído à Língua de Sinais pelo sistema educacional, pela própria comunidade epistêmica, e pelas escolas e professores. A ela, é conferido o papel de coadjuvante, ou até mesmo figurante, no ensino das crianças e jovens surdos, cuja língua protagonista é o português. Esta concepção, de cunho colonialista, impõe o papel de coadjuvante à Libras, distanciando-se em quilômetros de distância da proposta bilíngue para os surdos, que tem como primeiro pressuposto básico, pelo menos no nível do discurso, o respeito às diferenças linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Na sequência das atividades sobre o tema comunicação, apesar de na aula seguinte a professora trazer uma imagem visual<sup>170</sup> para explicar os três elementos presentes na comunicação – emissor – mensagem –destinatário -, nesta também não foi feita nenhuma referência a Libras enquanto língua. Não foi tecida nenhuma discussão como, por exemplo, a comunicação a partir do enfoque das diferenças linguísticas, ou alguma consideração teórica que indicasse porque impera a hegemonia da fala oral, entre outras tantas questões que poderiam ser tratadas relacionando ao tema às formas de comunicação de pessoas surdas.

Contudo, observa-se, que nesta aula, em que a professora trouxe a ilustração, com o intuito de explicar quem era o emissor, qual a mensagem e o destinatário, presentes naquela imagem, durante a explicação, foi um dos raros momentos em que a professora fez uso novamente apenas de Libras. Durante a explanação resgatou a postura da primeira aula, de convidar os alunos a participarem do processo de construção de conhecimento, chamando alguns deles para dramatizarem a cena. Durante este curto período em que foi retomada a mediação da docente em Libras, convidando os alunos a integrarem o processo de ensino aprendizagem, apesar das relações entre professora e alunos estar visivelmente desgastadas e o conteúdo ter sido trabalhado dentro de uma abordagem ouvinte, houve participação integral dos alunos.

---

<sup>170</sup> Imagem reproduzida em anexo (Apêndice E).

A situação acima referida denota o quanto os alunos são disponíveis ao ensino quando a mediação é feita através da Libras, assim como quando o tipo de metodologia propõe a participação dos mesmos, os convidando a saírem da posição de agentes passivos no processo de ensino-aprendizagem. Neste breve período em que durou a dinâmica não houve nenhum dos comportamentos apontados como problemas disciplinares dos alunos, como por exemplo, a falta de interesse em apreender. Ao contrário, da apatia, eles abraçaram a oportunidade de se expressarem, mostrando o quanto estão órfãos no espaço escolar, sedentos por situações interativas de aprendizagem intermediadas em Libras

No entanto, apesar da mudança de comportamento dos alunos, do interesse e motivação que demonstraram ao participar da dinâmica referida, a professora permaneceu alienada a resposta destes ao processo de aprendizagem. Deste modo, continuou a desconsiderar a importância de se estabelecer uma real comunicação com os alunos através da Libras, assim como propostas de ensino aproximem os alunos dos conteúdos, via participação ativa, deixando este momento como uma exceção, retomando ainda no mesmo período hora-aula a prática bimodal e a solicitação dos alunos apenas da cópia de conceitos e exercícios de fixação.

A forma de avaliação solicitada para os alunos sobre este conteúdo, realizada através de uma série de exercícios avaliativos, entregues num conjunto de cinco páginas<sup>171</sup> intitulado como: Trabalho Em Grupo: Gramática, foi mais um reforço da perspectiva que enfatiza a comunicação dos ouvintes como “a” forma de comunicação.

O trabalho avaliativo foi realizado com imensa dificuldade pelos alunos em grupos de quatro. Constantemente eles solicitavam a “ajuda” da professora, denotando que não conseguiam em sua maioria diferenciar o emissor do receptor, nem identificar qual era a mensagem e qual era o código em cada um dos exercícios, isto em todas as imagens utilizadas para ilustrar os mesmos (que, por sua vez, eram predominantemente, ilustrações típicas da cultura ouvinte).

As imagens reproduzidas foram, por exemplo, de um show musical, do recorte de um jogo de futebol com o juiz apitando, além da cena de quatro personagens que utilizavam o telefone convencional para conversarem oralmente, cenas nas quais deveriam identificar os

---

<sup>171</sup> As duas primeiras páginas destas, por serem utilizadas ilustrativamente para análise das questões referidas, encontram-se no anexo (Apêndice J). (nota da autora)

elementos de comunicação. Todas as imagens citadas desconsideraram a singularidade dos sujeitos surdos e a cultura surda, na qual, por exemplo, os surdos fazem uso de tecnologia diferenciada para se comunicarem, como: o uso de celulares apenas via recursos visuais (mensagens), dos telefones para surdos<sup>172</sup>.

É interessante ressaltar que praticamente em todos os exercícios e materiais utilizados em sala de aula nesta disciplina, predominou a cultura ouvinte. Em específico neste trabalho avaliativo referido, utilizado com fim ilustrativo da situação, reproduziu-se exercícios típicos para ouvintes, provavelmente extraídos do mesmo livro didático do qual foram reproduzidos os conceitos sobre comunicação que os alunos copiaram, sem que se aventasse que os surdos possuem uma forma de comunicação diferenciada, na qual a Libras, de modalidade visual, constitui-se na língua natural dos surdos se comunicarem, além de ser reconhecida em lei.

### **5.3.1 – O ensino da Língua Portuguesa a partir de relações descontextualizadas e o predomínio das relações morais heterônomas: sobre ausências e presenças**

O único trabalho realizado utilizando uma relação textual, com uma mediação significativa do processo de leitura de um texto tornando-o objeto de estudo, observado durante o período compreendido entre treze (13) de abril a dezoito (18) de novembro de 2010, tempo de observação das aulas ministradas pela terceira professora, foi o primeiro trabalho realizado na disciplina, visando ensinar o tema de diferentes tipos de gêneros textuais.

No entanto, apesar da proposta, conter em si a possibilidade, interessante e necessária, dos alunos perceberem o quanto o letramento está presente em nosso cotidiano e, portanto, que seu domínio é uma condição fundamental para a cidadania -, na medida em que oportuniza o acesso às informações contidas nos mesmos- , o que de fato houve, foi um esvaziamento posterior da proposta. Este ocorreu em decorrência do fato dos alunos já na segunda atividade realizada, com diferentes textos, não conseguirem se apropriar dos conteúdos dos textos utilizados na confecção de cartazes sobre diferentes gêneros textuais.

---

<sup>172</sup> Telefone para surdos caracteriza-se aparelho que se utiliza de um sistema de comunicação telefônico onde os surdos podem se comunicar com outras pessoas digitando suas mensagens em um teclado e visualizando em tela as mensagens enviadas e recebidas. (nota da autora)

Deste modo, entende-se que, ainda que os textos utilizados inicialmente, na primeira atividade mediada pela professora, pudessem ter tido o efeito de serem significativos para que os alunos pudessem aprender a diferenciação entre eles, a sequência da atividade, quando foi solicitado que os alunos confeccionassem cartazes com outros tipos de gêneros textuais, acabou tornando-se prioritariamente ocupacional, na medida em que a maioria dos alunos não conseguia fazer a leitura do conteúdo escrito nos materiais afixados no cartaz.

Ainda que reconhecendo a importância potencial deste e de outros recursos visuais, importante instrumento na educação em geral, e em especial na educação dos surdos, a forma como foi utilizada esta metodologia, nesta e em todas as situações observadas, com os três professores da disciplina, não favoreceu qualquer tipo de aprendizagem.

Assim, pela ausência da mediação, por parte da professora, para a realização da leitura dos diferentes tipos de textos utilizados pelos alunos na confecção dos cartazes, a tarefa, para a qual foram despendidos tempo e energia em significativa quantidade, foi inútil, o que era passível de ser observado, dada a evidente carência de compreensão dos alunos do conteúdo apresentado.

Há que recordar também que, a segunda iniciativa de leitura na qual a professora propôs a realização de um seminário durante o ano, que deveria ser realizado a partir da leitura por parte dos alunos de um livro, a ser apresentado em Libras para o grupo, nunca chegou a efetivar-se.

Com relação a esta segunda proposta do seminário de leitura, chamaram a atenção da pesquisadora, fundamentalmente dois aspectos de natureza moral relativos à maneira como a professora tratou a combinação feita com os alunos: o primeiro é relativo a não confiança depositada neles para que pudessem ser fiéis depositários de um livro da biblioteca; a segunda refere-se à forma pela qual rompeu um contrato estabelecido, ainda que unilateralmente como tudo o mais, sem sequer conceder aviso prévio, posterior ou muito menos, justificativa para tal atitude.

A combinação inicial previa que cada aluno iria escolher, retirar e ler um livro, da biblioteca da escola, em casa. Teriam como responsabilidade, anotar quais as palavras não compreendiam o significado e, na aula prevista para tal atividade, trazê-las para a sala de aula a fim de que a professora pudesse explicar o significado. Contudo, depois que os livros foram retirados na biblioteca, a professora considerou melhor deixá-los guardados em seu armário

chaveado, na sala de aula, alegando que eles poderiam perder. Com esta postura e de forma aparentemente acrítica, a professora deu uma aula de heteronomia moral aos alunos que, por sua vez, compactuaram com a situação na medida em que não questionaram as atitudes da professora.

Assim, impedidos de realizar a leitura domiciliar os alunos usaram dois encontros de uma hora-aula para a tarefa, sendo que, no seguimento, novamente agindo de forma amoral e acrítica a professora suspendeu a atividade, sem explicações, tratando-a como se simplesmente fosse cair no esquecimento coletivo.

No decorrer das aulas de leitura referidas do livro foi possível corroborar as imensas dificuldades de compreensão que os alunos apresentavam, entretanto, não houve de parte da professora nenhuma ação de mediação didática no sentido de minorar ou construir caminhos de superação destas dificuldades.

Já de saída, ocorreu uma importante carência de mediação na própria seleção dos livros, para leitura, o que poderia ter dado à tarefa outra condição, visto que os alunos demonstram possuir baixíssima familiaridade com livros. A ausência de práticas escolares de leitura durante os anos na escola, bem como às muito prováveis restrições de contato com livros, provenientes do ambiente familiar<sup>173</sup> do qual os alunos são oriundos -, fizeram com que tenham utilizado como critérios para escolha dos livros, características tais como: tamanho (espessura: número de páginas) do livro e/ou a capa. Deste modo, as escolhas, sem critério pré-definido, foram desde livros infantis até leituras que contêm um tipo de linguagem mais complexo, apresentando um texto mais denso. Abaixo segue a lista de livros retirados para a suposta leitura: - *A coisa Invisível* de Stella Carr; *A Ilha do Tesouro* de Roberto Louis Stevenson São Paulo; - *Barulhinho do silêncio* de Sonia Salerno Forjaz; - *Brincando com Portinari*<sup>174</sup> de Silvia Andreis; *Canaã* de Graça Aranha; *Chapeuzinho Vermelho* de Chico

<sup>173</sup> A importância do acesso a diferentes materiais de leitura na casa de pessoas surdas é apontado por Guarinello (2007) como um importante fator a fim de facilitar a construção de hipótese sobre a escrita, bem como a percepção das diferenças entre a escrita e a fala.(nota da autora)

<sup>174</sup> O livro *Brincando Com Portinari* têm autoria, tanto de texto como ilustração, da pesquisadora desta tese. O livro que faz parte do acervo da escola em pesquisa. Enquanto os alunos estavam procurando algum livro para leitura conforme solicitação da professora, a pesquisadora o mostrou para uma das alunas, visto que no momento de sua apresentação no início da pesquisa junto aos alunos tinha comentado sobre suas publicações. A aluna ao ver a foto da pesquisadora na última página, se encanta com o entendimento de que a pesquisadora era de fato a autora do livro, mostrando a outros colegas. Neste momento, a pesquisadora percebeu grande interessado grupo, provavelmente advindo do fato da autora ser surda também e ter o domínio da Língua Portuguesa, sendo escritora de livros. Provavelmente, em decorrência deste fato também, esta aluna optou por fazer a leitura deste livro, assim como rapidamente outros dois alunos optaram pelo mesmo, retirando os últimos dois exemplares

Buarque; *Marília de Dirceu* de Tomás Antonio Gonzaga; *O Ateneu* de Raul Pompéia e *Triste Fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto.

No dia em que os alunos retiraram os livros na biblioteca, permaneceram naquele espaço por um período hora aula, usado para seleção dos mesmos e início da leitura. Em decorrência de três alunos terem escolhido um livro de autoria da pesquisadora, muitas perguntas sobre a publicação foram feitas para a mesma. Por considerar o interesse dos alunos, e entender ter sido esta uma situação isolada e que não significava interferência na proposta da aula, a pesquisadora respondeu cada uma das curiosidades expressas, assim como diante do início da leitura deste livro pelos que o selecionaram, respondeu dúvidas sobre o significado de algumas palavras dirigidas a mesma, contextualizando-as e comparando-as com a Língua de Sinais.

Diante da imensa dificuldade de leitura dos alunos, era visível que o tipo de leitura que os alunos realizaram era de decodificação, e não contextual. A cada palavra desconhecida, solicitavam explicação, que continha expressões básicas como: conosco, parava, tédio, Portinari, entre outras. Desde modo, nenhum dos alunos conseguiu fazer a leitura para muito além do primeiro parágrafo.

No período seguinte, no qual foram redistribuídos pela professora os livros, para ser feita a leitura em sala de aula pelos alunos, o comportamento se repetiu. Novamente a pesquisadora presenciou a tentativa de decodificar palavra por palavra do texto, independente do contexto. Desta forma, as dúvidas se restringiram às questões de natureza lexical, básicas, dirigidas e respondidas pela professora, tais como o que significava: Marina (nome de uma das personagens do livro), louvar, negar, perfeito, tinha feito, entre outras. Desta forma, entre os alunos que começaram a leitura a maioria não foi além da primeira página. Já aqueles que tinham escolhido livros mais complexos, como *Triste Fim de Policarpo Quaresma* e *Canaã*, abriram a primeira página, e provavelmente pelo não entendimento absoluto, fecharam, em seguida, desistindo da leitura.

---

que pertencem à instituição. A pesquisadora, como escritora também, é óbvio que se sentiu lisonjeada pela escolha. No entanto, considero que esta foi realizada com base na identificação entre surdos e que o livro, não era a opção ideal para os mesmos (para o momento, inserido em uma proposta de seminário, tanto que não o sugeriu, apenas mostrou o mesmo a fim de que eles conhecessem este trabalho seu já anunciado anteriormente), tendo em vista que o seu enredo é para crianças pequenas. Neste sentido, a pesquisadora entende que mesmo os alunos tendo um precário uso da Língua Portuguesa, o uso de livros infantis não é indicado, pois a leitura para suscitar interesse deveria apresentar uma temática vinculada aos interesses e vivências dos alunos condizendo com sua faixa etária. (nota da autora)

A dificuldade de leitura e compreensão de textos é apontada seguidamente em estudos (BOTELHO, 2010; FERNANDES, 1990; GÓES, 1996). A Tese presente corrobora tal situação, de modo que pelo presenciado, o nível de leitura dos alunos da sétima série são próximos a dos alunos surdos dos pesquisados por Souza e Mendes (1987, apud GÓES, 2002), na faixa etária de 13 a 20 anos. Segundo dados deste estudo, uma porcentagem muito pequena dos avaliados conseguia ler livros infantis ou juvenis; mais da metade conseguiu interpretar apenas textos curtos constituídos de um parágrafo de cinco ou seis linhas, com frases simples; e o restante apresentava dificuldades ainda maiores de interpretação.

A literatura sobre o tema também refere (FARIAS, 2006; BOTELHO, 2010; GÓES, 2002, SOUZA 1998) que a tendência de fazer a leitura de um texto decodificando palavra por palavra é uma prática usual da maioria dos surdos. Esta metodologia é derivada, entre outros fatores, do tipo de educação da Língua Portuguesa, que é em geral ministrada aos surdos, com ênfase no vocabulário e não nas relações textuais. A “pobreza de vocabulário” costuma ser apontada como a causa, tanto por professores, como pelos próprios surdos, para explicar a dificuldade na leitura e escrita dos mesmos.

Está justificação da dificuldade de leitura ser proveniente, fundamentalmente, da restrição de vocabulário inerente aos alunos, pôde ser captada pela pesquisadora, ainda que de forma subliminar ao discurso da professora que já na primeira orientação formulada aos alunos, afirmou: que o livro deveria ser lido em casa, sendo que as palavras que eles tivessem dificuldade, que não conhecessem, deveriam anotar e trazer para sala de aula que ela explicaria. Nesta orientação, afirma-se indiretamente que a causa do não entendimento é devido à pobreza lexical dos surdos, e a superação desta, pressupõe nesta linha de raciocínio, que devesse ocorrer através do aumento do acervo de palavras conhecidas.

Esta centralidade da dificuldade na leitura alocada como problema lexical encoraja no aluno a concepção de que a leitura restringe-se uma relação de domínio do significado de vocábulos avulsos. De modo que, a postura da professora de restringir às dificuldades de leitura a restrição de vocabulário, conforme argumenta Góes (2002, p. 24) “resulta um entrelaçamento importante: embora com referenciais distintos, professora e alunos acabam por alimentar uma noção, que circula implícita nas atividades pedagógicas, de que aprender português é aprender palavras (itens lexicais).”

Esta relação de causa e efeito pareceu em sala de aula diante dos alunos também naturalizada. De modo que, em inúmeras situações, a pesquisadora presenciou alegações de

que não sabiam as palavras, como forma para impor resistência diante de práticas de leitura e escrita ou de realização de exercícios.

De fato, é preciso considerar que o grupo em observação desconhecia palavras e expressões básicas e cotidianas da Língua Portuguesa. Contudo, esta concepção que trata a leitura do texto de uma perspectiva restrita à ideia do domínio lexical, impõe uma prática de leitura em que os alunos se habituem a parar em cada uma das palavras desconhecidas e seu respectivo significado, independentemente ao fato de que o significado do vocábulo isolado faça ou não sentido no texto, perdendo a dimensão contextual da comunicação.

Outro dado que obstaculiza a compreensão mediante a leitura, é o fato dos alunos, muitas vezes, confundirem palavras que são graficamente semelhantes, sem se darem conta e “criando uma interpretação” que não corresponde ao texto. Numa das oportunidades, por exemplo, um aluno trocou a palavra “santo”, lendo-a como a palavra “santos”, isto é, o time de futebol para o qual torce. Ainda que o texto tenha ficado sem sentido, nem por isso questionou que a leitura não poderia ser correta.

A problemática presente na educação dos surdos, denominada por Karnopp (2010, p. 66) como comportamento de “evitação”, refere à tendência dos professores de, em nome do pressuposto de que os alunos surdos não gostam de ler e de escrever, evitarem trabalhar com estas atividades. Quando o fazem, tomando em conta a realidade observada de uma sétima série, devem fazê-lo de forma a isolar a leitura à luz do léxico da Língua Portuguesa, sem correlacioná-la ao texto. Ambos os fenômenos podem ser considerados como causas significativas o iletramento produzido dentre os alunos em sua maciça maioria.

No entendimento desta Tese, a experiência de insucesso permanente e sem esperança vivida pelos alunos, constitui o cerne motivador da resistência que apresentam em realizar tais atividades. A rejeição, neste caso, vista pelo sistema como derivada de incapacidade, nada mais é do que uma forma de postura antialgica, de parte das vítimas, para defender-se da ferida narcísica que a não compreensão, decorrente da não aprendizagem, recorrente e vitimadora produz. O sistema, e os próprios sujeitos, alienados, percebem a vítima como responsável, fenômeno que enfatiza ainda mais o equívoco e, a um só tempo, impede que se busquem soluções, dado que mascara os reais fatores etiológicos. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

O mito de que ler e escrever constitui práticas inacessíveis para os surdos é construído e retroalimentado no próprio espaço escolar. Este tema será aprofundado nas reflexões feitas a posteriori, em capítulo que tratará das observações na Disciplina de Libras, com estes mesmos alunos, referindo as várias situações nas quais a professora, afirmou, em modalidade bimodal, que: “surdos não sabem ler e nem escrever”. Esta afirmação, tecida sempre em tom fatalista, como algo inerente à condição dos surdos, sem qualquer menção aos processos ineficazes de ensino aos quais estes alunos são submetidos durante a vida escolar e extra-escolar.<sup>175</sup>

Outro fator fundamental que funciona, como um elemento importante que contribuiu para que o aluno surdo se habitue a realizar a leitura do texto decodificando palavra por palavra, prática usual da maioria dos surdos, advém também da influência da modalidade bimodal utilizada em sala de aula. O bimodalismo impõe um sistema artificial tanto na comunicação entre os interlocutores em sala de aula, quanto no processo de leitura e escrita. Isto ocorre, basicamente porque não existe correspondência isomórfica entre sinais e palavras, o que em última instância tenta promover o Português Sinalizado. O uso do bimodalismo, como enfoca Botelho (2010), leva a uma compreensão ínfima e fragmentada do conteúdo de um texto. Desta forma, “os surdos não aprendem a estabelecer conexões entre a Língua de Sinais e o texto escrito, porque a Escola não ensina, tampouco sabem como fazer” (BOTELHO, 2010, p. 87).

Em pesquisa de campo, confirmou-se a afirmação da Botelho, visto que em momento algum, durante todo o período de observação, a professora fez uso de um ensino bilíngue, na qual a língua escrita fosse ensinada como língua estrangeira, isto é, como segunda língua dos alunos surdos. As propostas de educacionais utilizadas no ensino de português repetiram o que outros estudos apontam: ênfase no estudo de vocabulário e em regras gramaticais e o do uso textos simplificados e infantilizados (BOTELHO, 2010, SOUZA, 1998, FERNANDES, 1993, GESUELI, 1988, TRENCHÉ, 1995).

Nessa perspectiva, destaca-se que vários autores (ALMEIDA, 2000; SKLIAR, 1998; JOKINEN, 1999; FREIRE, 1999, QUADROS, 1997; SACKS, 1998) apontam para a necessidade de que a Língua de Sinais seja a primeira língua na educação dos surdos e a

---

<sup>175</sup> Vale observar que a concepção empirista utilizada até então, neste caso, é acriticamente substituída pela concepção racionalista, sua antítese lógica, que atribuiu o conhecimento e a aprendizagem às estruturas prévias da razão. (BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado).

língua nacional, a segunda. No entanto, apesar da legislação<sup>176</sup> prever professores habilitados ao ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, no contexto em pesquisa vê-se a ausência desta formação por parte da professora desta disciplina, que não faz uso de metodologia de ensino do português como segunda língua.

Em nenhum momento a pesquisadora presenciou o uso de metodologia contrastiva português-libras<sup>177</sup>, com o estudo comparativo, entre sistemas linguísticos, por meio da qual os surdos aprendem a partir da sua primeira língua a relação e construção da segunda língua. O observado na presente Tese, em pesquisa de campo, corrobora os resultados apresentados por Silva (2008), que observou durante o ano de 2007 uma escola denominada Pólo, pela Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina (2004), e concluiu que até o momento não era levado em consideração o caráter de segunda língua para o ensino de português, com a introdução de metodologia diferenciada permanecendo excluídos os saberes surdos.

Na Tese presente, ressalta-se que a ausência de uma metodologia contraste/comparação entre as línguas, induz a leitura fragmentada, pautada por uma orientação lexical, sem considerar o conjunto contextual em que cada uma das palavras esta inserida e seu significado, que coexiste ao contexto. Uma leitura promovida via prática bimodal, indubitavelmente conduz apenas, no máximo, a uma leitura linear, pontual, de uma idéia geral do texto constituída mediante o sentido das palavras as quais o leitor surdo conseguiu decodificar em seu significado isolado. Esta forma de reconstrução de sentido resulta em uma compreensão medíocre ou, o que é ainda pior, não correspondente ao expresso no texto. Deste modo, o sentido construído no contexto bem como a sutilezas presentes nas entrelinhas do texto não podem ser construídas, visto que o seu sentido é captado somente através de um aglomerado de palavras decodificadas sequencialmente.

Observa-se que, em decorrência da crítica a esta leitura isolada de vocábulos, almejando que os surdos associem as palavras de um texto entre si nas sentenças, o que se sugere é que se promova em sala de aula a identificação de blocos de sentido pelos alunos, de modo a enquadrá-las num contexto e construir sentido. Esta estratégia de organização de um

---

<sup>176</sup> Decreto nº 5.626/2005, artigo 13: “o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, também como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (nota da autora)

<sup>177</sup> Contraste entre a Língua Portuguesa com Libras. (nota da autora)

texto em blocos de sentido, para a leitura, inclui a sugestão de que seja feita a marcação com diferentes cores, o que facilita a visualização dos blocos de sentido, de modo que essa “marcação enfatiza aos alunos que a dissociação de suas partes implica novos sentidos, ou seja, o agrupamento ou o desagrupamento das palavras num texto implica mudança no sentido” (FARIAS, 2006, p. 280).

Nesta perspectiva, cabe lembrar, conforme aponta Farias (2006) que os alunos surdos, enquanto aprendizes da Língua Portuguesa como segunda língua precisam que as estruturas sejam salientadas para que sejam apropriadas. Quadros e Schmidt (2006, p. 31) também enfocam a necessidade de tematizar as línguas conforme explicam as autoras:

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a consciência do valor das línguas e suas respectivas complexidades.

Para o processo as autoras enfatizam a importância da leitura na própria Língua de Sinais, a fim de dar subsídios linguísticos e cognitivos para a leitura e escrita em Língua Portuguesa. Apontam, também, para a importância de oportunizar a expressão de ideias, pensamentos e a formulação de hipóteses sobre o mundo, dado que intensas oportunidades de expressão é que darão sustentação ao conhecimento gramatical da Libras que por sua vez dará suporte ao processo de leitura e escrita do português. Assim sendo é importante para o aluno surdo:

Falar sobre a língua por meio da própria língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança que são elementos importantes no processo educacional. Portanto, vamos conversar sobre “aprender a língua de sinais e a língua portuguesa” usando e registrando as descobertas através destas línguas (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 31).

Nesta perspectiva, vale resgatar que o Projeto Bilingue Sueco, que é uma referência de qualidade na educação de surdos, já tem como pressuposto a preocupação de tematizar a Língua de Sinais contrastando-a com a língua majoritária, tal qual sugerem as autoras. Sobre as estratégias utilizadas, Davies (1991 apud GÓES, 2002, p. 58) aponta para uma postura reflexiva em relação às línguas em processo, citando o depoimento de uma professora no qual fica explícita a metodologia de contraste/comparativa utilizada, ao fazer referência de sua postura diante dos alunos, segundo a qual, “frequentemente nos tentamos ser bem claros ao dizer a eles: “Isto é língua de sinais; isto é sueco”, o tempo todo. Penso que eles se tornam

muito conscientes das diferenças entre as duas línguas e penso que essa é a parte mais importante.”

### **5.3.2 – O ensino da Língua Portuguesa da perspectiva da cultura ouvinte, com a priorização do estudo do vocabulário e de regras gramaticais, com utilização de materiais destinados a crianças pequenas: que sujeito é o surdo?**

A ênfase no ensino da Língua Portuguesa voltada ao estudo do vocabulário e memorização de regras gramaticais desta língua foi predominante nesta disciplina, de forma absolutamente acrítica sem levar em conta o que, como no dizer de Karnopp (2010) constituem práticas pedagógicas que desconsideram o fato de que pouco contribuem para a formação de um aluno apto a leitura e produção de textos. Concomitantemente a este equívoco metodológico, o que se observou foi a falta absoluta de qualquer diálogo, o uso de Português Sinalizado de parte da professora, sob a lógica da oralidade na seleção e nas explicações dos conteúdos e com a utilização de materiais incompatíveis com a idade dos alunos, isto é, absolutamente infantilizados.

Este fenômeno, presente durante toda a observação remete à questão hamletiana de parte do sistema de ensino e do sistema formador de professores sobre qual a concepção de quem é o aluno surdo, do que necessita e de como atendê-lo de acordo com suas condições, potencialidades e direitos. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

O primeiro conteúdo baseado em regras gramáticas trabalhado em sala de aula tratou dos substantivos, cujos conceitos e tipos de classificações foram copiados da lousa pelos alunos, sem nenhuma mediação significativa, conforme já referido anteriormente. Deste conteúdo, exaustivamente copiado pelos alunos, ao ponto de uma aluna referir-se a aula como sendo somente “cópia, cópia, cópia”, foi realizada apenas a solicitação de dois exercícios, ambos a partir de um texto também copiado da lousa. No primeiro exercício, os alunos deveriam identificar os substantivos, e no segundo os verbos contidos neste.

O texto utilizado apresentava um conteúdo extremamente infantil, não correspondendo a idade dos alunos da sétima, assim como também das sextas e oitavas, séries nas quais também foi utilizado<sup>178</sup>. O texto, para fins de análise, segue transcrito abaixo:

#### **“O cachorrinho Zorro**

A coruja, o peru e a perereca, todos muito sapecas, resolveram assustar o cachorro que usava um gorro e se chamava Zorro.

Seu gorro era amarelo, rosa e roxo.

Fizeram uma careta numa abóbora. Eles levaram uma hora. Quando já estava escuro, puseram a abóbora no muro e a deixaram lá.

O cachorro Zorro veio numa corrida e bateu no muro a sua barriga. A abóbora pluft!!! caiu na sua cabeça. Com um fantasma, ele ficou parecido.

- Socorro! Gritou o cachorro.

Quando ele correu de medo para junto dos arteiros, foi um berreiro lá no terreiro. A perereca pulou, a coruja voou e o peru, gago ficou.

No lugar de gluglu, ele fazia gu... lu...lu...lu, lu, lu.

-Ué! – falou o cachorro. – Será que a bicharada pirou ou do meu gorro não gostou?”

Conforme o já afirmado, além do texto ter um conteúdo infantil, a história tem como um dos atrativos fundamentais o uso da rima, elemento textual significativo para ouvintes, mas inócuo para os surdos, dado que é construída com base em relações fonéticas. Neste sentido, esta característica singular do texto, que aos ouvintes constitui-se inclusive num fator que proporciona leveza, beleza, conduzindo ao riso e/ou deleite, para a maioria dos surdos é apreendida apenas no sentido informacional, ao explicar-se a lógica de produção da rima, como uma forma diferencial de construção de texto, mas que não se constituiu em si em elemento que impregna prazer ao processo de leitura.

Para mais além do uso da rima, pode ser verificada a presença de elementos culturais próprios da cultura ouvinte, tais como onomatopéias, também destituídas de significação especial para a cultura surda. Vale salientar que em nenhum momento da disciplina ocorreu a utilização de qualquer texto literário típico da cultura surda. A ausência absoluta da cultura surda com todas as suas formas de expressão (poesia, piada, história surda, literatura surda,...) constitui uma práxis perversa de obscurecimento da diferença, apontando para o quão

---

<sup>178</sup> A utilização do mesmo texto nas diferentes turmas ficou evidente quando a professora ao entregar uma cópia para cada aluno do texto xerocado, solicitou que os mesmos o copiassem, visto que iria utilizar o xerox com outras turmas, segundo sua afirmação. Através do contato com os alunos da sexta e oitava, a pesquisadora teve a confirmação de que o mesmo fora utilizado com as outras duas séries, além da sétima-série. (nota da autora)

colonizado se constituía o espaço da sala de aula. Esta ausência do sujeito surdo, sua cultura, com um ensino voltado a fragmentos da língua oral, desconsidera em absoluto a proposta bilíngue, conforme argumenta Fernandes (1995, p. 57):

ser bilíngue não é só conhecer as palavras, estruturas das frases, enfim a gramática de duas línguas, mas também, conhecer profundamente as significações sociais e culturais das comunidades lingüísticas de que faz parte. E que “o bilinguismo só é possível associado ao biculturalismo, isto é, quando o indivíduo se identifica e convive, de fato, com os grupos lingüísticos com quem mantém contato.”<sup>179</sup>

É importante ressaltar que o predomínio de materiais infantilizados não apenas constitui-se um elemento desmotivador para os alunos, mas também subtrai a possibilidade dos mesmos de acessarem informações culturais pertinentes à comunidade ouvinte. Desta feita, inviabiliza-se, pelo tipo de materiais e conteúdos selecionados, tanto a cultura ouvinte como a surda, marcada pela sua ausência absoluta.

É, portanto a amálgama desvirtuante constituída pelo preconceito, pela ausência de formação ou formação pouco qualificada dos profissionais da escola, pelas políticas de inclusão ainda incipientes - mas já caracterizadas com grande espaço de vitrine e pouco estoque pedagógico, que transforma a escola para surdos ou classe de surdos, aqui defendida como espaço privilegiado para a educação destas crianças e jovens em uma ilha de produção de mediocridade e baixa-estima. Assim, o currículo ouvintizado e infantilizado, além de não promover a interação com a cultura ouvinte, perpetua a exclusão da cultura surda. Como decorrência, a possibilidade de construir um biculturalismo é abortada deixando, de fato, os surdos imersos no universo ouvinte e surdo, e de direito, afogados em ambos, sem acesso significativo ao capital cultural de nenhum deles.

O conteúdo trabalhado no seguimento ao dos substantivos, também com ênfase apenas gramatical, foi o da estruturação das frases, com a busca da identificação do sujeito e predicado. Para a explicação deste conteúdo a professora colocou algumas frases no quadro e ao lado duas interrogações: “Quem? O quê?”

Diante da dificuldade dos alunos de responderem às duas interrogações a professora solicitou que eles identificassem apenas o sujeito da ação, através da resposta a interrogação

---

<sup>179</sup> Sobre esta questão, ressalta-se que a área da literatura visual, apesar de ser relativamente recente, está em crescimento. No mercado editorial já existem inúmeros materiais bilíngues, como os produzidos pela Editora Arara Azul, de reconhecida qualidade pela comunidade surda. (nota da autora)

sobre quem. Disse, complementando, que aquilo que sobrasse desta resposta era o predicado das sentenças, isto é, a outra resposta solicitada.

A situação presenciada repete o mesmo tipo de postura já relatada por Souza (1998, p. 6) na qual uma professora explicou como fazia para dar aulas para alunos surdos dizendo: “Vou trabalhando com um conjunto de palavras, fazendo frases com eles sempre com sujeito, verbo e predicado para eles entenderem bem qual é o esquema, aí vou aumentando o vocabulário. Se não faço assim, eles esquecem, são tão esquecidos! E como são rígidos, não? Se aprendem de um jeito, não conseguem entender que também pode ser de outro.”

Vê-se o quanto a realidade de um ensino deficitário, orientado por posturas acríicas, culpando permanentemente o aluno surdo pela falta de aprendizagem, como se esta característica fosse atávica e constitutiva deste sujeito uma vez que a condição<sup>180</sup> de surdo naturalizada como um deficiente, na qual rótulos como “tão esquecidos” e “rígidos”, são plenamente aceitáveis, e continuam a ser reproduzidos.

Na explicação da professora de Língua Portuguesa observada nesta pesquisa, a opção por ensinar um esquema, absolutamente deficitário, é mais um exemplo das medíocres intervenções pedagógicas destinadas aos surdos. De modo que tal qual nesta explicação, como ocorrido em todas as outras situações de ensino de regras gramaticais da Língua Portuguesa, não foi estabelecida nenhuma comparação com a gramática própria da Língua de Sinais que possibilitasse qualquer correlação entre as línguas. Tais práticas docentes parecem ter sido esquecidas quando posteriormente o aluno reproduz o que aprendeu e é avaliado como sendo, dado que surdo “tão rígido”.

Os alunos, dado a dificuldade de compreensão, à falta de parâmetros e o total desinteresse pelo material inadequado à sua faixa etária, não se vincularam à tarefa e sequer demonstraram qualquer tipo de entendimento que fosse um sintoma de aprendizagem.

Ainda sobre a infantilização dos conteúdos trabalhados, o que denota uma concepção subjacente, ainda que não consciente e/ou intencional de parte da professora, de que os surdos têm sua capacidade cognitiva diminuída, seja por alcançarem menos em termos de

---

<sup>180</sup> Condição é o termo usado pela abordagem clínica médica referindo-se aos surdos como “portadores” de um defeito que as ciências médicas buscam insanamente corrigir. O uso do termo condição para referir-se a sujeitos surdos é utilizado erroneamente também em função dos surdos não possuírem “nacionalidade própria”, com inserção geográfica única e constituírem uma cidadania independente desta, o que induz, segundo Wrigley (1996), a ser a surdez vista como uma condição e não uma nação. (nota da autora)

desenvolvimento, por falta de potencial, seja por terem sua maturidade alterada devido à própria surdez, há outros exemplos a comentar. No ensino de sujeito e predicado, já comentado acima, foram utilizadas como recurso visual imagens infantis<sup>181</sup> de um menino indo ao Circo, de um palhaçinho dando cambalhotas, de um pião, e de um gatinho bebendo leite, as quais, indubitavelmente, não correspondem minimamente aos interesses de alunos da sétima-série, com média de idade de quinze anos.

Na presente Tese defende-se que os temas e conteúdos precisam contemplar as experiências e vivências dos alunos surdos e da cultura surda, provocando reações e manifestações, na medida em que esta relação levaria indubitavelmente a um maior envolvimento pessoal, com reflexo no processo de comprometimento nas relações de ensino-aprendizagem. Neste sentido enfatiza-se a importância da motivação nos processos educacionais, de despertar o desejo de apreender, de estar ciente das informações. Defende-se aqui a concepção de letramento defendida por Fernandes (2003, p. 97) quando afirma que:

a apropriação da leitura e escrita, de forma significativa – letramento – é prazer, e fazer, é acesso a informação, é comunicação, é, enfim, exercer a cidadania por meio dessa condição, em diferentes práticas sociais.

Sobre a infantilização dos conteúdos faz-se importante mencionar também, que esta não se restringiu apenas aos recursos visuais utilizados em sala de aula, mas abrangeu ainda as temáticas dos textos com que eram introduzidos os diferentes conteúdos, assim como dos exercícios com que foram propostos. A própria seleção de conteúdos, que continha, por exemplo, o ensino do alfabeto, para o nível de sétima-série, traz consigo uma afirmação contundente de que algo vai bastante mal no programa de trabalho da professora, ou da escola.

O ensino do alfabeto, com a diferenciação de vogais de consoantes, antecedeu o das sílabas, sendo inclusive cobrado em prova. Abaixo, a reprodução do conteúdo anotado na lousa:

“ SÍLABA

Cada pedacinho de uma palavra.

---

<sup>181</sup> Em anexo (Apêndice K) reprodução do material entregue para os alunos sobre o conteúdo. Observa-se aqui novamente, que apenas o xerox entregue contendo os exercícios foi solicitado ser devolvido, visto que a professora iria usar nas outras turmas, de sexta e oitava-série. Apenas a pesquisadora recebeu uma cópia a qual não precisava devolver segundo a professora, a fim de evitar a necessidade desta de ter de copiá-lo. (nota da autora)

Alfabeto: ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Vogais : AEIOU

Consoantes : BCDFGHJKLMNPQRSTUVWXYZ

Encontro consonantal – nh, ch, dr, PL, bl

Encontro vocálico: ai, oi, ui, ui ei...

Exercícios:

1 - Separe em sílabas:

Macaco

Peteca

Sapo

Tartaruga

2 – copie as palavras em ordem alfabética:

Bola, dia, elefante, abelha, casa, farofa

-----

Igreja, galinha janela, hora, macaco, língua

-----

Orelha, quilo , nariz, sapato, papagaio, roda

-----

Xadrez, unha, tarefa, zebra, vovó

-----”

Para fins de demonstração do fato de que as aulas de Língua Portuguesa, durante o ano letivo todo, enfatizaram o ensino de regras gramaticais a partir de vocábulos isolados, reproduz-se, logo abaixo, o conteúdo anotado no quadro na aula seguinte a referida anteriormente, com exercícios que os alunos deveriam responder:

Exercícios:

1) Separe em sílabas:

Martelo – mar-te-lo (exemplo realizado pela professora na lousa)

Cerca

Circo

Borboleta

Urso

Carrapato

Carreta

Corrida

2) Copie as palavras em colunas, na ordem indicada:

Mão      borboleta      trança      embalo

Disco    pão                  socorro    lança

Senhora    cabelo      dó          lâ

Serenata    abóbora    perdão    infinito

Céu        santo      gramofone    antigo

| Monossílabas | Bissílabas | Trissílabas | Polissílabas |
|--------------|------------|-------------|--------------|
|              |            |             |              |
|              |            |             |              |
|              |            |             |              |
|              |            |             |              |

3 - Separe as sílabas e classifique:

Almoço al-mo-ço trissílabas (exemplo realizado pela professora na lousa)

Alberto

Varal

Hospital

Carretel

Túnel

Caracol

Adulto

4 – Copie as palavras em ordem alfabética e circule os encontros consonantais:

Planeta    exclamação dragão

Cravo    brasileiro    trabalho

Zebra    xadrez    aplicado

Livro    dupla flores

É importante resgatar, que o ensino da separação de sílabas, como já referido, fora feito através de critérios desde a perspectiva da oralidade, na qual a professora ilustrou pausadamente a separação de algumas palavras, mostrando que a palavra não é falada em um bloco todo, mas em divisões as quais se utiliza para a separação das sílabas. Neste sentido, salienta-se que para a maioria do grupo era completamente abstrata a explicação da professora, na medida em que a maioria dos alunos são surdos profundos ou com perdas significativas, de modo que apenas a com surdez moderada poderiam, pela lógica utilizada pela professora, ter um acesso relativo a explicação com base na sonoridade das palavras.

O último conteúdo gramatical da Língua Portuguesa ensinado, durante o período observado, foi o relativo à pontuação. Novamente, a introdução se deu com base na oralidade, sem que, em momento algum, fosse aludida a Língua de Sinais.

Para afirmar a necessidade de se pontuar uma frase, a professora explicou que se não houvesse a pontuação o falante ficaria sem fôlego, demonstrando com uma sentença. Na mesma perspectiva, com ênfase oralidade, explicou o uso de diferentes tipos de pontuação, ressaltando em comunicação bimodal o tom da fala, que se apresenta diferentemente em uma sentença afirmativa, negativa, exclamativa ou interrogativa

É importante salientar, que os tipos de frases em Língua de Sinais se constituem em conteúdo trabalhado em cursos de Libras nível básico. Contudo, a falta de mediação de mais este conteúdo através da Língua de Sinais, tornou-o a pontuação algo abstrato e incompreensível. Nos exercícios solicitados sobre o mesmo, ficou evidente o quanto para os alunos a explicação não promoveu entendimento, de modo que permaneceram incapazes em sua grande maioria de responderem as questões autonomamente.

Abaixo encontra-se a reprodução- do conteúdo anotado na lousa, durante dois encontros, que os alunos copiaram, sobre os diferentes tipos de pontuação e exercícios relacionados.

“Pontuação

. ponto final

, vírgula

? ponto de interrogação

! Ponto de exclamação

- travessão

- hífen
- : dois pontos
- indica o final de uma frase exclamativa ou imperativa
- \_ indica uma enumeração que alguém vai falar
- indica uma pergunta
- indica o final da frase
- indica o falar de alguém
- separa um assunto de outro no mesmo texto
- usa para separar:
- o local e data
- um chamamento
- palavras em uma enumeração.

Frases podem ser:

Interrogativas ?

Declarativas ! negativas não afirmativas sim

Ele é bom aluno?

Ele é bom aluno!

Não, ele não é bom aluno!

Exercícios:

1) Forme frases exclamativas:

Ex.: Angela ganhou uma flor bonita.

Ela exclamou:

- Que flor bonita!

a) André comeu um doce delicioso.

B) o cantor ganhou uma medalha bonita.

C) Vovô comprou livro colorido.

D) A lavadeira lavou a roupa suja.

2) Responda afirmativamente as sentenças:

Ex...: Você gosta de desenhar?

Sim , eu gosto de desenhar.

A) Você gosta de estudar?

B) Você tem um cachorrinho?

c) você tem muitos amigos?

D) você vai ao cinema?

Durante o período de observação das aulas ministradas por esta professora é preciso ressaltar que os alunos foram expostos a conteúdos escolares simples, trabalhados a partir da lógica da oralidade, desvinculados dos interesses e curiosidades dos alunos, via materiais infantilizados, com o agravante do uso da modalidade bimodal intermediando a maior parte do processo.

O estudo da Língua Portuguesa priorizou o ensino de regras gramáticas desta língua sem nenhuma aproximação com a proposta de ensino bilíngue, que prevê o ensino de português como segunda língua. A ênfase no trabalho de vocábulos isolados de forma congelada e estanque, com atividades predominantes de cópia e exercícios mecânicos, redundou apenas na visão explícita das dificuldades com que os alunos realizavam as tarefas, na falta de comprometimento e prazer que evidenciavam o quê, certamente não deve contribuir para a formação de leitores e produtores de texto.

#### **5.4 – A utilização de filmes como estratégia metodológica: os recursos visuais inférteis**

Um aspecto bastante relevante da ação docente desta terceira professora foi a ênfase excessiva atribuída à utilização de filmes e a inocuidade que parecem ter significado para a aprendizagem dos alunos.

Ainda que se repute este recurso didático-metodológico como um recurso potencialmente prenhe de possibilidades para o ensino e a para a aprendizagem, compreende-se também que, como qualquer outro recurso, seu potencial para vir a ser atualizado enquanto tal, demanda que esteja inserido harmonicamente na proposta de trabalho como um todo, de tal forma que transcenda a mera assistência passiva de parte da platéia. Assim não sendo,

tende a esvaziar-se de sua função pedagógica na medida em que seu papel principal passa a ser o de manter os alunos ocupados, em silêncio, enquanto o tempo passa.

No período de docência desta professora, tanto na utilização dos filmes como recurso de ensino, quanto no abortado seminário sobre livros, o aspecto que chamou a atenção da pesquisadora em todo o decorrer das atividades, foi a aparente ausência de critérios, que não o mero entretenimento, para a seleção dos mesmos. Ao observar a lista dos filmes<sup>182</sup>, suas respectivas temáticas e a consequente reação dos alunos ao assisti-los, considerando especialmente sua faixa etária e o fato de serem surdos.

Além dos filmes serem descontextualizados de qualquer proposta maior que os albergasse como parte de um todo, foi comum à metodologia de trabalho o fato de que previamente a qualquer um deles tenha ocorrido alguma atividade de introdução ou de ênfase em objetivos da tarefa ou mesmo de auscultação do interesse deles acerca do tema a ser tratado no filme.

O desinteresse provocado por todas as “sessões de cinema”, com os filmes cortados em duas ou três sessões, a fim de que coubessem no espaço das aulas, foi fortemente evidente e também ocorreu nas atividades posteriormente trataram sobre eles. Esta percepção do desinteresse dos alunos foi confirmada inclusive na crítica que fizeram um dia, durante a disciplina de Libras, também alvo de observação da pesquisadora.

A referida crítica foi tecida quando a professora de Libras, ao apontar as dificuldades dos alunos em escrever, acusou-os de não saberem nada, e questionou como não aprendem nada, perguntando o que faziam nas aulas de Português<sup>183</sup>. Em resposta um aluno disse que na disciplina (no caso de Português) “era só filme, filme, filme, não adianta”. Outros alunos

---

<sup>182</sup> Os títulos dos filmes foram: *A Orphan*; *Coraline*; *A Ilha da Imaginação*, *Nanny Mc Phee: a babá encantada*, assistidos na sequência listada. Como referido, observa-se que apenas com a exceção do filme intitulado *A Ilha da Imaginação*, todos os demais filmes foram assistidos pelo menos pelas turmas de sexta, sétima e oitava série. Desta forma, não houve uma seleção diferenciada entre os grupos de alunos. (nota da autora)

<sup>183</sup> Observa-se que pelo contexto em que fora feita a pergunta sobre a disciplina de Língua Portuguesa ficou evidente que a intenção da professora não era especular sobre o trabalho da outra professora, mas buscar elementos para reforçar sua tese de que “surdos não sabem ler nem escrever”, referida em vários momentos durante o período em que a pesquisadora esteve observando esta disciplina, de que mesmo os alunos tendo aulas de Língua Portuguesa não aprendiam escrever. Neste sentido, o episódio não foi interpretado como falta de ética da professora de Libras em relação à da disciplina de Língua Portuguesa, na medida em que também diante das críticas dos alunos, ela não teceu nenhum comentário, voltando à atenção para a atividade que estava sendo realizada naquela aula. (nota da autora)

concordaram com esta crítica alegando como explicou outra aluna, dizendo que: “a gente não aprende nada, é só filme, filme, filme”.

Da seleção de filmes, o único que possuía algum tipo de referência aos sujeitos que estavam assistindo, foi o primeiro deles, *A Orphan*, que no seu enredo tem uma criança surda, uma das personagens da ficção. No entanto, como a diferença desta personagem não foi discutida posteriormente, não se considerou que tal fato tenha sido relevante para o grupo. O que parece ter efetivamente eliciado o interesse dos alunos foi à trama de suspense e terror do filme; ainda que, pelo mesmo motivo, algumas alunas, entre si, tenham criticado o conteúdo que consideraram “desagradável, com cenas muito violentas” (sic).

Este primeiro filme foi assistido e foi “trabalhado” posteriormente durante onze encontros que totalizam quinze horas-aula. Desta forma os alunos começaram a ver o filme em maio e terminaram as atividades sobre o mesmo no início de junho. As atividades desenvolvidas depois do filme foram:

Após os alunos terminarem de ver o filme, *A Orphan*, no encontro seguinte à professora buscou que os alunos categorizassem o gênero do mesmo, e que identificassem seus personagens. Para destacar a diferença entre os atores e os personagens, salienta-se que a professora trouxe fotografias xerocadas dos atores na vida real, recurso que fora extremamente profícuo para explicar a diferença referida.

Em outro encontro, para abordar outras relações presentes no filme, a professora fez a opção metodológica pelo uso de um questionário, que deveria ser respondido pelos alunos, abaixo reproduzido:

“Responda:

- 1) Qual o nome do filme?
- 2) Qual o nome dos atores principais?
- 3) Qual o nome dos personagens principais?
- 4) Quantos personagens têm no filme?
- 5) O que significa: órfão, órfã e orfanato?
- 6) Em qual lugar aconteceu a história do filme?
- 7) Quais as características de cada personagem?
  - a) Físicas

- b) Psicológicas
- 8) Quais as características físicas do lugar onde passa o filme?
  - 9) Qual a cena que não gostou?
  - 10) Desenhe uma cena.
  - 11) O que é hospício?
  - 12) Onde a Esther nasceu? Em que país?"

O questionário acima que deveria ser respondido pelos alunos, individualmente, não o foi. No encontro seguinte, independente de ter uma proposta em andamento não realizada, a professora solicitou que eles iniciassem a confecção de um cartaz sobre o filme. Para tal, na lousa, quando os alunos entraram em sala de aula já havia as informações<sup>184</sup> de como deveriam fazê-lo, com um esboço do traçado do cartaz, que continha todas as medidas que deveriam ser utilizadas na confecção do mesmo (como margem, espaço para colar as gravuras, tamanho das linhas, etc.), como todos os itens de conteúdo que deveriam conter.

Nesta orientação da feitura do cartaz estava previsto um espaço para os alunos escreverem o resumo do filme. Um aluno, por não entender o significado da palavra resumo, questionou o termo. A professora explicou. E diante da resistência do aluno de que não sabia escrever, explicou que eles deveriam usar o questionário, que ainda não tinha sido respondido, para fazer o resumo. Como o aluno continuava visivelmente demonstrando sentir-se incapaz de construir o resumo, a primeira professora disse-lhe que fariam juntos depois.

Na aula seguinte, os alunos continuaram a feitura dos cartazes, em grupos de quatro, demonstrando dificuldade em fazer as medições de acordo com o que a professora havia solicitado. No entanto, observa-se que neste encontro, quando os alunos entraram em sala de aula, as respostas do questionário solicitado já estavam no quadro.<sup>185</sup> Desta forma, antes de darem continuidade ao cartaz, copiaram as respostas, que deveriam formular para o questionário, visto que estavam ali prontas e sem restrição alguma para o “consumo”.

---

<sup>184</sup> O que levou a dedução óbvia de que na oitava-série havia sido feita a mesma solicitação, visto que estes eram os alunos que antecedia a aula da sétima-série. (nota da autora)

<sup>185</sup> Este fato leva a dedução óbvia de que a oitava-série (turma que antecedia os alunos da sétima no período anterior) estava trabalhando exatamente da mesma forma, com a mesma mediação por parte da professora. (nota da autora)

Sobre a produção do resumo é importante registrar que a própria professora escreveu o resumo na lousa para os alunos copiarem nos cadernos e, posteriormente, reproduzi-los nos cartazes. No início da construção do resumo, a professora buscou construir com os alunos o enredo do filme através de perguntas, antes de redigir as sentenças em Português na lousa. Contudo, encerrado o período parece ter se encerrado também a construção coletiva do resumo, dado que, na aula seguinte, a professora terminou de escrevê-lo na lousa.

Já acerca dos cartazes é preciso sublinhar o fato de que os mesmos foram realizados tal qual uma produção em série, literalmente, de sexta à oitava série. Tal fato ficou visível, em decorrência destes terem sido expostos nas paredes da sala de aula e corredores da escola.

O último trabalho sobre o filme foi à aplicação de uma prova<sup>186</sup>. Esta prova, intitulada de *Interpretação do Filme: “A Órfã”*, estava voltada à mera repetição das respostas previamente copiadas ao questionário. Neste sentido, no primeiro exercício foi solicitado aos alunos que escrevessem o nome dos personagens do filme, atividade que já tinha sido feita quando da confecção do cartaz, e que deveria ser reproduzida<sup>187</sup>.

Durante a realização da prova, a pesquisadora pode observar o quanto à metodologia utilizada não havia efetivamente contribuído para ensinar aos alunos, nem mesmo os conteúdos que foram exaustivamente repetidos como: nomes de personagens e vocabulário. Os alunos em sua maioria não conseguiam responder as questões de forma autônoma, e mesmo com a “ajuda” da professora, dando as respostas em Português Sinalizado, corrigindo erros de grafia em DAC, os alunos continuavam apresentando dificuldades em responder.

Devido às dificuldades, o período destinado pela professora para que os alunos respondessem às questões da prova não foi suficiente. Deste modo, ao encerrar a aula, a professora recolheu as avaliações, e no encontro seguinte, antes de entregá-las novamente aos alunos, solicitou que eles “estudassem o conteúdo do filme copiado nos seus cadernos” (sic). Diante desta solicitação, um dos alunos disse em Libras “que saco”, mas obedeceu a orientação. No entanto, apesar do tempo extra, concedido para estudar, quando devolvidas as

---

<sup>186</sup> Em anexo (Apêndice L) cópia da prova.

<sup>187</sup> Segundo a concepção empirista da construção do conhecimento, a memória ocupa lugar de destaque, visto que a repetição é que tatua na tabula rasa, de fora para dentro, o que passará a fazer parte do indivíduo. (nota da autora)

provas para que os alunos finalizassem-na, as dificuldades continuaram a imperar. Os alunos continuaram a solicitar a “ajuda” da professora, que mesmo quando literalmente respondia ela mesma em Português Sinalizado, a maioria destes não compreendia.<sup>188</sup>

Entende-se que um importante aspecto a ser considerado nesta falta de compreensão que os alunos demonstravam das respostas, mesmo quando estas literalmente eram fornecidas, recaiu no uso da modalidade bimodal de comunicação. O observado, nesta e em outras situações repetidas, permite afirmar que o Português Sinalizado não contribui para o entendimento dos surdos, constituindo-se em um empecilho no processo de ensino aprendizagem. Sobre esta questão Guarinello (2007, p. 56) afirma que a maioria das instituições especiais utiliza a comunicação bimodal para ensinar. E vale ressaltar, entre outros prejuízos, já apontados nesta Tese, do Português Sinalizado, segundo a autora esta estratégia é prejudicial ao aluno surdo na medida em que:

faz o surdo focar seu olhar para as mãos do professor ou para seus lábios. Se olhar somente para os lábios, compreenderá apenas parte da mensagem; se olhar somente para as mãos, não compreenderá a mensagem da mesma forma, já que verá apenas alguns sinais da língua de sinais desconexos entre si, o que na realidade não forma língua nenhuma.

Vale dizer que, de certa forma, coerentemente, a prova foi exatamente a mesma para, além da sétima série, pelo menos a turma da oitava-série. No intervalo, uma aluna expulsa da sala da oitava série, pois segundo ela “foi pega tentando colar” (sic) sentou-se ao lado da pesquisadora, que aguardava para entrar na sala da sétima, no “canto do sofá”. A aluna ao relatar que o acontecido, comentou ser a prova difícil, identificando-a como sendo a mesma que a pesquisadora tinha em mãos que foi aplicada na sétima-série.

Vale ressaltar que, como nas atividades distintas já havia ocorrido, os filmes, os exercícios realizados após a assistência dos mesmos e as provas a eles relacionadas, foram absolutamente os mesmos para todas as turmas da sexta à oitava séries, caracterizando um tipo de produção fabril do ensinar. Tal fenômeno também pode explicar em parte a desmotivação dos estudantes cujo futuro, o presente e o passado do aprender parecem ser o mesmo, e são (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

---

<sup>188</sup> Este tipo de sinal não pareceu indicar à professora que eles não tinham compreendido, quiçá devido à sua concepção quanto à falta de condições para aprendizagem dos alunos surdos. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

Ao retomar a avaliação anterior, observa-se que como muitos alunos ficaram com média abaixo da mínima para passar no bimestre, apesar de toda a “ajuda” que a professora forneceu aos mesmos na realização da prova. Por esta razão, alguns tiveram de fazer outra atividade como recuperação<sup>189</sup>.

A atividade de recuperação, também coerente com a epistemologia empirista, seguiu exatamente o mesmo modelo que a prova, exigindo dados informacionais sobre o filme, significado de palavras, apenas com o diferencial de que uma das questões solicitava que o aluno fizesse um resumo do filme. Ao considerar que todas estas tarefas já tinham sido previamente copiadas do quadro, bastava reproduzi-los novamente; isto é: copiar do caderno para a folha de recuperação. Na percepção da pesquisadora, a atividade serviu apenas como forma de justificar uma pontuação faltante e não acrescentou nada à aprendizagem que já era quase nula.

O segundo filme, *Coraline*, também não conseguiu entreter a quase totalidade dos alunos. O filme que começou a ser passado num encontro de uma hora aula foi interrompido durante outros três encontros, em decorrência de um feriado e de uma falta da professora. Quando o filme voltou a ser passado os alunos demonstraram visível desinteresse.

Frente às conversas paralelas dos alunos, a professora chamou-lhes por várias vezes a atenção, ameaçando-os com a afirmação de que a atenção à atividade valeria nota. Um dos alunos, que se recusava a olhar para a professora, negando-se a ver o que ela tinha a dizer, foi avisado por um colega que a professora o chamava e que ele deveria olhar em sua direção. Este aluno<sup>190</sup> manteve sua postura de negar-se a ver o que ela estava falando, respondendo para o colega, em Libras, como a justificar seu comportamento: “Ela trata como criança, não adianta”.

Neste comentário do aluno é possível verificar o quanto o tratamento da professora, que infantiliza e não confere crédito, isto é, reforça a relação de respeito unilateral e não favorece o desenvolvimento do respeito mútuo, funciona como estímulo aversivo que afasta os alunos do ensino, isolando-os mais ainda em uma diáspora linguístico-cultural. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

---

<sup>189</sup> Em anexo (Apêndice M) atividade de recuperação.

<sup>190</sup> Observa-se que este aluno que faltava bastante aulas, em meados do mês de outubro do ano de observação, deixou de frequentar a escola, evadindo. (nota da autora)

Apesar dos alunos não demonstrarem nenhum interesse em ver o filme, este foi passado na íntegra. E as atividades desenvolvidas a partir dele, se restringiram a um questionário sobre o enredo, novamente copiado da lousa, e um exercício de copiar da legenda palavras desconhecidas.

Depois de utilizar cinco horas aulas para assistir o filme, *Coraline*, e realizar as atividades referidas, no encontro seguinte, de duas horas aulas, a professora colocou o filme *A Ilha da Imaginação* para os alunos assistirem. A opção por utilizar estes dois períodos de horas-aula para assistirem o filme foi justificada pela professora, pois: “não tem como dar aula”, segundo ela, devido ao fato de que a sala de aula possuía alguns elementos decorativos, especialmente na lousa, colocados para a exposição que seria realizada naquela semana, ela não teria nada mais a fazer a não ser assistir a um filme.

Os alunos não demonstraram estranhamento diante da justificativa para assistirem a mais este filme e não questionaram o fato de que, segundo a professora, não tinha como dar aula. Este fenômeno que se repete, do vazio de ensino e de aprendizagem na aula de Língua Portuguesa da sétima série, parece já bastante naturalizado para professores e alunos, o que indica uma cronicidade perigosa.

Aliás, é preciso apontar que o uso de filmes independentes de um contexto de aprendizagem parece constituir prática usual na escola como um todo. Em dois momentos distintos, a pesquisadora presenciou situações que confirmam este fato. Num destes momentos, a pesquisadora viu uma das alunas perguntando para outra professora se não tinha “qualquer filme para emprestar”, pois na sua sala de aula só havia três alunos e era “chato” segundo a jovem, justificando a necessidade de trocar a aula pelo filme. No entanto, o que surpreendeu na situação referida, foi à resposta a professora que disse que não tinha nenhum filme indicando outra que poderia ter, concordando com a opção pelo filme, um flagrante desvirtuamento das horas aulas que deveriam ser para estabelecer uma relação de ensino aprendizagem, afirmando que “é verdade, é chato” só com três alunos.

Diante da situação referida, a pesquisadora questionou esta professora porque não aproveitavam a presença de poucos alunos para pelo menos tirar dúvidas e dar um atendimento quase individual. Em resposta esta professora afirmou: “é ruim, já que daí os outros que faltaram não vão aprender nada e na aula seguinte terá de repetir tudo de novo” [sic]. A manifestação da professora conferiu uma lógica que pune quem foi à aula em nome

da manutenção da homogeneidade da turma, ainda que seja esta homogeneidade a da ignorância.

No início do mês de outubro a professora começa a passar mais um filme, agora uma comédia: *Nanny McPhee – a babá encantada*. No final de novembro, quando a pesquisadora encerrou a pesquisa de campo, a professora ainda estava trabalhando com a mesma proposta.

Da mesma forma como no filme anterior, a professora iniciou a projeção do terceiro filme (*Nanny McPhee – a babá encantada*) em um encontro de uma hora aula. Observa-se que posteriormente a este encontro, veio o final de semana e o recesso em decorrência do feriado do dia 12 de outubro, ocasionando em agravamento da perda de continuidade na assistência do filme, com conseqüente desmotivação dos alunos.

Talvez mobilizada pelo desinteresse dos alunos, a professora, ao invés de concluir a projeção da comédia e depois propor questões para que eles respondessem, adiantou esta segunda etapa, reproduzindo na lousa as seguintes perguntas:

- “ 1- Como é o nome do filme?
- 2- Sobre o que é a história?
- 3- O que eles fizeram com a babá Whetstone?
- 4- Quantos filhos são?
- 5- O que o papai precisa fazer?
- 6- Onde o papai trabalhava?
- 7- Quantas babás eles expulsaram?
- 8- Como a babá trabalhava?
- 9- Quais as lições que a babá ensina?
- 10- Quais os nomes das crianças?”

O questionário foi respondido coletivamente junto com a professora. Durante esta atividade, realizada com a mediação da professora, ficou muito evidente para a pesquisadora que a maioria dos alunos não conseguira, minimamente, realizar a leitura das legendas do filme, sem que o fato (já evidente com os outros filmes) parecesse indicar a professora o quão inócua esta atividade era para estes alunos.

É necessário enfatizar que, para mais além de qualquer uma das atividades tomadas individualmente, foi possível observar, durante todo o ano, mediante vários episódios ocorridos, entre os quais os a seguir apresentados, ha evidência de que a maioria dos alunos, apesar de estar na sétima série, não sabia ler de maneira a conseguir atribuir significado contextual ao que lhes era apresentado.

A metodologia que a professora usou para responderem coletivamente o questionário foi de buscar novamente em cenas do filme a resposta para cada uma das perguntas. Aos alunos cabia, unicamente, copiar as respostas da legenda da cena em questão. Os alunos copiavam, mas apenas como forma de reprodução sem, entretanto, compreender seu conteúdo. Assim, as perguntas foram copiadas e as respostas também, pela maciça maioria dos alunos, sem haver entendimento do que estavam reproduzindo. Conforme Baibich-Faria (2010, encontro de orientação não publicado), este tipo de metodologia além de obstaculizar qualquer alcance de autonomia moral e intelectual, é uma forma inexorável de reificação daqueles que deveriam ser também sujeitos da construção de suas estruturas de conhecimento.

A situação referida pôde ser vislumbrada diante da dificuldade de alguns alunos em relação já à primeira pergunta: “Como é o nome do filme?” Para que os alunos preenchessem a resposta a professora colocou o filme no início exatamente no ponto em que estava escrito o nome do filme: *Nanny McPhee – a babá encantada*, mandando-os copiar. No entanto, especialmente uma das alunas, não entendeu o que era para copiar, se só a primeira parte (Nanny McPhee) ou a segunda parte também.

Esta mesma aluna não conseguia fazer a leitura do título na íntegra, provavelmente por não saber o significado das palavras em contexto, de forma que a primeira parte, que referia ao nome ficcional da principal personagem do filme, não era compreendida como se referindo a babá encantada. Irritada com a dificuldade em especial desta aluna, a professora em comunicação bimodal explicou que Nanny é o nome da babá, e é “só copiar”. Como a aluna demonstrou ainda não ter entendido, a professora falou novamente: “copia tudo” e complementou: “que difícil de entender!”<sup>191</sup>

Na questão de número dois (Sobre o que é a história?), novamente a professora parou o filme na legenda que continha parte da resposta e mandou os alunos copiarem. Um dos

---

<sup>191</sup>Aqui evidencia-se claramente o fenômeno de culpabilização da vítima, de modo que o estigma da culpa lhe é imputado, como se realmente o possuísse (BAIBICH, 2002).

alunos que não sabia o que copiar, questionou onde deveria começar e onde terminar de copiar. Dando mostras de desconsideração ou ignorância do significado da pergunta, como indicativo do não saber ler do aluno, a professora restringiu-se dizer; “só copia”. Os alunos então copiaram: “sete filhos muito inteligentes”. Em seguida, a professora passou o filme mais para frente e parou em novo ponto da legenda no qual eles deveriam continuar a copiar a resposta da questão dois. Ao que os alunos copiaram: “mas também muito, muito levados”. E assim, a professora foi parando de trecho em trecho do filme até que a resposta da questão estivesse pronta e copiada pelos alunos.

Como esta questão de número dois já continha a resposta da pergunta de número quatro (Quantos filhos são?), a professora aproveitou e solicitou a resposta desta antes da de número três. Desta forma, a professora perguntou em modalidade bimodal: “Quantos filhos ele têm?”. Uma aluna não entendendo a pergunta feita em Português Sinalizado, respondeu que eram “inteligentes”. A professora novamente em comunicação bimodal refez a pergunta, para a qual uma outra aluna respondeu: três (referindo-se a três filhos). Irritada com a resposta, a professora corrigiu dizendo que eram sete filhos. A reação da aluna à afirmação da professora foi de imensa surpresa, dizendo em Libras: “sete, nossa!”

O relato acima evidencia novamente que a comunicação bimodal é ineficaz, na medida em que uma das alunas, pela resposta dada (inteligentes) demonstrou não conseguir sequer entender a pergunta que a professora fez em Português Sinalizado. E pela reação da outra aluna que se surpreendeu em saber que o número de filhos era sete, percebe-se que a questão concreta não era de não compreensão de informações, mas do enredo, ainda que, durante todo tempo era relatada a história das sete crianças.

Nesta tese defende-se: (a) a necessidade veemente de repensar a utilização de recursos visuais no ensino de surdos, dado que ela não constitui uma solução em si, visto que enxergar não é sinônimo de saber ler, assim como copiar não é prova de compreender e (b) a eficiência do uso de comunicação bimodal como forma de ensino. No período observado, foi visível que os alunos não tinham fluência suficiente para ler as legendas do filme, e que o uso da modalidade bimodal, sistema artificial de comunicação, não possibilitou a comunicação fluente em sala de aula.

Do observado em sala de aula, o que se viu foi a reprodução de um tipo de exclusão, da mesma natureza a denunciada por Laboritt (1994, apud STROBEL, 2008, p. 50), autora surda, quando afirmou que privar os filhos de comunicação em Língua de Sinais é efetiva a:

[...] exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas.

Tal como na descrição de Laboritt, a realidade presenciada nesta sala de aula, mostrou o isolamento ao qual os alunos são submetidos, isolamento semelhante, para a maioria deles, cujas famílias não sabem Libras, ao qual são mantidos dentro de suas casas. Estrangeiros em casa, estrangeiros na escola.

A terceira atividade, em seguida à cópia de perguntas e de respostas do questionário foi denominada de: “*Interpretação do Filme: Nanny McPhee: A Babá Encantada*”. O trabalho deveria ser feito em cinco páginas, sendo que a primeira, cuja orientação, foi dada através de um esboço colocado na lousa, consistia no modo de elaborar a capa e na marcação, em todas as cinco páginas, de margem de um centímetro.

Diante da proposta solicitada pela professora um dos alunos disse que não faria o trabalho. Ao que a professora retrucou: “problema seu, perde 20 pontos”. No encontro seguinte, uma das alunas que tinha faltado à aula anterior, ao ser orientada a fazer a atividade, mostrou a mesma resistência, dizendo para outra colega: “estou cheia, enjoada desta aula”.

A desmotivação dos alunos para realizar mais esta atividade era visível, o que levou a professora a tentar contornar a situação explicando que a proposta desta atividade era para que os alunos aprendessem como se faz um trabalho, com capa, margem, título, etc. Instalou-se um mal-estar na sala, provavelmente pela presença da pesquisadora que no entendimento da professora era quem poderia julgá-la, o que a levou a justificar-se diante desta, ao invés de fazê-lo em relação aos alunos. Assim, os objetivos da proposta foram formulados para a pesquisadora, o que também causou mal-estar para ela. Quanto aos alunos, sequer foram informados do objetivo e exigidos a realizar a atividade, ainda que, como quase sempre, alienados do que a proposta almejava alcançar.

Pelo observado, entende-se que a proposta do trabalho se constituiu em um trabalho mecânico, que muito pouco acrescentou em termos de aprendizagem, ainda que tenha ocupado bastante tempo de aula visto que foram utilizados dois encontros para que os alunos fizessem as margens das folhas e a capa. Observa-se especificamente sobre a feitura das margens, que a maioria dos alunos não conseguia fazê-las com destreza, tendo dificuldade de

fazer a medição de um centímetro. Tal fato, fora tão evidente que a professora chegou a comentar em aula: “mas que dificuldade pra fazer uma margem<sup>192</sup>”.

A falta de compreensão das orientações da professora em comunicação bimodal, que implicava no não entendimento do que era solicitado em aula, ficou visível em mais este trabalho, quando depois de quase três períodos de hora-aula, uma dupla de alunos finalmente finalizou a capa. No entanto, por não entenderem a orientação da professora de que cada dupla deveria entregar um único trabalho, confeccionaram duas capas iguais.

A professora, ao verificar tal situação, repreendeu os alunos que, com expressão de surpresa, eram uma prova viva de não compreensão das orientações. Além da constatação de que o bimodalismo implica em prejuízo comunicacional na sala de aula de, é preciso que se sublinhe a falta de condições da professora de aquilatar que a comunicação estava truncada e buscar corrigi-la utilizando outra forma de linguagem que não a usada por ela.

Paralelamente aos problemas relativos à falta de diálogo, também há que se reiterar o fenômeno da cópia como caminho privilegiado, juntamente com a assistência aos filmes, elegidos pela professora para ensinar. Assim, além de todos os exemplos já mencionados, vale ressaltar que uma lista de quarenta palavras para serem copiadas foi repetida, como tarefa, sem que a professora se percebesse ou que os alunos reclamassem. O título da tarefa, paradoxalmente, segundo o olhar da epistemologia que norteia este trabalho, ainda que coerente com a epistemologia subjacente à ação docente era: “Vocabulário para estudar”. Diga-se ainda que a sexta série, cuja aula antecedia a da sétima, trabalhara com a mesma metodologia a cópia referida.

Havia uma combinação, ainda que unilateral, como as demais, de que as palavras estudadas serviriam para a realização de um ditado e um bingo. No dia para o qual havia sido marcada a realização do ditado, a professora faltou.

Na sequência das atividades, para preencher o restante do trabalho, cuja dimensão de tamanho era de cinco páginas, a professora trouxe algumas imagens impressas de cenas do filme em que os personagens pronunciavam falas representativas do enredo do filme, para serem recordadas e coladas em uma das páginas. Paralelamente a professora colocou na lousa

---

<sup>192</sup> Tal situação suscita que outras áreas de formação dos alunos, tal qual às relacionadas à Língua Portuguesa, parecem carecer de qualificação. Este indicativo é indubitavelmente um fator que leva a sugerir que novas pesquisas sejam feitas incluindo outras disciplinas escolares. (nota da autora)

uma lista de sete frases que continham estas falas, a fim de que os alunos as lessem e encontrassem a imagem da cena correspondente ao momento em que fora pronunciado no filme.

A dificuldade para identificar a qual imagem correspondia à fala era visível, sendo que, nesta situação, ocorreu um episódio, que assim como outros já analisados, ratifica a falta de fluência dos alunos em português, mesmo quando aparentam estar compreendendo. Esta ocorreu depois que um aluno levou várias imagens recortadas para a professora, uma a uma, perguntando se aquela que ele tinha em mãos correspondia à primeira frase, abaixo reproduzida:

1) “O modo como eu trabalho: Quando precisam de mim, mas não me querem, eu fico.”

Apesar da pouca paciência que a professora demonstrava ao responder ao aluno, dizendo-lhe que não, este insistiu de tal forma que ela solicitou que ele fizesse a leitura da frase escrita na lousa na frente dos colegas. Este aluno, um dos que demonstrava ter maior domínio lexical, depois de perguntar o que significava o termo “modo”, sinalizou cada uma dos termos, palavra por palavra, fazendo o que Farias (2006), denomina como estratégia de “tradução” simultânea. Observa-se que este tipo de leitura usual entre os surdos, e segundo o autor, consiste numa estratégia típica resultante da proposta educativa da comunicação total, não implicando em compreensão do texto, mas, apenas na decodificação do mesmo. Isto ficou visível quando o aluno ao terminar de fazer a “leitura”, com uma típica estratégia de “simulação compreensão” (HIGGINS, 1980, apud BOTELHO, 2010), em resposta à pergunta da professora do que havia entendido, calou-se. Nervosa a professora mandou-o “pensar”, alienada ao fato de que sua prática pedagógica é que deveria ser repensada.

No penúltimo dia de observação, com os alunos ainda realizando a feitura do mesmo trabalho, a professora ao redistribuí-los em mais este encontro - visto que os trabalhos sequer permaneciam com os alunos na medida em que eram considerados inaptos a guardá-los de um encontro para outro, situação esta similar aos livros retirados da biblioteca em que também permaneceram em sua posse -, chamou a atenção para um erro apresentado na capa de um destes de uma das alunas.

O erro referido acima consistiu na redação do início do nome da instituição e reticências, sem colocá-lo na íntegra. A professora afirmou que estava errado, apontando para a incongruência do nome da Escola aparecer em reticências na capa. Diante do argumento da

professora, a aluna retrucou dizendo que havia copiado da lousa tal qual ela havia escrito, o que era verdade.

A reprodução da informação literal é provável que tenha sido realizada, apesar de sem sentido, pela aluna, em decorrência desta não entender o que o que estava copiando, e/ou o significado do trabalho em si, nem da importância da capa, do fato desta conter determinados dados, o que a levou a reproduzir literalmente tal qual estava apresentado na lousa. Diante da afirmação da professora de que ela teria de refazer, a aluna novamente alegou ter copiado da lousa como estava e que não faria novamente, pois não era “palhaça”.

O episódio teve certa duração e seu teor foi o de uma discussão entre ambas, em igualdade de ausência de referências argumentativas racionais e controle emocional. A professora tentava impor sua posição de “chefe”, como se intitulou em um encontro já, anteriormente, referido, afirmando que sim, ela teria de refazer; a outra diante da defesa de que copiou o que a professora “botou no quadro, não era palhaça para fazer de novo” (sic). A situação adquiriu contornos tragicômicos e terminou com a aluna amassando o próprio trabalho, atirando sobre a carteira que em seguida virou no chão, sinalizando, antes de se retirar da sala de aula, para que a professora fosse para lugar impróprio de ser escrito em uma Tese, ao que a professora revidou aos gritos, em comunicação bimodal, retrucando várias vezes: “- Vai você! Vai você!”

Este último episódio de agressão mútua demonstra o ringue no qual se constituiu o espaço da sala de aula, marcado pela falta de qualificação da professora para ensinar surdos, pelos preconceitos em relação aos surdos por parte da professora - ainda que fluente em Libras-, mas que sequer faz uso da Língua de Sinais optando pela modalidade bimodal, fato que, no entendimento desta Tese, contribuiu para favorecer situações como o episódio relatado.

A carência de entendimento linguístico promovida naquele espaço, na qual os alunos permanentemente foram assujeitados à condição de deficientes, aos quais era imposta uma educação deficiente, cuja cronicidade e gravidade geram violências como a acima referida, retratam a fragilidade do sistema educacional em relação à educação dos surdos, desqualificado, omissivo e preconceituoso, do qual esta professora é apenas um exemplar. Enquanto isto os alunos surdos continuam a ter seu direito à educação usurpado, e são aprisionados à condição de iletrados funcionais.

No próximo capítulo a será analisada a prática de ensino da disciplina de Libras, a qual era ministrada por uma professora surda. A singularidade da professora e a mudança do foco, na medida em que o foi observado outra disciplina, trouxe novas categorias de análise aos quais são apresentados no próximo capítulo.

## **6 – O ENSINO DA LIBRAS MEDIADO POR PROFESSORA SURDA FLUENTE EM LIBRAS**

Este capítulo versa sobre a observação desenvolvida junto às aulas da disciplina da Libras, na sétima série da Escola para Surdos pesquisada, no período compreendido entre 4 de março de 2010 até 18 de novembro do mesmo ano. Esta disciplina, distintamente ao que ocorreu com a de Língua Portuguesa, foi ministrada todo o período por uma única professora, surda, fluente em Libras com certificação da FENEIS, graduada na área das ciências humanas e especialista na mesma área.

Com olhar reflexivo de pesquisa, e não com caráter denunciante ou acusador, as críticas tecidas em relação às práticas pedagógicas desta professora surda, tal como dos professores anteriormente citados, aparecem neste trabalho. O objetivo último desta análise, que constitui um olhar sobre a realidade desta aula da Libras, pretende ser o de mostrar o quanto muitos surdos podem encontrar-se exilados, detidos em uma prisão construída preconceito a preconceito, durante uma vida inteira, na qual a exclusão, a humilhação, o rechaço a sua língua natural e a negação de bases identitárias, tenham sido o seu cotidiano.

A própria autora desta Tese, mesmo não tendo sido vítima do processo desumanizador educacional no período inicial de formação, na medida em que nasceu ouvinte, vindo a ensurdecer somente em fase adulta, e, portanto, presa inevitável das amarras da concepção ouvintista, também desenvolveu o auto-ódio. Assim mediante o processo de autonegação assimilou os preconceitos, fazendo uso igualmente de um mecanismo de mimetismo, buscando disfarçar sua surdez. Esta experiência pessoal descrita permite hoje, mediante a empatia e a compreensão teórica, avaliar que a professora de Libras observada, também parece possuir marcas das amarras ouvintistas, que, mesmo que de forma não intencional ou consciente, eclodem como tentativas de defesa ainda que inevitavelmente redundem em ataques a si e ao povo surdo em geral.

Confirmando a literatura específica acerca do auto-ódio (PEREZ, 1968; GILMAN, 1986; BAIBICH, 2001), a sala de aula observada, na disciplina da Libras, ministrada por professora surda, fluente em Língua de Sinais, corroborou o quanto o preconceito do outro, isto é do grupo hegemônico, somado ao da própria vítima (no caso a professora), podem constituir os tijolos e o cimento necessários para sua autopreservação.

A preocupação fundamental neste processo de análise é a de lançar um olhar questionador às práticas pedagógicas desta professora surda, para que outros educadores surdos, igualmente refêns, parcial ou integralmente, das amarras ouvintistas, possam repensar suas concepções e sua práxis na direção da reconstrução das suas identidades surdas, como sendo elas identidades positivas e não definidas pela falta. Esta possibilidade de mudança de concepção dos sujeitos professores, surdos e não surdos, no entendimento desta Tese, pode ser fator importante para a construção das identidades surdas dos alunos surdos, de modo que, individualmente passem a incorporar as lutas coletivas por reconhecimento, não aceitando que os surdos continuem sendo “árvores cortadas<sup>193</sup>” para serem transformados em “banquinhos funcionais” (ANDREIS, 2009).

### 6.1 - Da alternância de Libras às práticas bimodais:

Durante todo o período de observação da professora surda da Libras foi verificada uma alternância entre o uso da Língua de Sinais e de práticas bimodais, o que caracteriza o bimodalismo. Contudo, nas conversas informacionais<sup>194</sup> em sala de aula, às que ocorreram durante as mesmas, a professora utilizava, como forma de comunicação, Libras.

É relevante para esta tese explicitar que, como muitas outras pessoas com surdez, esta professora surda foi oralizada e teve, durante todo o seu processo educacional, seus direitos linguísticos desrespeitados. Foi alfabetizada mediante metodologia oral, com a proibição expressa do uso da Língua de Sinais para se comunicar. Em sua formação superior, não contou sequer com o apoio de um intérprete, pois o direito ao mesmo é uma conquista recente

---

<sup>193</sup> A expressão “Árvore cortada” é a metáfora utilizada pela pesquisadora, em seu livro *Árvores da Vida*, com a qual denuncia o processo de exclusão e estigmatização social ao qual pessoas surdas são acometidas, podendo suas possibilidades de crescimento e desenvolvimento pleno. De modo que, através desta mutilação permanente do próprio *self* dos surdos, tolhidos em todas as oportunidades de crescimento, inclusive intelectual, acabam por serem transformados em “banquinhos funcionais”. Isto é: surdos com personalidade deteriorada, na maioria das vezes, restritos também à condição de iletrados-funcionais, exilados nas amarras ouvintistas. (O termo *self* é usado a partir do conceito de Jung (1980) definido como o Arquétipo Central, Arquétipo da ordem e da totalidade da personalidade. Fator de orientação interna, diferente e até mesmo estranho ao ego e à consciência. De tal modo que, o *self* abarca tanto o consciente quanto o inconsciente, complementando-os mutuamente para formar uma totalidade, constituindo ele mesmo o centro desta totalidade). (nota da autora)

<sup>194</sup> Conversas informacionais são aqui denominadas como aquelas cujo conteúdo não era o diretamente trabalhado em sala de aula; sendo, em geral, motivadas por dúvidas dos alunos, preocupações da professora em orientar os alunos sobre acontecimentos transcorridos dentro e fora da escola, entre outros. (nota da autora)

posterior a sua formação, hoje prevista em lei<sup>195</sup> ainda que permanecendo seu acesso limitado a apenas alguns universitários surdos<sup>196</sup>.

É imprescindível, portanto, reiterar, em termos de melhor compreensão do ensino contemporâneo que, muitos dos surdos que são atualmente professores, como esta professora surda em questão, foram assujeitados a um ensino oralizado, sendo também proibidos de se expressarem em Língua de Sinais, no espaço da escola, no período de suas formações. Dos que conseguiram cursar uma graduação, a maciça maioria o fizeram, tal qual a professora desta escola em análise, sem apoio de intérprete e sem nenhuma disciplina que tratasse da diferença surda, pelo menos com abordagem sócio-antropológica.

Observa-se que a inclusão da Libras enquanto disciplina em todos os cursos de licenciatura no Brasil, ainda está em processo de implantação, sendo uma das ações propostas no Decreto de 5.626./2005. O Curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, criado em 2006 constitui uma referência de qualidade e respeito à diferença surda, tanto linguística, metodológica, política quanto culturalmente, o que leva a conclusão de que são poucos os educadores surdos e ouvintes com esta formação diferenciada atuando no âmbito das instituições brasileiras.

### **6.1.1 – Prática Pedagógica que reflete os pensamentos, ideias, sentimentos e valores dos ouvintes sobre os surdos**

A assimilação dos preconceitos da maioria hegemônica em relação aos surdos pela professora da Libras em relação à Língua de Sinais, fez-se evidente durante sua ação docente mediante a alternância permanente e sistemática utilizada entre a Libras e as práticas bimodais.

Nesse sentido, parece que nas conversas informais em sala de aula a professora fazia uso da Libras por ser a forma pela qual conseguia fluência ao se comunicar com os surdos,

---

<sup>195</sup> Decreto 5.626/05

<sup>196</sup> Observa-se segunda Novaes (2010) apenas 344 alunos surdos estavam matriculados nas universidades brasileiras no ano de 2003, segundo dados do IBGE. E segundo o Ministério de Educação (MEC) calcula-se que 80% crianças e adolescentes surdos não frequentam a escola. (nota da autora)

criando uma “zona de conforto”, que caracteriza os surdos quando “se encontram para bater papo, para desenvolver relações políticas e sociais, para realizar atividades esportivas e de lazer” (PIMENTA; QUADROS, 2009, p. 7). Contudo, nos momentos de ensino de conteúdos, a opção da professora era pelo uso das práticas bimodais (prática esta em que a língua oral assume uma condição hierarquicamente superior, inclusive em decorrência da gramática desta imperar em relação à Libras, que passa a ser utilizada apenas com o recurso de alguns sinais isolados que seguem a estrutura lógica do português). Esta opção ratifica a visão preconceituosa que confere à Língua Portuguesa um status linguisticamente superior ao da Libras, de modo que para a parte “séria” da aula, a língua natural dos surdos, parece não combinar.

A falta de competência técnica em Língua de Sinais desta professora também é um fator fundamental para explicar o uso da modalidade bimodal para comunicação, isto é, um “conforto pessoal”. No entanto, não constitui a única justificativa, na medida em que sua postura durante todo o ano foi de ensinar praticamente apenas o significado de itens lexicais do português, traduzindo-os para Libras, direcionando esforços para o ensino da grafia das palavras, o que reforça a concepção da internalização do estigma em relação à Libras. Vale sublinhar ainda que, própria acomodação desta professora de Língua de Sinais, a uma condição de qualificação restrita em Libras, parece ser em si mesma decorrente do preconceito que possui em relação à sua língua natural. Este fenômeno, referente à professora em tela, no entendimento desta Tese, é, muito provavelmente, representativo de tantos outros professores formados com a mesma concepção oralista em relação à Língua de Sinais, ainda que esta seja subjacente à ação docente e acriticamente utilizada. O fenômeno observado, denominado nesta pesquisa de “Fenômeno da Língua Enjeitada”, por analogia ao sentido emprestado ao (fenômeno) da Língua Materna, é definido como aquele no qual: o sujeito emissor da comunicação é surdo, proficiente em Libras, mas, paradoxalmente, apresenta ambivalência em sua identificação com a Língua de Sinais como não sendo uma língua de status equivalente ao da Língua Portuguesa (no caso do Brasil) e como não sendo integralmente sua tal como uma língua natural. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado)

O fenômeno ocorre, na medida em que, ao mesmo tempo em que sente a Língua de Sinais como sua talvez por associá-la à imagem histórica de seus falantes como a de sujeitos de segunda-classe, rejeita-a. Desta forma, mesmo sentindo-a como parte fundamental, constitutiva da própria identidade, contraditoriamente (para o observador externo) busca negar

seu caráter intrínseco. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado)

Pode, portanto, o fenômeno acima, ser compreendido como uma forma de manifestação do auto-ódio – preconceito do sujeito vítima contra si mesmo, seu grupo, sua cultura, sua língua, etc.-, dado que ataca (ainda que de forma não consciente e/ou intencional) parte fulcral de qualquer identidade humana, isto é, no caso específico, sua língua natural. Como ilustração, cabe descrever a atitude da professora, a mesma tomada pela professora de português, ouvinte e fluente em Libras, tema já trabalhado em capítulo anterior, que ao ser instada por um aluno sobre o significado da palavra “gestos” respondeu: ” Gestos é Libras, ,Ø por exemplo, (sic).”

Este tipo de desprestígio relativo à Língua de Sinais, pelo representante da escola responsável por ensiná-la formalmente, também esteve presente na opção explicitamente defendida diante dos alunos de que “Libras eles sabiam, [e que por isso], ela se preocupava é com o português dos surdos”, dado que, como afirmou inúmeras vezes: “os surdos não sabem português, os surdos não sabem ler nem escrever.”

Nesta afirmação percebe-se que a professora surda, ainda que de forma implícita e quiçá não consciente, possui como concepção que subjaz ao seu entendimento das razões do fracasso escolar dos surdos, aquilo que está contido no discurso oralista, isto é: as dificuldades dos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, são iminentes, decorrendo de razões cuja natureza é pertinente ao fato destes alunos serem surdos. Não há desta feita, nenhuma observância de que os processos de ensino é que possam estar equivocados, não gerando, desta forma, a aprendizagem desejada.

Vale lembrar que, paradoxalmente, todo o ensino observado, se mostra repetitivo e baseado na noção de que o aluno é uma tábula rasa, o que, epistemologicamente falando, evidencia uma concepção empirista. O professor, nesta situação (por defesa inexorável da condição de impotência na qual se vê dada a falta de formação que possui) se exime da responsabilidade da não aprendizagem de parte do aluno e, (também por defesa) culpabiliza a vítima pelo insucesso do processo, dado que esta já vem ‘incapaz de fábrica’.

Os efeitos concretos deste moto-contínuo são, para as crianças e os jovens, imediatos e devastadores e permanecem, como se vê no caso desta professora de Libras, tatuados como

ferida identitária. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

Como no dizer de Trenche (1998, p. 474 apud DUARTE; BRAZOROTTO, 2009), ao tratar desta dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos:

Um dos fatores de desaceleração no processo de desenvolvimento da leitura e escrita é a incorporação da auto-imagem de que não são suficientemente competentes para dar conta das tarefas relacionadas a ler e escrever. Nessas circunstâncias, o escrito passa a ser visto como algo inatingível, já que sua produção na visão tradicional da linguagem está à margem das normas que regem o uso da língua.

Vale sublinhar que a afirmação da professora acerca do fato de que os alunos surdos da sétima série sabiam Libras (tal como o de todas as outras, com poucas exceções, que formavam um grupo de sinalizadores fluentes) é absolutamente correta. No entanto, a questão que se discute deve-se ao fato de que a fluência adquirida por eles, não advém de uma formação específica em Libras e sim da conversação entre os surdos e do acesso a fragmentos da Língua de Sinais utilizada no espaço escolar, através das práticas bimodais que predominavam dentro da instituição em todas as disciplinas, conforme relatado pelos alunos da sétima série.

Entende-se, desta forma, que nenhum dos alunos, como também a professora de Libras, possuía conhecimento linguístico, sistemático, gramatical da própria língua, não dominando a metalinguagem necessária à explicação de seu funcionamento<sup>197</sup>. Foi possível aquilatar, mediante o ano letivo de observação que o conhecimento da Libras dos alunos é destituído de um entendimento sistematizado de gramática e de um domínio lexical de sinais restrito, unicamente, ao universo escolar e às relações entre os colegas com os quais convivem. Em outras palavras, um conhecimento tácito e com horizontes reduzidos ao alcance do olhar atual, destituído de esperanças de crescimento e invenção. (BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado).<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> O conhecimento social da Libras é historicamente recente, constituindo um avanço muito significativo da contemporaneidade, visto que, durante um período secular os surdos foram proibidos de usar a Língua de Sinais, mantendo-a na clandestinidade, tendo só recentemente sido reconhecido o seu status linguístico. Portanto, o caminho de pesquisa e desenvolvimento que outras línguas já percorreram, somente agora está sendo construído em relação à Língua de Sinais. É de entendimento desta Tese, que os professores de Libras, necessariamente, devam saber, além de Libras, e da metodologia para seu ensino, a importância que detém para os surdos, tanto para fins comunicacionais quanto para fins de constituição identitária. (nota da autora)

<sup>198</sup> À título de curiosidade, quando a pesquisadora lhes foi apresentada, eles não conheciam nem o sinal nem o significado do nível acadêmico do Doutorado. (nota da autora)

O nível de “conhecimento” da Libras dos adolescentes da sétima série, considerado bom e suficiente pela professora, era, na realidade, tão primário que quando uma das alunas ao suspeitar do fato de poder estar grávida, não sabia – o que ficou evidente quando a professora tentou dizer a ela que não haveria como esconder a situação e que abortar, seria um ato moralmente condenável -, o que era aborto, nem tampouco o sinal que o designava, pois que questionou a professora acerca de ambos.

Este e outros momentos corriqueiros do cotidiano dos alunos, mas, nem por isto, pouco importantes para a vida, evidenciaram o quanto o domínio da Libras que possuem, é contingencial e extremamente limitado ao universo de informações restritas que recebem no espaço escolar e ambiente familiar.

O desconhecimento de informações básicas em comparação aos ouvintes, indubitavelmente vem das restrições ambientais, familiares, sociais e escolares, na qual os mesmos têm poucas oportunidades de trocas entre interlocutores e acesso às informações. Esta lacuna inviabiliza a formação de conhecimentos gerais básicos e específicos os mais diversos, na medida em que os condena a um isolamento seja pela diferença linguística, na medida em que nem a escola e nem suas famílias falam a sua língua natural, seja pelos preconceitos, que não são poucos nem simples, que obstaculizam o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os resultados nefastos desta combinação de preconceito e falta de ensino adequado - aquele em cujo escopo fosse efetivamente contemplada a diferença surda, tanto no âmbito identitário, quanto no linguístico, metodológico e cultural (elementos constitutivos de um genuíno ensino bilíngue), são resultados que infligem prejuízos indelévels para os surdos (ANDREIS WITKOSKI; BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado), e que são exemplarmente apontados por Sá (2002, p. 6) ao afirmar que os surdos são levados ao analfabetismo funcional, onde:

têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania [...] em função do processo pedagógico de que foram e são submetidos, que ainda hoje se arrasta que não considerou sua diferença, língua, sua cultura e suas identidades, por supervalorizar a voz, lhe negou a vez.

O fato da Libras ser, ainda, considerada uma língua ágrafa, apesar de estar em construção a Língua de Sinais Escrita, reforça os preconceitos e a menos-valia, o que leva a taxá-la, ainda que informalmente, de uma Língua cuja necessidade de estudar

sistematicamente inexistente, o que não acontece com muitas das demais línguas de modalidade oral-auditiva. A afirmação de que os surdos sabem Libras, e por isso não se faz necessário ensinar-lhes mais, é tão sem sentido quanto seria a formulação da hipótese comparativa de que nem a Língua Portuguesa, no Brasil, ou a Língua Francesa, na França, precisariam ser ensinadas. Este tipo de suposição provocaria forte reação acadêmica, na medida em que a aprendizagem na escola da língua materna, ou natural, serve para promover o domínio da leitura e escrita. Contudo, pelos preconceitos que conferem à Língua de Sinais uma mera condição de linguagem, e não de uma língua legítima tal qual as de modalidade oral-auditiva, em relação a ela chega a parecer plausível a não necessidade de ensinar, como defendeu a professora de Libras.

O que se observou, durante todo o processo do ano letivo, nesta disciplina, na série referida, apesar da professora responsável ser, ela mesma, surda, foi a ênfase dada ao ensino de Língua Portuguesa, atribuindo a Libras a função, praticamente exclusiva, de tradutora do vocabulário de itens lexicais do português.

O status de língua ferramenta, hierarquicamente menos importante e subsumida em relação à Língua Portuguesa, é, portanto, marca do *methos* e do *ethos* da disciplina em questão; reforçando o quanto a concepção hegemônica do oralismo rouba do sujeito surdo a própria condição de sujeito, ao defraudá-lo (ainda que sem dolo) da condição de falante proficiente de sua língua natural. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010 encontro de orientação não publicado)

A hegemonia do oralismo, ocupando o espaço escolar, transformando a escola para surdos em escola especial “com cheiro de hospital” (SÁ, 1999), é fenômeno que se critica nesta Tese. Entende-se que a oralização ao ocupar o tempo e o espaço escolar, subtrai aos surdos o direito de uma formação intelectual através de sua língua natural, na medida em que os obriga a despender esforços e tempo para um processo que não deveria ser imposto. Defende-se, como alternativa, que o indivíduo surdo, que assim o desejar, deva receber este tipo de treinamento em espaços institucionais voltados a área da Fonoaudiologia<sup>199</sup>.

---

<sup>199</sup> A autora por ter ensurdecido em fase adulta, tem fluência total em Língua Portuguesa oral e escrita, o que indubitavelmente se constitui em mais instrumentos de empoderamento. Deste modo, destaca que, não se opõe ao fato dos surdos que desejarem poderem ter acesso ao desenvolvimento da habilidade de falar uma ou mais línguas orais também. A crítica que tece, é em relação à obrigatoriedade, o que se constitui em uma violência. Quanto esta obrigatoriedade ocorre na escola, é mister o dispêndio de muito tempo e esforços dos alunos para o atingimento da oralização, impedindo-os de desenvolverem plenamente no que tange ao seu desenvolvimento

## 6.2 – O espaço da sala de aula para “bater-papo” ou o “canto do sofá de dentro da sala”

Durante o período de observação ficou evidente para a pesquisadora o fato de que não havia um programa pedagógico que orientasse a sequência das aulas no que tange aos objetivos, seleção de conteúdos, metodologia e avaliação. Entre tantos outros corolários danosos desta falta de planejamento e concepção teórico-epistemológica, são discutidos, dada sua importância, no subcapítulo seguinte, os conteúdos trabalhados na disciplina, que além de serem ínfimos, constituíram meros recortes, sincreticamente dispostos e desvinculados de qualquer proposta que lhes desse sentido de conjunto facilitador de sínteses de parte dos alunos.

A ausência de um programa de Libras, também foi apontada por Silveira (2006), em sua pesquisa mapeando as características do currículo da Língua de Sinais na Educação dos surdos, nas escolas de surdos do Rio Grande do Sul, principalmente de primeira à quarta-série do Ensino Fundamental, mostrando a precariedade dos mesmos. Segundo a autora:

a maioria das escolas de surdos não tem ensino de Língua de Sinais, pois frequentemente se pensa que não é necessário o ensino de Língua de Sinais focalizado no currículo porque já existe comunicação em Língua de Sinais nas outras disciplinas. Outras escolas, ainda, têm a filosofia do Oralismo, por causa da tradição desta filosofia ou da Comunicação Total. Algumas escolas que têm a filosofia do Oralismo ou da Comunicação Total “aceitam” a Língua de Sinais, mas na prática não usam ou usam pouco (SILVEIRA, 2006, p. 17).

Na realidade cotidiana da escola em pesquisa, provavelmente em decorrência também da influência da Comunicação Total dentro do espaço institucional<sup>200</sup>, assimilado inclusive pela professora de Libras, na medida em que alternou práticas bimodais à Libras, apesar de ser responsável pela disciplina de Língua de Sinais, não considerava necessário seu ensino, de modo que nas aulas o que ocorreu foi o predomínio do uso do tempo para conversas informais.

---

cognitivo. Daí, duplamente vitimados, ao terem negado seu direito a sua língua natural e igualmente ao direito a uma formação intelectual com qualidade, tudo como resultado das práticas ouvintistas. (nota da autora)

<sup>200</sup> Observa-se que oficialmente a escola pesquisada se credencia vinculada à proposta bilíngue de educação dos surdos. No entanto, todos os dados da pesquisa demonstraram vigorar a Comunicação Total, demarcando imensa contradição entre o discurso oficial e a realidade cotidiana presenciada na instituição. (nota da autora)

Estas eram motivadas por curiosidades, dúvidas dos alunos ou acontecimentos na comunidade, como o assassinato de um jovem surdo na região. Também houve um grande desperdício de horas aula promovendo rifa, a coleta de dinheiro para o encerramento do final do ano, assim como combinando que tipos de passeios poderiam fazer neste período, com os recursos arrecadados.

É importante considerar, que esta Tese não questiona o papel fundamental que o professor tem de estabelecer diálogos e trocas informacionais com os alunos. A crítica estabelecida aqui é o quanto estas eram avulsas, fora de uma proposta de aprendizagem da Libras. Neste sentido, pela ausência de correlação destas “conversas” entende-se que elas se constituíram mais em um “bate-papo”, perdendo a finalidade primordial do espaço da sala de aula de estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem significativa.

Para os alunos surdos, diante da carência de espaços conversacionais que possuem, na medida em que vivem na sua maioria em isolamento linguístico - inclusive no âmbito familiar -, a conversação trouxe ganhos, especialmente no sentido sócio-afetivo-comunicacional. No entanto, reforça-se o entendimento de que as dúvidas, curiosidades, tal como os acontecimentos ocorridos na comunidade deveriam ser trabalhados no contexto de uma proposta linguística do estudo da Libras. Desta forma, a conversação sairia do nível de “bate-papo”, bom para o social, mas inadequado para o espaço escolar. Também ganharia a condição de interlocução informativa e formativa, outra carência significativa dos alunos surdos, agravada pela falta de fluência em Língua Portuguesa que os impede de acessar informações via informações escritas transmitidas por diversos veículos de comunicação.

No intuito de mapear o estado de desinformação no qual vivem os alunos surdos, bem como a ausência de espaços nos quais possam buscar e questionar informações, que, em geral, pelo menos para eles, são obtidas de forma fragmentada, abaixo se descreve quatro exemplos ilustrativos desta condição.

Como a professora de Libras era também a professora conselheira da turma da sétima série, era usual que chamasse a atenção dos alunos em relação ao comportamento dos mesmos relativamente daquilo que julgava como constituindo um problema de comportamento, comportamento ocorrido em diversas situações do espaço escolar. Provavelmente em decorrência da falta de atenção dos alunos ao momento de hasteamento da bandeira nacional, nos festejos de sete de setembro, a professora chamou-lhes a atenção, comparando a falta de respeito dos alunos ao Hino Nacional, quando este fora tocado na Escola, com o respeito que

os jogadores de futebol demonstram em campo quando é tocado o hino. Lembrou-os que em 2014 a Copa do Mundo acontecerá no Brasil e que eles precisam aprender o hino e a respeitar o momento. Diante do comentário da professora, vários alunos demonstraram que não sabiam que haveria Copa do Mundo aqui no Brasil, perguntando se era mesmo verdade.

O exemplo acima referido simboliza com exatidão o quanto a maioria dos surdos está inteiramente excluída de trocas informacionais básicas e comuns para a maciça maioria dos ouvintes. Considerando que em 2010 houve Copa do Mundo, o que motivou, inclusive, por várias vezes cancelamento de aulas devido aos jogos, provavelmente assistidos pelos familiares, em casa, é de sublinhar-se o fato de que eles não tenham sido efetivamente informados de que a Copa seguinte seria no Brasil<sup>201</sup>. Como alienígenas, no entanto, a maioria dos surdos que compreende apenas fragmentos da língua oral, via leitura labial, e também não consegue ler com fluência informações divulgadas na mídia, via modalidade escrita da Língua Portuguesa, mantém-se completamente desinformada.

Um segundo exemplo que demonstra o quanto a maioria dos surdos permanece excluída dos contextos informacionais, o que lhes impede de construir um acervo mínimo de informações gerais, está expresso no exemplo a seguir:

A professora estava buscando listar junto com os alunos palavras em português cujo sinal correspondente possuísse a configuração da letra “e”. Na lista que estava sendo reproduzida no quadro, a professora escreveu *Eva*, em referência a um dos personagens bíblicos mais conhecidos popularmente, mesmo pelos que não frequentam nenhuma igreja. A história bíblica de Adão e Eva, é amplamente conhecida pelos ouvintes, até por crianças pré-escolares. No entanto, alguns alunos na sala de aula questionaram quem era Eva, o que forçou a professora narrar a história bíblica.

---

<sup>201</sup> No dia da abertura da Copa do Mundo de Futebol de 2010, permaneceram na instituição, no intuito de assistirem coletivamente o espetáculo. Entretanto, o mesmo possuía um formato próprio para ouvintes, com ênfase na utilização da música, e como nenhuma preparação de parte da escola fora feita para a tradução, os alunos começaram a assistir, mas como não entendiam nada, foram perdendo o interesse e em poucos minutos dispersaram-se, saindo da sala onde estava a televisão ligada com a programação. Mesmo com o fato concreto, não houve nenhum professor que, espontaneamente, assumisse o papel de tradutor, ainda que houvesse professor intérprete em outra instituição na qual também atua presente ao local. Este dado sinaliza como estes espaços perdem absolutamente o significado quando não há intermediação adequada. Este dado apenas corrobora o argumento de que diante da diferença surda, que exige condições diferenciadas de ensino e intermediação que promovam a equidade de informações a não existência desta mediação, transforma estes espaços públicos em espaços vazios de significado. Estas situações reiteradamente, vitimam o sujeito surdo, que sequer tem acesso a informações básicas tal como a de que a próxima Copa do Mundo será realizada no Brasil, na medida em que apenas vê o mundo passar na tela da televisão sem entender mais do que fragmentos daquilo que apenas vê. (nota da autora)

Um terceiro exemplo demonstra como, muitas vezes, as poucas informações que chegam para os alunos surdos, chegam de forma distorcida. A professora, ao tratar sobre o problema do uso de drogas, especialmente diante de um dos alunos com histórico de uso de drogas, referiu para o fato dos problemas para acessar o mercado de trabalho que o uso de drogas poderia trazer ao drogado. Ao alertar que o uso de drogas era facilmente detectável através de exames de sangue, um aluno perguntou: – É verdade que vinagre afina o sangue?

A professora, diante da dúvida do aluno, explicou, falando em português, que isso não passava de um mito, enquanto sinalizava em Libras a palavra mentira. No seguimento, sem se dar conta ou corrigir-se, citou outros exemplos como: “não poder lavar o cabelo quando se está menstruada”; “passar embaixo de escada dá azar”. Provavelmente, por desconhecimento do sinal específico para a palavra mito, usou mentira, induzindo os alunos a uma compreensão errônea do que conceitualmente significa um mito.

O quarto exemplo deste tipo de situação de desinformação, desinformação cruel e excludente, se faz presente inclusive no ambiente familiar dos jovens, visto que, via de regra, os surdos não compartilham a mesma língua que os familiares e vice-versa. O fato ocorreu ao término de um dos períodos de uma das aulas de Libras:

Quando os alunos estavam saindo, um deles aproximou-se da professora e contou-lhe que um amigo lhe dissera que os filhos do seu padrasto eram seus irmãos. Espantado, ele questionava a professora acerca da veracidade da informação. A professora confirmou, dizendo que sim: que eles eram meio-irmãos.

O que mais impressiona neste fato, é que o grau de estrangeiridade decorrente da não possibilidade de comunicação leva um jovem adolescente de dezesseis (16) anos de idade, a funcionar - no que tange a questões básicas de laços familiares entre pessoas que compartilham uma mesma casa- como uma criança pequena. Há, portanto, uma infantilização do sujeito surdo, produzida pelo meio que o rejeita por ser surdo, pouco distinta daquela pela qual foram tratados os indígenas pelos conquistadores. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

O espanto do jovem, evidenciado na “entonação” da sinalização com que buscou a confirmação da professora desta informação, denotava o grau de exílio que parecia vivenciar no seio de sua própria família.

A professora, sem sombra de dúvida, cumpriu um papel extremamente importante na sala de aula na medida em que significava uma ponte para as dúvidas e curiosidades que os alunos tinham armazenadas, em decorrência da privação de outros interlocutores confiáveis para sanar. No entanto, reduzir a disciplina a um mero espaço para sanar estas questões, além de constituir medida paliativa e assistencialista, significava uma limitação drástica das poucas oportunidades de desenvolvimento, na medida em que rouba a possibilidade de ensino e de aprendizagem de novos recursos de compreensão do mundo e do conhecimento.

Nesta perspectiva, reforça-se que o ensino da Libras não pode ser formatado em um “bate-papo”, e sim construir-se como um modo de aproximação ao mundo, da construção da própria identidade e um instrumento também para “falar” ao mundo. Neste contexto, parece crucial resgatar a defesa de Quadros (1997, p. 47) de que:

não existem línguas mais ricas ou línguas mais pobres, mas concretas ou mais abstratas, mas estruturadas ou menos estruturadas, o que existe são falantes de qualquer língua mais ou menos informados.

Libras é a uma língua tão rica e da mesma qualidade que qualquer outra de modalidade oral, e precisa ser contemplada e estudada com o mesmo rigor que outras línguas de modalidade oral usufruem.<sup>202</sup> Neste sentido concorda-se com Silveira (2006) ao apontar para a necessidade de que o ensino de Língua de Sinais precisa contemplar a identidade surda, conhecimentos gramaticais, da cultura surda, dos movimentos surdos, da história dos surdos, da literatura surda, da poesia surda, da arte surda, de piadas surdas, da escrita de Língua de Sinais, além de outros estudos relacionados com a língua dos surdos.

A educadora surda Shirley Vilhalva (2007), nesta mesma linha de abordagem, ao argumentar sobre o quanto é fundamental o ensino de surdos contemplar a cultura surda, enfoca o quanto esta deve enfatizar a importância histórica da comunidade surda e das histórias em Libras serem transmitidas por sinalizadores mais velhos. A autora ressalta que é este diferencial que deve identificar o tipo de ensino a ser oportunizado para os surdos,

---

<sup>202</sup> É importante frisar que as críticas feitas à Língua de Sinais, alegando que esta não possui sinalização para todas as palavras da língua oral, como , por exemplo, em áreas específicas como a Biologia, pode ser questionada a partir de dois aspectos: 1- A Língua de Sinais realiza-se através de modalidade visual espacial e a tradução da língua oral não se realiza através da isomorfia entre esta e sinais. 2 – A alegada ausência de sinais é uma decorrência inevitável, porém passível de transposição, na medida em que a língua é a expressão de seus usuários que, no caso, foram proibidos de utilizá-la além de terem uma absoluta restrição de papéis e funções sociais. Somente o uso e a ocupação de espaços sociais poderão conferir à Língua, como a toda e qualquer língua viva cada vez mais e maior riqueza de expressão do mundo real e pensado. Considera-se de extrema relevância esta observação pois ela poderá garantir que as lutas necessárias não sejam dispersas o que só, contribuiria para perpetuar a marca estigmatizadora, resultante do preconceito, que identifica a Língua de Sinais, e por consequência seus usuários, como inferiores. (nota da autora)

mediado através da Pedagogia Surda, que se constitui como num sistema educativo próprio. E na defesa por uma Pedagogia Surda, Stumpf (2007) enfatiza o uso de opções de Mídia e da tecnologia<sup>203</sup> como ferramentas pedagógicas de intervenção no processo de ensino aprendizagem dos sujeitos surdos, por constituírem-se em facilitadores visuais e de interação social.

Nesta perspectiva, tal qual Strobel e Perlin (2008), entende-se que uma Pedagogia Surda com traços culturais e de mediação intercultural, é fundamental a fim de contribuir para a desconstrução dos preconceitos e discriminações em relação aos surdos, passando a serem perspectivados pela diferença surda. De modo que, tal qual Silveira (2006), defende-se primordialmente a idéia de que é através do domínio da Língua de Sinais que o povo surdo conquistará o seu empoderamento. Neste sentido, nesta Tese, concorda-se inteiramente com Chaveiro e Barbosa (2004) ao afirmarem que:

Libras se torna uma ferramenta de empoderamento que permite ao surdo maior mobilidade e fluidez nas formações discursivas, como também fornece subsídios que o ajudam na constituição de suas identidades frente às imposições (culturas e outras) do ouvinte.

### **6.2.1 - Presenças e ausências de conteúdos da Libras**

O período de observação, que totalizou praticamente todo o ano letivo, pode proporcionar significativos quadros das relações de ensino e aprendizagem dos alunos da sétima-série na disciplina da Libras. Não há como deixar de reconhecer, como já dito anteriormente, sem julgamento de valor, ou falta de compreensão dos motivos da professora e da Escola, ela mesma não formada para tal tarefa, que tanto a quantidade quanto a qualidade de conteúdos trabalhados na disciplina da Língua de Sinais foi contundentemente precária.

Durante todo o período foram trabalhados apenas cinco tipos de conteúdos, sendo que um deles não se relacionava diretamente a Libras, e outro foi apenas “apresentado”, de forma isolada, em apenas uma única atividade.

---

<sup>203</sup> Entre as tecnologias citadas pela autora encontram-se: vídeos, DVD, página de internet, blog, comunidade virtual, via e-mail, chat, webcam, escrita de língua de sinais, o celular com suas mensagens, retroprojetores, e TV (STUMPF, 2007).

Assim, no primeiro bimestre, o conteúdo foi: configuração das mãos, estudados através de lista de palavras em Língua Portuguesa que apresentam sinalização com a configuração das mãos das letras do alfabeto manual.

No segundo bimestre o conteúdo foi: tipos de movimentos usados na sinalização (retilíneo, circular, semicircular, sinuoso, helicoidal e triangular).

No terceiro bimestre, os conteúdos foram: classificadores<sup>204</sup> e orientação profissional (com a significação do que significa: pontualidade, assiduidade, atenção, simpatia, apresentação pessoal, responsabilidade, zelo, PIS e FGTS).

No quarto bimestre, o conteúdo foi: antônimos estudados através lista<sup>205</sup> de palavras em Língua Portuguesa, identificando-se o sinal correspondente, listados tal qual a sequência apresentada em sala de aula.

Faz-se possível afirmar, observando, durante o ano letivo de 2010, os conteúdos trabalhados, o quanto o ensino da Libras, da mesma forma como o ensino da Língua Portuguesa, conforme comentado por Sá (2002) segue uma tradição formalista, que insiste em fracionar a língua, oferecendo-a de modo esquematizado, centrado no vocabulário, pressupondo a memorização, com a mera decodificação mecânica, ocultando as relações dialógicas inter e intratextuais, que, em situações discursivas deveriam ser discutidas

Os conteúdos selecionados pela professora de Libras, (a) com ênfase em sinais isolados; (b) formatados a partir da subordinação da Língua de Sinais à Língua Portuguesa; (c) com o objetivo principal de ensinar português - justificado pelo argumento equivocado de que os surdos sabiam Libras; (d) com ausência significativa de elementos da cultura surda,

---

<sup>204</sup> O termo classificadores foi confundido pela professora com classificação, terminologia escrita na lousa erroneamente pela mesma. Sobre os classificadores foi solicitado apenas um exercício no qual os alunos deveriam construir uma frase visual com sinais que utilizassem a configuração das letras do próprio nome, na mesma sequência deste. Esta atividade foi realizada em apenas um período hora-aula, sem contar com nenhuma introdução anterior explicando o que eram os classificadores, e possuir qualquer tipo de sequência a posteriori da atividade. Por tal, entende-se que este conteúdo não foi efetivamente trabalhado em sala de aula, pelo menos de maneira significativa, pelas razões expostas. (nota da autora)

<sup>205</sup> “Alegre – triste; alto – baixo: áspero – liso; amigo – inimigo; bonito – feio; bom – mau; caro – barato; certo – errado; claro – escuro; curto – comprido; difícil – fácil; depressa- devagar; duro – mole; forte – fraco; gordo – magro; grande – pequeno; azar – sorte; quente – frio; igual - diferente; primeiro – último; leve – pesado; limpo – sujo; molhado – seco; longe – perto; muito-pouco; jovem – velho; pobre – rico; feliz-infeliz; inteligente – idiota; barulho – silêncio; rápido – demorado; antes – depois; guerra – paz; liberdade – preso; cheio-vazio; mentira – verdade; medo – coragem; doente – saudável; nervoso-calmo; ganhar-perder.”

explicitaram (ainda que implicitamente), a colonização ouvintista imperante no espaço de sala de aula.

Corroborando o observado neste período da presente pesquisa, Silveira, em estudo publicado em 2006, também diagnosticou de que: “a maioria dos currículos aqui no Brasil não mostrou os conteúdos literatura surda e poesia, que são importantes para estimular Língua de Sinais, estrutura de LS, regras de LS, etc..”

Como contraponto, no intuito de frisar o quanto o ensino adequado pode levar ao sucesso dos alunos, vale referir que, na Dinamarca, um dos países em que a educação das pessoas surdas apresenta grande avanço, com resultados extremamente positivos na formação das crianças surdas, a disciplina de Língua de Sinais Dinamarquesa realiza-se não apenas a partir da gramática da língua, como também possibilita a discussão de valores, da história e da cultura surda (QUADROS, 1997).

### **6.3 O processo de avaliação e a indiferenciação entre séries**

A primeira avaliação<sup>206</sup>, que teve lugar no primeiro bimestre do ano letivo, constou do conteúdo relativo à configuração das mãos com letras do alfabeto manual. Este conteúdo havia sido trabalhado pela professora a partir de uma listagem construída na lousa por ela, que também solicitou exemplos dos alunos de sinalizações realizadas com a configuração de *a* até *z*.

Alguns exemplos das palavras listadas foram solicitados na prova, juntamente com dois exercícios: um que pedia exemplos de palavras que contivessem dois movimentos iguais, e outro cuja consigna era a de palavras que pudessem ter dois movimentos diferentes realizados ao mesmo tempo, ou movimento de uma das mãos sobre outra parte do corpo parado, que não havia sido trabalhado em aula.

Os alunos, em sua maioria, sequer conseguiram compreender os enunciados das questões da prova, sendo que a professora precisou explicá-los. Na sequência, diante das duas questões referidas acima, reclamaram do fato de que não tinham estudado tais conteúdos. A

---

<sup>206</sup> Em anexo (Apêndice N) cópia da avaliação.

alegação da professora foi de que havia sim ensinado, apesar de não tê-lo feito, como observado pela pesquisadora.<sup>207</sup>

Este fenômeno de indiferenciação de idade, série e nível de desenvolvimento, já observado anteriormente, em relação à disciplina de Língua Portuguesa, ocorria também com a disciplina de Libras. O fato de que era usual encontrar os conteúdos anotados na lousa ao entrar em sala de aula com os alunos da sétima série, conduzia a pesquisadora, à dedução óbvia de que os mesmos tinham sido ministrados nas turmas que antecediam aos encontros.

Nesta Tese, o fenômeno é denominado como ‘fenômeno da coloração parda da surdez’, por analogia ao dito popular de que ‘à noite todos os gatos são pardos’, e definido como sendo uma forma de pasteurização dos sujeitos, independentemente de suas características individuais ou grupais (etárias, de série, etc.), dado o fato de serem todos igualmente surdos. O pressuposto que sustenta todo e qualquer preconceito é o de que a pertença ao grupo retira do sujeito sua condição de sujeito único e, portanto, tratá-lo de forma homogênea é corolário inexorável e justificado. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

O fenômeno não passa despercebido pelos alunos, ainda que acriticamente, como não poderia deixar de ser pela própria idade. Vários deles, em alguns momentos, fizeram referência ao fato de já terem estudado os conteúdos em outras séries, o que leva a concluir que esta é uma prática sistemática da instituição, prática que promove, nas distintas séries, a apresentação de conteúdos iguais, com poucas alterações significativas, aos mesmos alunos como se ali a evolução não fosse uma possibilidade, ou, pelo menos, uma esperança (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

Diante do comentário dos alunos, quando faziam referência de já terem estudado determinado conteúdo, a resposta da professora era de que mesmo assim eles não sabiam, e por isso precisava repetir. A defesa desta prática pela professora era que todo ano tem de trabalhar de novo, pois eles esquecem. Esta prática é respaldada segundo Botelho (2010, p. 52) pela:

crença de que o surdo tem dificuldade de abstração, justificando oferecer doses homeopáticas e de pouca qualidade de informação e

---

<sup>207</sup> No entendimento da pesquisadora isto ocorria como resultante do fato de que os mesmos conteúdos eram trabalhados de quinta a oitava séries, o que provavelmente a levou a acreditar ter abordado tal questão, com a série em questão, como talvez tenha feito com as demais, quando, efetivamente, não o fizera. (nota da autora)

escolarização, e repetir essas frações durante dias, meses e até anos, dependendo do conteúdo.

Esta repetição de conteúdos foi corroborada pela professora da classe à pesquisadora, quando afirmou, acriticamente, que de sexta a oitava séries, o conteúdo ministrado era o mesmo e que, apenas na quinta-série era trabalhado com menos profundidade, em decorrência da dificuldade maior dos mesmos (atribuída ao fato de nesta turma ter incluso alunos com deficiência mental).

Da mesma forma, afirmou que também as provas eram iguais de sexta à oitava-série, e que apenas a avaliação da quinta-série ela alterava um pouco, fazendo “mais fácil” (sic), devido às características da turma, já relatadas.

Importante sublinhar que os professores são solicitados a entregar uma cópia das avaliações à coordenação o que indica que o fenômeno da coloração parda da surdez, presente na ação docente dos professores observados, constitui-se em orientação da escola.

O professor em sala de aula é, portanto, apenas mais um dos agentes a compactuar com um ensino homogeneizante e indiferenciado, concepção preconceituosa (mesmo que não intencional ou não consciente) e perversa que aprisiona os alunos à caverna tal qual um mito platônico às avessas. (ANDREIS WITKOSKI; BAIBICH-FARIA, 2010, encontro de orientação não publicado).

A avaliação do segundo bimestre a avaliação<sup>208</sup> reproduziu com exatidão a prática de ensino explicitada na do primeiro bimestre, na medida em que tal qual a metodologia usada para ensinar os tipos de movimento baseado em listar sinais - que apresentavam movimento retilíneo, angular, sinuoso, circular, semicircular e helicoidal-, foi solicitado a mera reprodução de itens desta lista. Assim, o conteúdo que fora trabalhado de maneira avulsa e descontextualizada foi solicitado, como na educação bancária clássica (FREIRE, 2005) na avaliação.

As únicas duas questões que fugiram ao conteúdo acima referido eram relacionadas à temática das drogas. Na primeira delas, perguntava-se se a droga fazia mal a saúde, e na outra foi solicitado: “anote as causas negativas das drogas” (sic). Observa-se que entre as causas estavam listadas três alternativas: alegria; felicidade; vício. Observa-se haver uma

---

<sup>208</sup> Em anexo (Apêndice O) cópia da avaliação.

incongruência entre a pergunta e a resposta, na medida em que vício, que seria a resposta supostamente correta, não é causa, e sim consequência do uso de drogas.

Ainda sobre estas duas questões, é importante considerar que o tema das drogas não foi trabalhado de maneira sistematizada, como um conteúdo. Na prática da sala de aula o observado foi a ocorrência de reiteradas conversas sobre o uso das drogas, dirigidas especialmente para um dos alunos usuário de drogas membro da turma.<sup>209</sup>

No terceiro semestre o conteúdo solicitado na prova <sup>210</sup> fazia parte de um item denominado pela professora de orientação profissional. Observa-se que a ênfase desta temática foi pontuar o significado das palavras pontualidade, assiduidade, atenção, simpatia, apresentação pessoal, responsabilidade, zelo material, o que era PIS (Programa de Integração Social) e FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço).

Nos encontros dedicados ao tema, apesar da professora seguidamente fazer referência a um dos únicos alunos que trabalhava em sala de aula citando-o como um exemplo, a preocupação principal mostrou-se ser a de orientá-los em relação ao compromisso que deveriam ter no emprego, não faltando, sendo assíduos, atentos, simpáticos, mantendo sempre uma boa apresentação pessoal e obedecendo às ordens de seus superiores.

É interessante observar, que tal qual a primeira professora de Língua Portuguesa, a professora de Libras mencionou unicamente profissões nas quais não estavam presentes quaisquer tipos de posição de liderança passíveis de serem ocupadas por surdos. E, além deste fato, nestas mesmas orientações, seguidamente referiu-se à falta de responsabilidade dos surdos e à necessidade de serem mais discretos e atenderem às ordens superiores.

A orientação da professora da Libras para os alunos serem mais “discretos” reproduz as mesmas práticas disciplinares impostas pelo oralismo, nas quais se buscava ensinar os surdos como serem: ” “menos surdos” ou mais “discretos” ao viverem a “diferença” da surdez” (LOPES; 2004). Estas práticas se configuravam na fórmula usada para resolver o impasse no qual mesmo com o treinamento oral, os surdos obviamente continuam não

---

<sup>209</sup> Este aluno que foi advertido pela professora várias vezes de que ele deveria parar de usá-las, questionando como um menino inteligente usa drogas, que isso fazia mal, e que de fato “me desculpe, mas o surdo é bobo mesmo, amigo chama e ele vai”. (nota da autora)

<sup>210</sup> Em anexo (Apêndice P) cópia da avaliação.

ouvindo, no entanto, com o treinamento estariam mais aptos a dissimular a “deficiência”, com a leitura labial e uma fala próxima a fala normal do ouvinte.

A perspectiva de futuro pouco promissor para os alunos surdos, de parte da professora surda da Libras, contém provavelmente, pelo menos dois elementos determinantes: o primeiro refere-se à internalização dos preconceitos da maioria hegemônica, ouvinte, que considera os surdos a partir de sua deficiência auditiva - ela mesma produtora de deficiências de outras ordens-, o que os torna seres incapazes, fadados a viverem da benevolência dos ouvintes; o segundo, decorrente da vivência pessoal da exclusão e das enormes barreiras impostas às pessoas surdas no mercado de trabalho, que tatua a alma e ceifa as esperanças.

Vale ressaltar que os sentimentos e condutas benevolentes, de parte de quem se e compadece com a “situação” dos deficientes em geral, que contém em si, menos a empatia e mais a depreciação da diferença; confere ao “normal benevolente” uma suposta superioridade, que o coloca na posição de ser caridoso, para com o outro que reconhece em condição inferior a sua.

Este mesmo comportamento benevolente impera também, muito comumente, nas relações familiares, da mesma forma como nas instituições de ensino. Assim, vigora o pensamento de perceber os deficientes como uns “coitados”, “pobrezinhos” que já sofrem tanto e por tal recebem uma “ajudinha” para irem passando de ano. A estes em geral são poupados os conteúdos mais complexos assim como são ofertadas atividades mais simples e concretas, com objetivos preferencialmente funcionais que lhes propiciariam uma formação basal para trabalhar em subempregos.

Estes alunos dificilmente são encorajados e estimulados para a liderança, não lhes sendo exigido o mesmo nível de conhecimento e competências que os demais, os ouvintes. Isto porque impera um descrédito total em relação às suas potencialidades, e uma perspectiva de vida fracassada, dependente de outrem que, por caridade deverão ajudá-los.

A perspectiva político-econômica que considera que as pessoas com deficiências (como legalmente são intitulados os surdos, isto é deficientes auditivos), implicam em mais custos para o sistema social - sendo um ônus tanto em relação à família quanto a sociedade mais ampla-, é sustentada pelo preconceito e alimentada por este (SILVA, 2006). Desta forma o que seria, portanto, um direito, isto é, condições que favorecessem a equidade, são consideradas apenas como ônus. Assim, todas as condições de acessibilidade, tais como

intérpretes para os surdos, nas escolas regulares, por exemplo, são concebidas apenas como custos. Este é um fenômeno típico da reificação, anteriormente referido, que destitui destes sujeitos suas características humanas e cidadãs .

Nesta perspectiva é importante considerar que 10% da população global, ou seja, mais de 600 milhões de pessoas no mundo inteiro, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) apresenta alguma deficiência. Destas 82% vive abaixo da linha de pobreza, população esta constituída, principalmente, de crianças e jovens.<sup>211</sup> No Brasil segundo Neri (2002 citado por Oliveira, 2009), a taxa de empregabilidade das pessoas que apresentam alguma deficiência é de apenas 2,05%. Observando os dados fica evidente como ainda imperam os preconceitos em relação a este grupo de pessoas sendo que a discriminação<sup>212</sup>, apesar de condenável por lei, constitui-se em uma prática cotidiana, mesmo que insidiosa.

Muito provavelmente, a professora de Libras, ao tentar orientar profissionalmente os alunos, mesmo sem conhecer dados numéricos, o faz como quem conhece de dentro, as imensas barreiras impostas aos surdos no mundo do trabalho. Seu conhecimento é de natureza tácita, forjado em suas relações vivenciais, na medida em que acompanha as dificuldades dos surdos para ingressar no mercado de trabalho e ter possibilidades reais de ascensão.

Entretanto, observou-se que o tipo de orientações fornecidas pela professora refletia, também, a assimilação do preconceito hegemônico dos que se autoproclamam<sup>213</sup> “normais” com relação aos surdos. Este preconceito internalizado tornou-se evidente, na medida em que foi possível aferir à sistemática e contundente falta de esperança de conquista de autonomia intelectual que a professora apresentava em relação aos seus alunos surdos. A própria descrição das dificuldades dos surdos em ingressar no mercado de trabalho, sem que,

---

<sup>211</sup> Dados publicados na Revista Conhecimento: Ponto para a vida, março de 2007, no texto do artigo: Sociedade Inclusiva e a contribuição da Tecnologia Assistida: Pesquisa mapeia quem produz tecnologia assistida para pessoas com deficiência no Brasil, p. 38-43.

<sup>212</sup> Segundo o Artigo 2 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de setembro de 2007 discriminação por motivo de deficiência ”significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável.”

<sup>213</sup> A referência aqui não visa taxar a todos os ouvintes como preconceituosos em relação aos surdos, o que seria uma conduta preconceituosa. Aqui se fala daqueles ouvintes que se autoproclamam como “normais”, denotando sua concepção binária, de normalidade e anormalidade, que em si, constitui-se como parâmetro preconceituoso. (nota da autora)

paralelamente, fossem explicitadas as razões de ordem do preconceito, novamente culpabilizando a vítima, reforçam este argumento.

Da forma como discuti a questão, subliminarmente ao seu discurso, ficou estabelecida uma relação entre a problemática referida e fatores característicos dos surdos, isto é, a própria surdez. Em função do entendimento equivocado da professora, compreende-se que as orientações no sentido da obediência, pontualidade, boa apresentação, etc., todos voltados apenas para atitudes de agradar o outro, sugeridas aos alunos, mantêm coerência com a concepção que possui sobre a situação como é sem que os sujeitos, tal como sujeitos da história possam fazer algo para transformá-la.

Na abordagem desta temática ocorreu a situação mais delicada e triste de todo o período de observação, na medida em que a professora em um dos encontros apontou para o fato de que um dos alunos, usuário de drogas, não conseguiria emprego, porque “desculpa, mas ninguém contrata drogado.”

A tentativa da professora era evidentemente mostrar a urgência do aluno em conseguir libertar-se do vício, enfatizando que se ele não estudasse e continuasse com as drogas não conseguiria nenhum emprego. O aluno alegou que havia sido chamado para uma entrevista e a responsável havia lhe prometido que o chamaria assim que tivesse vaga. A professora em resposta disse-lhe: “desculpa, mentira, não vão te chamar. Acha que vai conseguir emprego, trabalhar no quê, se continuar com as drogas vai acabar morto. Hoje até lixeiro precisa ter segundo grau e ser saudável, nem lixeiro você consegue ser se continuar com as drogas”.

Coincidentemente ou não, depois deste episódio este foi o último encontro em que a pesquisadora viu o aluno presente em sala de aula, permanecendo evadido até o momento em que a pesquisadora encerrou a observação de campo. Diante da situação deste aluno, como da maioria dos seus colegas, resgata-se o discurso de Dias, Rocha, Pedroso e Capolari (2001, p. 6), extremamente assertivo diante da realidade, carências e necessidade urgentes a serem introduzidas na vida dos surdos:

[...] pela falta de comunicação decorrente do uso de línguas diferentes, pela resistência dos pais em aprender LS [Língua de Sinais] e pela não aceitação da surdez de seus filhos [...] esses adolescentes, em sua maioria sentiam-se inseguros do amor dos pais, desvalorizados e isolados no núcleo familiar. Além disso, essa dinâmica familiar conflituosa estava gerando o envolvimento com drogas, abandono de casa, gravidez indesejável e atos antissociais. [...] estabelecer caminhos de intervenção de apoio aos familiares [é fundamental para

que a partir daí] ancorem esclarecimentos sobre a surdez e sua representação social, e a LS como meio natural de comunicação e instrumento do pensamento dos surdos e de ingresso ao seu mundo, à sua cultura surda.

A discussão ausente em sala de aula e que poderia embasar a orientação profissional, sob bases distintas, ancoradas em outro paradigma, é a discutida por Wrigley (1996, p. 37) ao afirmar:

A surdez e pobreza estão conectadas de uma forma muito mais imediata. A experiência da surdez no mundo em desenvolvimento (subdesenvolvido), na ausência de apoio familiar, está quase sempre ligada com subemprego e pobreza [...] A auto-representação e a auto-ajuda são muitas vezes às únicas formas que lhe restam [...] afastados não apenas dos processos de tomada de decisão que diretamente afetam suas vidas, [visto que] são tanto pobres em informação quanto em processo.

No último bimestre o conteúdo trabalhado foi o de antônimos, a partir de uma listagem apresentada pela professora em um cartaz já fixado nos encontros em que o mesmo fora abordado, corroborando a tese da indiferenciação de conteúdos entre as turmas, já discutida anteriormente.

A avaliação<sup>214</sup>, da mesma forma como acontecera nos bimestres anteriores constou meramente da cobrança da repetição, tal e qual, dos conteúdos apresentados. A única questão que diferia, perguntava qual era o Dia da Consciência Negra. Este tema foi abordado em sala de aula, mas de forma não sistematizada, citando a data e algumas personalidades negras famosas vinculadas à música e ao esporte<sup>215</sup>.

Sobre este último conteúdo ministrado em sala de aula, os antônimos, trabalhados como itens lexicais em português aos quais era identificado o sinal em Libras, traduzindo seu significado, faz-se importante apresentar uma das atividades desenvolvidas em duas horas-aula que antecederam a prova. Nesta, o foco da relação de ensino-aprendizagem nas palavras em português alcançou seu ápice, quando da realização de um ditado visual.

O ditado visual consistia em uma tarefa em que a professora sinalizava um antônimo e os alunos deveriam escrever em uma folha a palavra em português correspondente ao sinal. Observa-se que o cartaz com a lista de antônimos em Língua Portuguesa permaneceu na lousa

---

<sup>214</sup> Em anexo (Apêndice Q) cópia da avaliação.

<sup>215</sup> Sobre o ensino da Lei 10639/03 ler: Figueiredo Pessoa (2008); Santana (2010).

afixado, e mesmo na presença deste, a maioria dos alunos apresentou dificuldades em escrever a palavra correspondente ao sinal apresentado.

A dificuldade foi percebida pela professora, que, parecendo desolada, repetiu o estigma, como que o corroborando e, a um só tempo, justificando o insucesso de seu ensino. Disse ela: “os surdos não sabem ler nem escrever.” Nesta mesma aula, também reiterando sua concepção, disse à pesquisadora o quanto era bom o fato de esta ter ensurdecido adulta, quando já sabia ler e escrever, caso contrário seria igual a eles, incluindo a si mesma, confessando que sabia ler com fluência mas não compreender<sup>216</sup>.

Esta profecia “autorrealizadora” (BAIBICH-FARIA, 2005) tem se mostrado correta, ainda que sua causa seja entendida pelo sistema de ensino de forma equivocada. É absolutamente verdadeiro que qualquer sujeito surdo que passe pelos mesmos processos equivocados de ensino e aprendizagem, sofrendo a aniquilação do próprio *self* a partir da enorme carga de preconceitos aos quais são submetidos cotidianamente, somente por um processo de resiliência<sup>217</sup> consiga superar a condição de iletrado-funcional e construir uma identidade surda positiva.

No entendimento desta Tese, a professora de Libras em tela, é ela mesma, mais uma vítima deste processo, vítima na medida em que não conseguiu construir instrumentos que lhe permitam questionar o lugar que reserva aos surdos como sendo o lugar dos “incapazes de ler e escrever” (sic).

A autora, considerando o ensino para surdos no estado em que se encontra ainda hoje no país, concorda plenamente com a afirmação da professora, surda fluente em Libras, de que sabe ler e compreende o que lê porque ensurdeceu quando já o sabia. Infelizmente, parece que não tivesse sido esta a história, talvez ao invés de estar produzindo uma Tese de Doutorado, na condição de quem observa e analisa a prática pedagógica do ensino da Libras para crianças surdas em uma escola para surdos, quiçá também estivesse na mesma situação de exílio, de preconceito assimilado, de auto-ódio, de reprodução do status quo.

---

<sup>216</sup> Em outra situação isolada, antes de entrar em sala de aula enquanto a pesquisadora aguardava lendo um livro, a professora perguntou-lhe ao vê-la lendo perguntou, curiosa, “se [a pesquisadora] conseguia entender o que lia”, afirmando que lia, mas não entendia nada do que lia. (sic). Nesta situação também justificou sua dificuldade de compreensão como decorrente da surdez, afirmando novamente que a pesquisadora sabia ler porque não tinha nascido surda, senão também para ela teria sido difícil apreender. (nota da autora)

<sup>217</sup> Resiliência segundo Zimmerman e Arunkumar (1994), citados por Yunes (2003), refere-se a uma “habilidade de superar adversidades, o que não significa que o indivíduo saia da crise ileso, como implica o termo invulnerabilidade”.

#### 6.4- O professor surdo qualificado: um diferencial fundamental e urgente

Apesar do fato de que, em várias situações, a professora surda tenha reproduzido discursos e práticas ouvintistas, inclusive com a alternância do uso de práticas bimodais à Libras, ela gozava de grande prestígio junto dos alunos, constituindo um referencial que proporcionava espaços singulares de diálogos e trocas. Nesta perspectiva Reis (2007, p. 96) aponta para o fato de que o professor surdo é visto como:

um professor diferente de que se constitui no qual ele produz, se relaciona, se altera com o Outro que está na marca da heterogeneidade. Isso leva a refletir sobre a importância de como se identificar com o professor surdo. Remete à importância de que os alunos surdos devam ser vistos não como tradicionais e dependentes dos outros professores ouvintes, se bem que estes professores ouvintes também são agentes do processo, tendo em vista o processo de interação.

Vale resgatar que a diferença entre o “clima” da aula ministrada pelos diferentes professores ouvintes de Língua Portuguesa observados e a da professora surda da Libras era abissal. Na aula da Libras era transparente a percepção do prazer dos alunos em estar em sala de aula, em conversar com a professora surda, demonstrando profunda identificação e respeito pela mesma.

Apesar da alternância das práticas bimodais para Libras, nas conversas informais, que predominaram no tempo de aula, a professora usava Libras, promovendo um diálogo permanente de mãos sinalizantes. A professora conseguia entender os alunos perfeitamente em Libras, tanto pelo domínio da sinalização, quanto especialmente por compartilhar do mesmo prisma vivencial por ser surda também. Neste sentido, percebia-se que a professora entendia a situação dos alunos a partir de uma relação orgânica, compartilhando inúmeras vezes de suas dores.

Em decorrência da professora de Libras ser a Conselheira<sup>218</sup> da turma, além da confiança depositada nela pelos alunos, absolutamente visível, ocorria que em alguns dos

---

<sup>218</sup> Observa-se que a pesquisadora no dia da votação do professor conselheiro estava na escola e pode observar que todas as turmas, de quinta-série à oitava-série queriam a professora da Libras como conselheira. Tal situação foi relatada pelos alunos de diferentes turmas para a pesquisadora. Desta forma, viu-se que a turma da sétima conseguiu eleger a professora da Libras porque foi a primeira a participar do processo de votação, o que foi questionado especialmente pelos alunos da oitava, que ficaram bravos pelo fato de não ter podido elegê-la, pois ela já havia sido eleita anteriormente pela sétima série. O desagrado da oitava foi tão grande, que durante a aula

encontros, problemas acontecidos em outras disciplinas, ou outros espaços da escola, foram relatados por estes para a mesma. Em geral estas situações referiam-se a problemas linguísticos<sup>219</sup>, queixas metodológicas<sup>220</sup>, agressões verbais sofridas pelos alunos de parte de alguns agentes da escola, eram compartilhadas com a professora, que se demonstrava penalizada em relação aos surdos.

Diante destes relatos, em um dos encontros a professora buscou esclarecer os alunos, relativamente aos seus direitos, advertindo-os que os professores ouvintes poderiam falar o que quisessem, mas era “proibido tocar no aluno, tem lei, só pode falar, mas não tocar no aluno” (sic).

Apesar de ser evidente, sua preocupação em orientar os alunos em relação aos seus direitos no sentido de preservá-los, a professora mostrou-se, ela mesma, equivocada, quiçá pela própria baixa auto-estima. De fato, por lei, é proibido agredir fisicamente um aluno, mas também é proibido agredi-lo verbalmente. Aqui, a própria Conselheira, ainda que empática, provavelmente devido ao estigma introjetado, nega que a violência verbal/emocional seja tão violenta e ilícita quanto à física o é.

Em decorrência deste esclarecimento de que era proibido “tocar no aluno”, três alunos relataram situações passadas de violência física sofrida dentro da instituição, alegando que eles tentaram denunciar, mas: “não adianta, se fala ninguém acredita”, segundo sinalizado por um dos alunos. Em relação ao narrado, a professora afirmou que acreditava neles, que sabia que estas situações aconteciam no espaço escolar, e que: “verdade, se aluno surdo conta em casa os pais dizem que é mentira, e se pais chegam vir à escola o professor que agrediu, fala que o filho inventou e o pai acredita.”<sup>221</sup>.

---

da sétima, a professora da Libras foi chamada para conversar com os alunos a fim de acalmar os ânimos e explicar melhor o procedimento de votação. (nota da autora)

<sup>219</sup> Os problemas linguísticos relacionavam-se especialmente a queixa por parte dos alunos da falta de entendimento de alguns professores por não serem sinalizadores fluentes, como em especial dos professores leigos em Libras que eles tiveram durante o ano; isto é; o segundo professor de português e, no segundo semestre, um professor de matemática. (nota da autora)

<sup>220</sup> Exemplo dos problemas metodológicos apontados pelos alunos foi a uso excessivo de filmes em Língua Portuguesa o que segundo os mesmos: “é só filme, filme, filme, não adianta, a gente não aprende nada.” (nota da autora)

<sup>221</sup> A falta de crédito dos surdos é história. Neste sentido aponta-se que uma das causas da violência sexual cometida contra alunas surdas em uma escola de surdos, conforme apontado pela pesquisadora Strobel (2008a), fora denunciado por algumas vítimas aos seus pais, os quais não deram crédito, de forma que estas continuaram sendo vítimas. Neste descrédito em relação aos surdos, vê-se um dos elementos que induzem práticas

Estes diálogos mostravam o quanto o universo dos alunos surdos e da professora surda era próximo, de “mesma arquitetura anímica”<sup>222</sup>. Os olhares marcavam-se pela mesma expressão de desolamento e revolta. Diante dos relatos a professora reafirmou acreditar neles, comentou que eles confiam nela porque sabem que ela esta do lado deles e por isso contavam tudo para ela, porque confiam nela. Também afirmou que o professor ouvinte “nem tá com o surdo, é só ela, e outros professores surdos, também da instituição, que se preocupam”.

Os alunos ratificam a opinião da professora, de que só os professores surdos se importavam com eles dentro do espaço institucional, reafirmando a confiança que tinham depositado na professora. E com um ar de impotência, de alunos e professora este tema foi encerrado. Tal situação demonstra o quanto os surdos são tratados de forma preconceituosa, de modo que:

“ao “estranho” e “indefinível”, é negado o luxo da autoconfiança em si mesmo e da autocomiseração.[...] sua existência é opaca, pouco precisa, confusa, incompreensível, obscura, não há transparência, por esse motivo, seu crédito é nulo. Sua identidade foi deslegitimada; seu poder de determinação, de “afinação”, foi declarado criminoso ou aviltante.” (SCHILLINY; NIYASHIRO, 2008, p. 9)

O fato de que o alívio produzido pela empatia e a resignação sejam o ponto final do assunto reflete o quanto há caminhos a percorrer no que tange às possibilidades de organização coletiva e luta para a transformação (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado).

Diante da situação acima narrada, vê-se o quanto é fundamental que tanto os alunos quanto os professores surdos, interlocutores, nos quais os jovens depositam confiança e afeto, possam assumir novas e distintas posturas perante a violência. No entanto, o que este episódio sugere também, é a urgência de rever os programas de qualificação de professores, debatendo criticamente a questão da educação dos surdos, não apenas em relação aos direitos linguísticos, às propostas metodológicas diferenciadas para o ensino dos surdos, mas também de direitos humanos básicos, nas quais a violência simbólica e física sejam fenômenos abolidos, e não mais praticados impunemente.

---

moralmente questionáveis na medida em que suas vítimas não gozam de prestígio o suficiente para suas denúncias sejam averiguadas e punidas. Indubitavelmente é extremamente séria esta questão, na medida em que os surdos ficam vulneráveis à pessoas inescrupulosas. (nota da autora)

<sup>222</sup> Como já afirmado anteriormente, a referência ao encontro de “mesmas arquiteturas anímicas” diz respeito ao fato de que “se reconhecem e mutuamente se albergam” pelo compartilhar de uma mesma língua (BAIBICH, 2001, p. 231).

Os professores surdos, em especial, precisam através de programas de qualificação continuada, construir uma qualificação diferenciada, na medida em que são os interlocutores eleitos espontaneamente pelos alunos surdos para expor as situações críticas contra as quais não apresentam defesas, a fim de que o professor não compartilhe em conjunto com o aluno um olhar de impotência, acomodando-se à barbárie.

A relação de identificação, legitimidade e empatia mútua no grupo entre alunos e professora surda era incontestável. A importância de ter a possibilidade de um espelhamento na figura do professor surdo também ficou visível quando dois jovens universitários do curso de Letras/Libras da UFSC, professores surdos, em um dos encontros, estiveram na aula de Libras observando-os e conversando com os alunos.

A conversa destes restringiu-se primeiramente a fazer algumas perguntas sobre a escola, fluência da Libras dos professores, terminando por perguntar se preferiam ter um professor surdo ou ouvinte. A resposta unânime do grupo, euforicamente sinalizada foi: “professor surdo, melhor, muito melhor”.

Depois das questões feitas ao grupo, um dos professores surdos discursou rapidamente apontando para a necessidade de os alunos surdos devem exercer seus direitos de falar e não ficarem quietos, além da importância de estudar relacionando cada disciplina a uma relação funcional prática na vida, como: saber geografia para poder viajar, matemática para saber os preços e não ser enganado, etc.

A ênfase de todo o discurso do jovem professor centrou-se principalmente na importância de os alunos não aceitarem os preconceitos e ficarem “alheios” ao mundo, apontando para a importância de estudarem e construir instrumentos para enfrentamento dos preconceitos. Nesta presença de um professor surdo visitante em uma hora aula verificou-se como “a aproximação facilita novos olhares para se identificar na realidade da cultura que está envolvendo as lutas dos surdos” (REIS, 2007, p. 97).

A importância dos professores surdos que apontavam uma perspectiva de uma vida, de direitos e deveres para os alunos surdos, foi visível na atenção com que os alunos participaram do momento. O vislumbrar de outros surdos, que conseguiram alcançar sucesso na perspectiva escolar, universitários, indubitavelmente propiciava a miragem a um espelho quase inexistente em suas vidas, na medida em que a maioria convive familiarmente apenas

com ouvintes, os quais significam o outro, um modelo inatingível, e colegas surdos na maioria na mesma situação: de subjugação de suas potencialidades.

A identificação entre os alunos se estendeu para além da admiração de ver outro surdo com orgulho de ser surdo<sup>223</sup>, discursando em nome de seus direitos, como também suscitou a imagens nas jovens alunas de sê-los homens surdos, jovens, bonitos e desejáveis. Tal ponto ficou evidente diante especialmente de uma das alunas que ao sair demonstrou seu interesse por um dos rapazes, percebido de imediato pela professora que comentou com a aluna em comunicação bimodal, deixando-a extremamente inibida: “Gostou dele, surdo inteligente, bonito, na faculdade, se comunicando super-bem, eu percebi!”

Com o episódio acima se percebe a extensão da importância da identificação não apenas do professor surdo, mas da convivência com interlocutores surdos adultos, de promover a possibilidade inclusive de formar um imaginário afetivo de sucesso em todas as áreas como é possível ao ouvinte. Aqui vale destacar, que assim como os anjos sempre foram brancos, excluindo os negros deste imaginário representativo, aos surdos também nunca foi atribuído o papel principal de príncipes e princesas, até tempo recente<sup>224</sup>.

As adolescentes ouvintes têm um universo midiático imenso de homens “desejáveis”, enquanto ainda vive dentro da perspectiva realizarem o sonho da Cinderela com o final: felizes para sempre. Às adolescentes surdas, sinalizadoras, sempre foi-lhes atribuído a condição de “gata borralheira” (WITKOSKI; BAIBICH-FARIA, 2010), sendo fora de seu imaginário a possibilidade do príncipe ser surdo.

Nesta perspectiva, vale destacar como aponta Thoma (2001), que a pedagogia cultural da mídia cria, reforça e alimenta, na maioria das vezes estereótipos em relação aos surdos e a surdez com “representações e imaginários que se apresentam como pertencentes a uma categoria excluída e dominada por discursos normalizadores.”.

Neste sentido, Strobel (2007) aponta para o fato de como são mascaradas identidades nas quais os surdos que alcançaram sucesso em áreas diferentes que no holofote das mídias a informação deste ser um sujeito surdo é subtraída. Como exemplo deste mascaramento de

---

<sup>223</sup> Para McCleary (2003) o orgulho de ter identidade surda é um ato político.

<sup>224</sup> Destaca-se aqui a importância da literatura surda com publicações extremamente significativa na qual foram feitas adaptações de lendárias histórias típicas dos ouvintes para a cultura surda como: Cinderela Surda (2007) e Rapunzel Surda (2003). (nota da autora)

identidades Strobel cita Thomas Edison, o inventor da luz elétrica, que era surdo, mas que tal referência, na maioria das citações bibliográficas, é omitida. A questão que a autora coloca, e que demonstra a extensão e profundidade dos preconceitos e estigmas em relação aos surdos é: “Será que, para a sociedade, é difícil conceber que um sujeito surdo possa ser um gênio a ponto de inventar a luz elétrica? (STROBEL, 2007, p. 27).

Como afirma Sá (2002), já referido anteriormente, “não devemos ficar plenos de escrúpulos para reconhecer que os surdos vivem em condições de subordinação, como que numa terra do exílio.” No entanto, é mister os surdos desnudarem os processos que o colocaram em sua maioria nesta terra do exílio, rejeitando a âncora da culpa imposta pelo ouvintismo, que os deixa míopes, com os olhos fixados num pequeno mundo, dividido entre os ouvintes de sucessos e os surdos envoltos em menos valia, não permitindo ver o grande quadro da vida. Neste sentido reforça-se que identidade grupal alicerçada na consciência de ser surdo, é fundamental especialmente para os surdos professores a fim de que possam promovê-la também junto aos alunos surdos.

Souza (1998) clama para a importância da consciência de pertencimento a um grupo maior, como fundamental a fim de romper formas ideológicas determinadas como a resignação, a vergonha e o sentimento de dependência, presentes nos surdos que são eclipsados pelas expectativas dos ouvintes. Para esta constituição de uma consciência de pertencimento entende-se ser fundamental o contato entre diferentes interlocutores surdos, entre os quais os professores surdos ocupam lugar de destaque.

Assim como na pesquisa efetivada na elaboração desta tese, na qual foi evidente a empatia e a identificação natural estabelecida entre os alunos surdos e a professora surda, também ambivalências presentes na prática desta educadora são citadas na literatura específica, como presente na prática de outros educadores surdos. Conforme algumas pesquisas (GURGEL, 2004; TEIXEIRA, 2004, LACERDA; CAPORALI, 2001), citados por Santos e Gurgel (2009, p. 54), tal fato é:

associado ao processo educacional fragmentado e descontextualizado enfrentado pela maioria dos surdos, frequentemente permite-nos identificar entre os educacionais educadores surdos uma prática de ensino de língua que reproduz a educação precária que tiveram.

A pesquisa presente também aponta para as mesmas causas para a ambivalência adotada durante a prática pedagógica da professora surda, entendendo-a como uma vítima de

um sistema maior, por sua vez, ancorado e alimentado pelos preconceitos reinantes em relação aos surdos e a sua língua natural.

Desta forma, vítima e vitimadora, a professora, tal como já demonstrado em pesquisas com professoras de outras minorias, especificamente professoras negras, (LOPES, 2008), parece a um só tempo servir de continente para os alunos surdos e de instrumento de vivificação da exclusão. (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2010, encontro de orientação não publicado)

Em nenhum momento, na presente Tese, questiona-se a importância fulcral do professor surdo junto à educação dos surdos. Ao contrário, compartilha-se da filosofia de Paulo Freire (2005), descrita por Fiori (2005, p. 7) de que:

a “educação como prática de liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. **Não pedagogia para ele, mas dele.** Os caminhos da libertação são os do **oprimido que se liberta**: ele não é coisa que se resgata, **é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente.** [...] A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se **como sujeito de sua própria destinação histórica.** (grifos da autora)

Nesta perspectiva, a análise da prática pedagógica da professora surda apresentada intenta ser um instrumento a fim de que a condição de oprimido em que muitos dos professores surdos, provenientes de um ensino oralista, permanecem possa ser refletida. E a partir desta reflexão possam se descobrir-se e conquistar-se, enquanto sujeitos históricos, promovedores de uma pedagogia surda, que seja o caminho para a libertação dos alunos surdos assujeitados a um ensino desqualificado e preconceituoso. Deste modo, apontam-se questões de ordem cultural, metodológica, avaliativa, linguística e dos preconceitos presentes no cotidiano escolar que precisam ser rediscutidas especialmente em relação à formação e qualificação permanente dos educadores surdos, a fim de que possam exercer seu papel dentro da instituição com competência técnico-política, com ética e humanidade.

Concordando com Strobel e Perlin (2008), em defesa de uma Pedagogia Surda, compartilha-se da concepção de que a educação dos surdos, dentro de uma proposta bilíngue, precisa fundamentar-se na teorização a partir dos espaços da cultura surda, enveredando os caminhos de uma teorização cultural contemporânea sobre a diferença. Este fundamento da

educação na diferença deve dar-se via mediação intercultural<sup>225</sup>, colocando o surdo em contato com sua diferença a fim de que aconteça a subjetivação e as trocas culturais. Como no dizer das autoras:

A modalidade da ‘diferença’ se fundamenta na subjetivação cultural. Ela surge no momento que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural surge no pós-colonial. Nesse espaço não mais dá a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridização, ocorre a aprendizagem nativa do próprio surdo (STROBEL; PERLIN, 2008, p. 18).

---

<sup>225</sup> O procedimento intercultural na educação dos surdos, segundo Strobel e Perlin (2008, p. 19), compartilhado na presente Tese, advoga que: “é um processo coerente a necessidade de habilidades e competências, face à necessidade do sujeito surdo posicionar-se frente às diferentes culturas e suas peculiaridades.

## 7 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contramão do que é previsto na proposta formal bilíngue da educação dos surdos, em uma escola para surdos de uma capital brasileira, a presente pesquisa pode constatar que, durante o ano de 2010, o que efetivamente aconteceu em uma turma da sétima série, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Libras, foi uma absoluta ausência de um ensino qualificado e diferenciado para os surdos. O predomínio das práticas docentes foi de natureza oralista, muitas vezes maquiada por discursos politicamente corretos<sup>226</sup> acerca das diferenças.

A pesquisa de campo evidenciou também que, de fato, o ensino público<sup>227</sup> oficialmente denominado bilíngue oferecido aos alunos surdos, em escola específica, produz iletrados funcionais<sup>228</sup>. Entre os fatores que conduzem a este resultado, a análise dos dados empíricos aponta para: (a) o preconceito contra os alunos surdos que os estigmatiza como sendo deficientes e sem condições efetivas de desenvolvimento semelhante aos ouvintes, (b) a não formação ou formação deficitária dos professores, (c) às tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica, que repercutem negativamente na sua formação identitária e no seu sentimento de pertença. O preconceito contra os alunos surdos, em pesquisa de campo, demonstrou sua força e periculosidade nas práticas cotidianas em sala de aula, na medida em que: os surdos, por ser estigmatizados como deficientes usuários de uma língua de categoria inferior, uma linguagem, por sua vez também deficiente são tratados no espaço institucional como tal. Neste caso, a profecia autorrealizadora, “que trata o outro conforme o que espera

---

<sup>226</sup> Na presente Tese entende-se que o uso de discursos politicamente corretos se constituem numa forma contemporânea de responder as pressões que a comunidade surda (da mesma forma que outras minorias) têm exercido na luta por seus direitos. Os referidos discursos, no entendimento desta pesquisa, decorrentes da institucionalização das normas que proíbem a discriminação contra grupos minoritários, funcionam como maquiagem que não produz mudanças efetivas e que colaboram para perpetuar o ensino com base oralista. Uma das razões que sustenta estes discursos é a negação do preconceito, aqui compreendida como sendo “um fenômeno cruel, dado que é invisível, cuja malignidade é severa, pois não tem rosto para ser identificado [fenômeno] forte, profundo e persistente o bastante para aprisionar, excluir, explorar e amputar vidas. [E que constitui formas] eliciadoras de injustiça social” (BAIBICH, 2004, p. 2).

<sup>227</sup> As referências feitas ao ensino público, no contexto desta pesquisa, não se reduzem à natureza da mantenedora da escola. Aqui, do que se trata especificamente é da política pública nacional para o ensino de surdos, entendida como indiferenciadamente a mesma, para as distintas escolas das diversas mantenedoras, dado que advém da não formação adequada dos professores, da dominação colonialista da cultura ouvintista hegemônica e do preconceito contra os surdos, tidos como deficientes para o aprender. (BAIBICH-FARIA ; ANDREIS WITKOSKI, 2011, encontro de orientação não publicado.)

<sup>228</sup> Dados oficiais divulgados a partir de avaliações dos alunos surdos, em escola específica, indicam resultados que corroboram esta afirmação.

que ele possa dar, plantando, desta forma, o corolário esperado”, se efetiva. (BAIBICH, 2004).

A carência de qualidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como a ausência de uma metodologia que promovesse a aprendizagem, quer seja nas aulas de Língua Portuguesa como na de Libras, denotou o quanto os surdos são perspectivados preconceituosamente como incapazes de apreender. O que predominou em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa foi à ênfase na cópia mecânica de conteúdos, seguida de exercícios também de natureza mecânica. Uma educação bancária, como no entendimento de Freire (2005)<sup>229</sup>, fortemente mediocrizada, isto é, tanto a compreensão da consigna, quanto de seu significado, não era acessível aos alunos que, desta feita, só podiam realizar a ação mecânica de forma heterônoma, com a ajuda do professor e em presença deste. As observações corroboraram o já descrito na literatura específica que a educação dos surdos continua a priorizar as atividades de cópia, ensino de vocabulário ou estruturas frasais, conforme também atestaram Karnopp e Klein (2007).

Outro aspecto importante aqui compreendido como resultante do preconceito que confere aos surdos o lugar do não lugar de aprendiz em potencial (BAIBICH-FARIA; ANDREIS WITKOSKI, 2011, encontro de orientação não publicado), refere-se à visão simplista e desqualificada em relação ao uso de recursos visuais, de parte dos professores. Este tipo de recurso, caminho quase que óbvio para o ensino de quem não ouve, não recebe a devida atenção de parte dos professores observados. Tal dado indica, para mais além da não formação específica, a perspectiva em relação aos surdos, como inaptos para a aprendizagem a quem, no máximo, se conferem ocupações durante o tempo em que estão na escola, dado o descrédito atribuído a esse alunado.

O excessivo número de horas aula gastos na disciplina de Língua Portuguesa, durante o exercício da terceira professora, com os filmes, foi desproporcional aos conhecimentos daí resultantes de parte dos alunos. Tanto a ausência de fluência em Língua Portuguesa necessária para fazer a leitura das legendas, quanto as atividades posteriores propostas a partir dos filmes, denotaram que o uso da estratégia estava muito mais voltada ao preenchimento das

---

<sup>229</sup> A educação bancária segundo a Freire (2005, p. 66, 67) transforma os educandos “em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.[...]. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] . Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos da busca”.

horas do que com seu efeito na aprendizagem. Igualmente, o uso do recurso de confecção de cartazes, mostrou-se desvirtuado, nas atividades exercidas pelos três professores de português, ao ser utilizado como uma atividade ocupacional e não como um facilitador dos processos de ensino e aprendizagem.

O preconceito histórico da associação dos surdos como seres incapazes, foi marcadamente visível durante o período desta pesquisa bem como sua influência pregnante nas escolhas metodológicas e estratégicas na educação de surdos. Assim, na medida em que, especialmente a terceira professora de Língua Portuguesa, optou pela comunicação bimodal, o fez em nome dos “surdos que ouvem” (sic), preterindo resultados de aprendizagens melhores para os alunos com menos resíduos auditivos, respeitando sua lógica intrínseca de que quanto maior o resíduo auditivo maior o pretenso potencial cognitivo do aluno. Vale ressaltar, que pela mesma lógica justificou a obrigação de uma aluna<sup>230</sup> saber determinado conteúdo, no caso a separação de sílabas, ensinada com base oral, dado que, de acordo com a professora, a aluna era “quase uma ouvinte” (sic).

No entanto, é na falta de diferenciação significativa tanto de conteúdo, recursos, mediações e avaliações, observada durante o ano de 2010 entre as turmas de sexta à oitava-série, seja em Língua Portuguesa como na disciplina de Libras, que o estigma da deficiência para aprender desnudou seu potencial mais cruel. Como uma âncora pernicioso, a repetição de conteúdos, ano após ano, puxa os alunos para um fundo sem saída de ignorância fabricada e aprisionadora, gerando neste processo lúgubre, motivos para reafirmar o estigma que, no discurso, condena (ANDREIS WITKOSKI; BAIBICH-FARIA, 2011, discussão de orientação não publicada)<sup>231</sup>. Esta prática indiferenciada inquestionavelmente demonstra o quanto os alunos são compreendidos desde uma preconceituosa visão de quem define, organiza, e executa o ensinar para eles. Assim, subjugados em relação às suas potencialidades são negligenciados como indivíduos e como surdos com direitos de cidadania. A formação de iletrados funcionais deve-se também no entendimento desta Tese, além do preconceito contra o surdo que se manifesta de várias formas, à não formação ou formação deficitária dos professores, tanto para ensinar a disciplina de Língua Portuguesa quanto a de Libras, e constitui um dos fatores impulsionadores deste fenômeno.

---

<sup>230</sup>A única aluna com surdez moderada na turma da sétima-série observada. (nota da autora)

<sup>231</sup> Realidade nefasta percebida e denunciada pelos alunos à pesquisadora desde o início da pesquisa de campo, quando uma das alunas da sétima série sinalizou: “Não adianta, a gente não aprende nada mesmo, é sempre igual”.

Na disciplina de Língua Portuguesa, durante as aulas dos três professores que a ministraram, observou-se a total falta de entendimento dos processos singulares de aprendizagem do aluno surdo. Esta falta de compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento subtrai destes alunos o direito, previsto em Lei específica, de um ensino efetivamente bilíngue, no qual a Língua Portuguesa seja ensinada a partir de metodologia de segunda língua. Daí, o que se viu foi o ensino da Língua Portuguesa com os mesmos procedimentos utilizados para alunos ouvintes, isto é, com ênfase nos elementos orais da língua, e não nos seus aspectos visuais.

Na disciplina de Libras apesar da fluência da professora, esta elegeu a Língua Portuguesa como hegemônica no espaço em sala de aula, reduzindo à Libras o lugar de linguagem acessória na medida em que foi usada para a mera tradução de itens lexicais do português. Este fato, no entendimento desta Tese, foi motivado tanto pela formação deficitária da professora no que tange ao domínio sistemático da língua, gramaticamente, quanto pelos preconceitos que demonstrou possuir em relação à Língua de Sinais. Deste modo, a disciplina da Libras, cuja importância deveria ser prioritária, dada a natureza da escola e de seus alunos, tornou-se uma coadjuvante do ensino da Língua Portuguesa, sequestrando dos alunos o direito ao acesso a um programa curricular extenso do estudo da Libras.

A questão linguística de formação dos professores de Língua Portuguesa em Libras é outro fator importante a ser pontuado entre aqueles que produzem a condição de iletrados funcionais dos surdos. Neste sentido, lembra-se que dos três professores que ministraram a disciplina durante o ano, a primeira possuía um domínio parcial da Libras, o segundo era leigo e somente a terceira era fluente na língua. Sendo que, para mais além da falta de fluência em Língua de Sinais, observou-se que outro fator agravante da situação referida foi a do uso da Libras na modalidade bimodal.

Importante que se destaque que o uso do Português Sinalizado não foi apenas uma conduta restrita aos três professores da Língua Portuguesa observados<sup>232</sup> e da professora da Libras, mas, segundo informações dos alunos, constituiu-se na modalidade adotada pela

---

<sup>232</sup> Lembra-se que o segundo professor da Língua Portuguesa era leigo em Libras, logo sequer conseguiu utilizar o Português Sinalizado. A bimodalidade utilizada por este professor se caracterizou pelo uso de gestos, simultaneamente à fala oral.

maioria dos professores<sup>233</sup>, o que, seja nos corredores da escola ou em situações informais, a pesquisadora também pôde observar.

A explicação para o uso do bimodalismo tem sido a da carência de professores com fluência em Libras, que usam esta estratégia em decorrência da falta de qualificação (KARNOPP; KLEIN, 2007). Nesta Tese, este argumento é questionado visto que, conforme observado na pesquisa de campo, tanto a professora da Libras, quanto a terceira professora de Língua Portuguesa, ambas plenamente fluentes em Língua de Sinais, optaram pela utilização do Português Sinalizado. Assim, ressalta-se que, a proficiência na língua, é condição necessária, mas não suficiente para o ensino; quando há proficiência destituída da qualificação necessária para ensinar, nem o ensino, nem a aprendizagem ocorrem. Portanto, saber Libras é um requisito imprescindível, mas que, no entanto, não surtirá efeitos se não houver de parte do professor, conhecimento metodológico e concomitante consciência acerca da existência de preconceito em relação aos surdos e sua língua.

Como um dos últimos fatores destacados como eliciadores da condição de iletrados funcionais destacam-se as tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica, que repercutem negativamente na formação identitária e de pertença. Tais tentativas estiveram presentes, (a) no uso do bimodalismo em sala de aula, tanto dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa quanto da Libras; (b) na hegemonia absoluta da língua de modalidade oral em ambas as disciplinas; (c) no fato da Libras ser utilizada apenas como “língua” a fim de acessar a língua de status, isto é, a língua dos ouvintes, como (d) na ouvintização do currículo escolar marcado pela ausência absoluta do sujeito surdo e suas referências culturais.

Como exemplo, destaca-se o quanto o currículo trabalhado durante o ano, tanto na disciplina de Língua Portuguesa como da Libras, foi ouvintizado. A cultura surda em sua abrangência de expressões - isto é: literatura, piadas, poesia, valores, história, filmes, associação dos surdos – cedeu espaço a cultura hegemônica ouvinte. Neste sentido, considera-se que a ausência do sujeito surdo e da cultura surda demonstra o quão colonizado permaneceu o espaço em sala de aula, configurando as práticas pedagógicas majoritariamente como ouvintizadas.

---

<sup>233</sup> Na realidade escolar, além da modalidade bimodal, também houve a alocação de professores absolutamente leigos em Libras, como o do segundo professor de Língua Portuguesa, analisado nesta tese, e do professor de Matemática referido pelos alunos. (nota da autora)

Esta ausência, dentro de uma escola para surdos, com proposta oficial divulgada como bilíngue, evidencia o quanto o preconceito em relação aos surdos e sua língua estão presentes, o quanto sua lógica perversa predomina de forma a tornar estrangeiro o próprio sujeito que deveria ser o identificador da instituição. Esta menosvalia cultural imposta tem repercussões muito negativas no que tange a formação identitária e de pertença dos alunos surdos, na medida em que vivifica o status superior atribuído ao ouvinte e sua cultura que se impõe, numa tentativa explícita de normalizar o sujeito surdo.

Sublinha-se, entretanto, que não se pretende, de forma alguma, corroborar a orientação de políticas públicas que contêm evidente orientação oficial no sentido de extinguir as escolas para surdos. Contrariamente, o que sim se pretende, tal como apontou a Professora Doutora Sueli Fernandes (2011, Exame de Qualificação, não publicado) é dar voz à resistência dos atores alunos, com um claro apelo para adesão ao movimento de enfrentamento e resistência à opressão ideológica operada pelo ouvintismo que vitima os surdos, impondo à maioria deles a condição de iletrados funcionais.

Nesta perspectiva, a autora da presente Tese, ao denunciar a realidade de descaso e desqualificação da escola em pesquisa, corrobora a afirmação da Professora Doutora Nídia Sá, quando afirma que não basta um espaço físico diferenciado para que uma instituição de ensino possa intitular-se como escola para surdos), na medida em que a maciça maioria de suas práticas pedagógicas estejam vinculadas à filosofia oralista. (2011, Exame de Qualificação, não publicado)

A escola para surdos defendida como possibilidade nesta Tese aponta para a transformação radical das práticas pedagógicas cotidianas no espaço institucional, transformando-o num espaço naturalmente bilíngue, no qual a Língua de Sinais tenha reconhecido seu status linguístico e seja ensinada como primeira língua para os alunos surdos e a Língua Portuguesa, de fundamental importância, como segunda língua.

Devido ao fato da problemática da educação dos surdos não ser restrita a questões apenas de natureza linguística, é fundamental que a qualificação dos professores das escolas para surdos contemple, com inteireza: (a) a capacitação pedagógica na área de ensino; (b) o conhecimento profundo dos processos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo (c) a construção de um currículo organizado a partir da perspectiva viso-espacial, de encontro com a cultura visual surda, e fundamentalmente, (d) o combate proativo na escola e na sociedade, mediante a produção de conhecimento novo, de uma pedagogia do

antipreconceito que não mais os congele como protagonistas de um roteiro de final previsível, na condição de iletrados funcionais.

## REFERÊNCIAS

- ALLPORT, G. E. **The nature of prejudice**: a comprehensive and penetrating study of the origin and nature of prejudice. New York: Doubleday & Company, 1958.
- ALMEIDA, E. O C. de. **Leitura e Surdez**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- AMARAL, W. R. do. **As trajetórias dos estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: Sujeitos e Pertencimentos**. Tese (Doutorado em Educação)- UFPR, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995
- ANDREIS, S.. **Árvores da Vida**. Curitiba: SEED PR, 2009.
- AQUINO, J. G.. Ética na escola: A diferença que faz diferença. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 134-152.
- BAIBICH-FARIA, T.M.; ARCO VERDE, Y.F.S. O preconceito em uma Instituição de Nível Superior: um estudo sobre o processo de vagas remanescentes na Universidade Federal do Paraná. In: **Educação Superior em Debate: Democratização no Campus**, Brasília: MEC/INE. Vol. 6, p. 29-48, 2006.
- BAIBICH-FARIA, T. M. (Org.) **Material didático sobre os saberes e as práticas do preconceito no ambiente escolar**. Universidade Federal do Paraná, 2005.
- BAIBICH, T. M. Por uma didática do antipreconceito. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2004, Curitiba. **Educação e Inclusão**. Curitiba: V ANPED SUL, 2004, CD-ROM.
- BAIBICH, T. M. Flintstones e o Preconceito na Escola. In: **Educar**. Curitiba, nº 19,: Editora da UFPR, p. 111-129, 2002.
- BAIBICH, T. M. **Fronteiras da identidade: o auto-ódio tropical**. Curitiba: Moinhos de Verbo, 2001.
- BAIBICH, T.M. Perfil nacional de extensão universitária nas universidades públicas brasileiras. **Cadernos de Extensão**, Curitiba PR, v.1, p. 3-35, 1995.
- BAIBICH, T.M. O menino que tinha um computador que queria ser menino: ou cada macaco no seu galho. **Infogerais**, Belo Horizonte, n 10, 1986.
- BARRET-DUCROCQ, F. (direção). **A intolerância: Foro Internacional sobre a intolerância**. Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997, Academia Universal das Culturas: Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BECKET, S. **Prosa do Mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica? A produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BETTELHEIM, B. **O Coração informado: autonomia na era da massificação**. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- BEYER, H. O. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa. In: SCKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial**, Porto Alegre: Mediação, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília. Tradução oficial/ Brasil, setembro de 2007.
- CAMPOS, H. R.; LOPES, A. C. G.; ONOFRE, M. H. L.; ALEXANDRES, L. B. G.; SILVA, F. V. de. Violência na Escola: O psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 31-47, 2005.
- CAPOVILLA, F. C.; RAFHAEL, W.P. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. v. 2. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, p. 1491-1496, 2001.
- CAPOVILA, F. C. Filosofias educacionais em surdez: oralismo, comunicação total e bilinguismo. *Ciência Cognitiva, pesquisa e aplicação*, [S.I.], v. 1, n.2, 1997. In: FERNANDES, E.; QUADROS, R. M. de et al. (Orgs.). **Surdez e bilinguismo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CASHMORE, E. ET AL. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução Dinah Kleve, São Paulo: Summus, 2000.
- CECCIN, R. B. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas m educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CHAUI, M. **Conformismo e Resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHAVEIRO, N; BARBOSA, M.A. A surdez, o surdo e seu discurso. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v.06, n.2, 2004.
- CLAROS, R. Práxis y eterno social em el desarrollo de la lectoescritura Del estudiante sordo. In: VI CONGRESSO LATINOAMERICANO DE ECUCAIÓN BILINGUE-BICULTURAL PARA SORDOS. Santiago de Chile, 16 y 19 julio Del 2001. In: ALBRES, N. De A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

- COKELY, D. When is a pidgin not a pidgin? An alternate analysis of the ASL- English contact situation. **Sign Language Studies**, 38, p. 1-14, 1983.
- COSTA, M. V.; MOMO, M. Sobre a “conveniência” da escola. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Rio de Janeiro, v. 14, n.42, p. 521 – 533, set, dez. 2009.
- CRUZ, J.I.G.da; DIAS, T.R.da S. Trajetória Escolar do Surdo no Ensino Superior: Condições e Possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. v. 15, n. 1, Marília: ABPEE, p. 65-80, 2009.
- DAVIES, S.N. The transition toward bilingual education of deaf children in Sweden and Denmark: Perspectives on language. *Sign Language Studies*, 71, p. 169-195, 1991. In: GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 3ª Ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- DIAS, T. R. S.; ROCHA, J. C. de M.; PEDROSO, C. C. A.; CAPORALI, S. A. **Educação Bilíngue de Surdos: Grupos de Familiares**. GT ANPED, 2001.
- DÓRIA, A. R. Manual da Educação da Criança Surda –Muda. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1958. In: SOARES, M. Ap. L.. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados: Bragança Paulista, SP, EDUSF, 1999.
- DUARTE, J. L.; BRAZOROTTO, J. S. Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE, v. 15, n.3, p. 471-485, 2009.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FARIA, J. H. de; BAIBICH-FARIA, T. M.; ZORZETTO FILHO, D. Discursos de Eros e Prática de Thánatos: o esconderijo e a síndrome do estoicismo herculeo. **EnANPAD**, 2008.
- FARIAS, S, P. de. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M. de (Org.) **Estudos Surdos**. Petrópolis/ RJ: Arara Azul, p. 242-283, 2006.
- FERNANDES, S. **Fundamentos para a Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.
- FERNANDES, S. de F. Educação Bilíngue para Surdos: Identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese ( Doutorado em Letras) - UFPR, 2003.
- FERNANDES, E. Desenvolvimento Linguístico e Cognitivo em Casos de Surdez: uma opção de educação com bilinguismo. In: STROBEL, K.L.: DIA, S.M.S. (Orgs.). **Surdez: abordagem geral**. FENEIS. Curitiba: Apta, 1995, p. 55-57.
- FERNANDES, S. M. M. **A educação do deficiente auditivo: Um espaço dialógico de produção de conhecimentos**. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.
- FERNANDES, E. **Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERREIRA BRITO, L. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Batel, 1993.

FIQUEIREDO PESSOA, O. C. **Fatores obstacularizadores da implementação da Lei 10.639/03 de história, cultura afrobrasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das Escolas Públicas Estaduais do Município de Tamandaré- PR.** Dissertação (Mestrado em Educação)- UFPR, 2008.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** ed. 47<sup>a</sup>, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** Tradução Raquel Ramallete. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRAESER, N. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In: FRASER, N. e HONNETH, A. **Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange.** London, New York: Verso, p. 7-109, 2003..

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação para surdos. In: SKLIAR, C. (Orgs.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, p. 25-45, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 47 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 38 ed. , São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **A psicopatologia da vida cotidiana.** v.6. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FRY, Y. M.; MAIO, M. C.; MONTEIRO, S.; SANTOS, R. V. (Orgs.). **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998).** Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, 2001.

GESSER, A. **Libras?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 278-309, 2009b.

GESUELLI, Z.M. **A aquisição da escrita pela criança não ouvinte.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 1988.

GILMAN, S.L. **Jewish self-hatred: anti-semitism and the hidden language of the jews.** Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1986.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** ed. 4, Editora Guanabara: Rio de Janeiro, 1988.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação.** 3 ed. Revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GRAMSCHI, A. **Introdução ao estudo da Filosofia.** A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUARINELLO, A. C. BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. de O., BORTOLOZZI, K. B.; SCHEMBERG, S.; FIGUEIREDO, L. C.. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista. v.15, n.1, Marília: ABPEE, p. 99-120, 2009.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HEATHERTON, T. F.; KLECK, R. E.; HEBL, Michele R.; HULL, J. G.. **The Social Psychology of Stigma**. New York, London, The Guilford Press, 2000.

HESSEL, C., ROSA, F.; KARNOPP, L. **Cinderela Surda**. 2 ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

HESSEL, C., ROSA, F.; KARNOPP, L. **Rapunzel Surda**. Canoas: Ed. Ulbra, 2003.

HIGGINS, P. C. Outsiders in a hearing world. A sociology of deafness. Califórnia: Sage Publications, 1980. In: BOTELHO, P. Surdos oralizados e identidades surdas. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. (Org.) Porto Alegre: Mediação, p. 149-165, 1999.

HONNETH, A. Observações sobre a reificação. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v.8, n.1, jan.-abril, p. 68-79, 2008.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 34ed. São Paulo, 2003.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre, Mediação, v1, p. 105-128, 1999.

JUNG, C.G. **Tipos Psicológicos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1980.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, p. 65 -79, 2010.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M. Narrativas de professoras sobre a(s) Língua (s) na educação de surdos. **Revista Educação & Realidade**, 32(2) Nov/dez, p.63-78, 2007.

KLEIN, M.; MULLER, M. B. C.; LOCKMANN, K. O Que Dizem os Professores Sobre a Surdez: problematizando as representações na escola de surdos. In: **SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO**.1. Anais. Canoas: 2004.

LACERDA, C. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, A. Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo: Considerações Gerais. Rio De Janeiro, Pimenta de Mello, 1934. In: SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados: Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

- LABORITT, E. O vôo da gaivota. São Paulo: Best Seller, 1994. In: STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.
- LIMA, M.C.P; BOECHAT, H. A.; & TEGA, L.M. Habilitação fonoaudiológica da surdez: uma experiência no CEPRE/FCM/Unicamp. In: Silva, I. R. et al (Orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidade.**, São Paulo: Plexus Editora, p. 41-53, 2003...
- LAMPEDUSA, G.T.D. **O Leopardo**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 33-55, 2004.
- LOPES, T. A. **Professoras Negras e o Combate do Racismo na Escola: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas e discriminação racial no interior da Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), Curitiba:UFPR, 2008.
- LUNARDI, M. **Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS/FADEC/PPGEDU, 1998.
- M AHER, T. M. **Ser professor sendo índio: questões da língua(gem) e identidade**. Tese (Doutorado). Campinas: Unicamp, 1996.
- MASUTTI, M. L. **Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes**. Tese (Doutorado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Perspectivas educativas. Madri, Alianza. 1978.
- MARTELETO, R. M. Conhecimento e Sociedade: pressupostos da antropologia da informação. In: Aquino, M. A. **O campo da ciência da informação: gênese, conexões e especificidades**. UFPB, p. 101-115, 2002.
- MERTUCELLI, D. Identité. In: **D. Martucelli. Grammaires de l'individu**. Paris: Gallimard, p. 343-436, 2002.
- McCLEARY, L. O orgulho de ser surdo. In: **Encontro Paulista entre Intérpretes e Surdos**. 1 (17 de3 maio) São Paulo: FENEIS –SP, 2003.
- MIRANDA, J. V. A. Tolerar ou compreender o outro? Uma leitura hermenêutica da alteridade. In: Educação, Racionalidade e tolerância. **Revista Espaço Pedagógico / Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação**. v. 12, n.2, Jul/Dez, Passo Fundo: UPF, 2005.
- NEW, M.C. **A Linguagem Oral: para a Criança Deficiente da Audição**. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1968.
- NOQUEIRA, I. da S. A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania. In: VAIDERGORN, J. (Org.). **O direito de ter direitos**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, p. 97-111, 2000..

NOVAES, E. C. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

OLIVEIRA, M. A. de; GOULART JÚNIOR, E.; FERNANDES, J. M. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Européia e Brasil. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Universidade Estadual Paulista. v. 15. n.2, p. 219-233, 2009.

OZ, A. Como curar um fanático? In: **A. Oz Contra o Fanatismo**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 13-41, 2002.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. Deaf in América: voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 2000. In: STROBEL, K. L. **As trajetórias do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008b.

PEREIRA, M. C. da C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 3 ed., p. 81-86, 2010.

PATAKI, T. Introdução. In: LEVINE, M. P.; PATASI, T. **Racismo em Mente**. Tradução de Fábio Assunção Lombardi Rezende, São Paulo: Madras, 2005.

PEREZ, Leon. **La Identidad Reprimida: Judios Negros**. Argentina: Editorial Galerna, 1968.

PERLIN, G; QUADROS, R. de. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. M. de. **Estudos surdos I**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, p. 166- 185, 2006.

PERLIN, G. **O Ser e o Estar sendo Surdos: Alteridade, Diferença e Identidade**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2003.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Orgs.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, p. 51-74, 1998.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. de. **Curso de Libras 2**. LBSVÍdeo, Rio de Janeiro, 2009.

PROGRAMA MAIS VOCÊ! Apresentadora Ana Maria Braga. Disponível em: <http://video.globo.com/Videos/Player/Entretenimento/0,,GIM1035159-7822-IMPLANTE+COCLEAR,00.html> Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.: SUTTON-SPENCE, R. Poesia em Língua de Sinais: traços da identidade cultural. In: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, p.110-165, 2006.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v.1, n.1. Florianópolis: NUP/CED, 1999.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, F. Professores Surdos: Identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 86-99, 2007.

REZENDE JUNIOR, F. F.; PINTO, P. L. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G.. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 190-211, 2007.

RIOS, N. V. de F.; NOVAES, B. C. de A. Caiuby. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE, v.15, n.1, 2009.

ROCKELL, Elsie. **Relexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. Mexico: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

ROMANELLI, G.G.B. **A música que soa na escola: Estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) UFPR, 2009.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos: Caminho do bilinguismo**. Rio de Janeiro, EDUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, J. **A Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e Folclorização racista**. Tese (Doutorado em Educação), UFPR, 2010.

SANCHEZ, C. “Los sordos com restos auditivos”. In: El bilinguismo de Los Surdos. Santafé de Bogota: Insor, v. 1, n. 2, 1996. In: BOTELHO, P. **Linguagem e letramento dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SANCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, p. 35-47, 1999.

SANTOS, L. F. dos; GURGEL, T. M. do A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe. In: LORDI, A. C. B.; LACERDA, C.a B. F. (Orgs.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, p. 51-64, 2009.

SCHNEIDER, R. **Educação de Surdos: inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SCHILLING, F.; MIYASHIRO, S.G. **Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 243-254, maio/ago., 2008.

SCHWARCZ, L. M. A questão racial brasileira vista por três professores. Florestam Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira. **Revista da USP**. São Paulo:

Coordenadoria de comunicação social da Universidade de São Paulo, n.1, p. 168-179, março, 1989.

SILVA, A. C. da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. p. 39-50. In: FERNANDES, E.; QUADROS, R. M. de; et al. (Orgs.). **Surdez e bilinguismo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, F. I.; REIS, F.; GAUTO, P. R.; SILVA, S. G. de L. da; PATERNO, U. **Caderno Pedagógico I – Curso de Libras**. CEFET/SC; NEPES, Santa Catarina, 2007.  
[http://www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/videos/apostilas/apostia\\_libras\\_basico.pdf](http://www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/videos/apostilas/apostia_libras_basico.pdf) Acessado dia 210 de janeiro de 2007.

SILVA, I.R. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)viabilização da diferença e da deficiência**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 33, Rio de Janeiro, set./Dec., 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300004&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300004&script=sci_arttext&tlng=en). Acesso em: 10 de janeiro 2011.

SILVA, M. da P. M. **Identidade e surdez: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes**. São Paulo: Plexus Editora, 2009.

SILVA, S. G. de Lima da. **Ensino da Língua Portuguesa para surdos: das políticas a práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, 2008.

SILVEIRA, C. H. **O Currículo de Língua de Sinais na Educação dos surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, 2006.

SILVESTRE, N. Educação e aquisição da linguagem oral por parte dos alunos surdos. In: SOUZA, R. M. de; SILVESTRE, N.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, p. 49-104, 2007.

SKLIAR, C. Apresentação. In: Ghoma. A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 7-14, 2004.

SKLIAR, C. Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C. B. (Org.) **Uma perspectiva Sócio-história sobre a Psicologia dos Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, C. A Localização Política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação**. v. 2, p. 7-14, 1999.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 7-32, 1998.

SKLIAR, C. **La educaion de los sordos: uma reconstruccion histórica, cognitiva y pedagógica**. Medoza: Ediunc, 1997.

SLOMSKI, V. G. Educação bilingue para surdos: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, E. G. **Do quilombo a escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciosas**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPR, Curitiba, 2008.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados: Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, R. M. de; SILVESTRE, N.; ARANTE, V. A. (Org.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, R. M. ; MENDES, I.R.S. (1987) Língua de sinais e sua influência na educação. Estudos de Psicologia, 4 (1): 35-51 In: GÓES, M. C. R. de . **Linguagem, Surdez e educação**. 3 ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOUZA, R. M. de. Que Palavra que te falta?: Língua e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não registrados na História**. Tese (Doutorado em Educação), UFSC, Florianópolis, 2008a.

STAINBACK, S. ; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S. ; STAINBACK, W. (Orgs.) **Inclusão: Um guia para educadores**. Artmed: Porto Alegre, p. 21 -34, 1999.

STROBEL, K. L. **As trajetórias do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC. 2008b.

STROBEL, K. PERLIN, G. **Fundamentos da educação de surdos**. UFSC – Licenciatura em Letras/ Língua Brasileira de Sinais, 2008. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/4559884/Fundamentos-da-Educacao-dos-Surdos> Acessado em: 12 de janeiro de 2011.

STROBEL, K.L. 2007. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. p. 18-37. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

STROBEL, K.L. **A visão histórica da in (ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD – Educação Temática Digital, v. 7, n.2, 2006.

STUMPF, M. R. A educação bilingue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 426-451, 2009.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p.16-31, 2008.

STUMPF, M.R. **Pedagogia Surda no contexto cotidiano da inclusão: Espaços, prática e políticas dentro e fora**. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA SURDA, Vitória, 2007. Disponível em: [http://www.feneis.com.br/arquivos/PedagogiaSurda\\_Marianne.pdf](http://www.feneis.com.br/arquivos/PedagogiaSurda_Marianne.pdf) Acessado em: 12 de janeiro de 2011.

THOMA, A.da S. A inclusão no ensino superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial .” **GT: Educação Especial**, n.15, 2006.

THOMA, A. da S. **A pedagogia cultural da Mídia: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez?** ANPED, 2001.

TOVAR, L.A. **La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. Revista el Bilingüismo de los Sordos.** Santa Fe de Bogotá, v.1, n.4, p.74-88, 2000.

TRENCHÉ, M.C.B. **A inclusão da criança surda no ensino comum.** Distúrbio da Comunicação, Campinas, 1998, p.10-19. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE, v. 15, n.3, p.471-485, 2009.

TRENCHÉ, M.C.B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar.** Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade de São Paulo, 1995.

VELOSO, E; FILHO, V. M. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez.** v. 1, Mãosinais: Curitiba, 2010.

VILHALVA, S. **Pedagogia surda.** Palestra proferida no “I CONGRESSO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ESTUDOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA CREIA”-UFMS – Campus de Corumbá – MS, 28 de setembro de 2004. Disponível em: [www.editora-arara-azul.com.br](http://www.editora-arara-azul.com.br). Acessado em: 18 de janeiro de 2011.

WAGNER, R. **A Invenção da Cultura.** Tradução Alexandre Morales e Marcelo Coelho de Souza. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WITKOSKI, S. A.; BAIBICH-FARIA, T. M. **A importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas na construção de uma linguagem plena e genuína.** Revista Contrapontos: Univali, p. 338-344, 2010.

WITKOSKI, S. A. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. set/dez, v.14, n.42, 2009.

WOODWARD, J. Variações sociolingüísticas envolvendo a linguagem americana de Sinais. In: CICCONE, M.M. (Org.). **Comunicação total – Introdução, estratégia, a pessoa surda.** Rio de Janeiro, Cultura Médica, 1990.

WRIGLEY, O. **Política da Surdez.** Washington: Gallaudet University Press, 1996.

YUNES, M. A. M. **Psicologia Positiva e Resiliência: O foco no indivíduo e na família.** Psicologia em Estudo, Maringá, v.8, numero especial, p. 75-84, 2003.

**ANEXOS**

## APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE APRESENTAÇÃO PPGE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Curitiba, 08 de fevereiro de 2010.

Prezados Senhores:

Vimos por meio deste, solicitar autorização para a aluna **Sílvia Andreis Witkoski** regularmente matriculada neste Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino para realizar pesquisas de campo referente à sua Tese de Doutorado, sob a supervisão de sua orientadora Professora Doutora Tânia Maria Baibich-Faria.

Sendo o que se apresenta para o momento,

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'A. Ricardo de Souza'.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

**APÊNDICE B:** Grades de horários das disciplinas de Língua Portuguesa e Libras durante o ano de 2010 em uma Escola de Surdos de uma capital brasileira, da turma da sétima série.

Primeiro horário estabelecido pela escola:

| Horários     | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|--------------|---------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| 13:00 -1350  |               |             |              |              |             |
| 1350-14:40   |               |             |              | PORTUGUÊS    | LIBRAS      |
| 14:40- 15:30 |               |             |              | LIBRAS       | PORTUGUÊS   |
| 15:30-15:45  | INTERVALO     | INTERVALO   | INTERVALO    | INTERVALO    | INTERVALO   |
| 15:45-16:35  |               |             | PORTUGUÊS    |              | PORTUGUÊS   |
| 16:35-17:25  |               |             |              |              |             |
|              |               |             |              |              |             |

Segundo horário estabelecido pela escola:

| Horários      | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---------------|---------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| 13:00 - 13:50 |               |             |              |              |             |
| 13:50 – 14:40 |               |             | PORTUGUÊS    |              |             |
| 14:40 – 15:30 |               |             | PORTUGUÊS    |              | PORTUGUÊS   |
| 15:30 – 15:45 | INTERVALO     | INTERVALO   | INTERVALO    | INTERVALO    | INTERVALO   |
| 15:45 – 16:35 |               |             |              | LIBRAS       | LIBRAS      |
| 16:35 – 17:25 |               | PORTUGUÊS   |              |              |             |
|               |               |             |              |              |             |

Terceiro horário estabelecido pela escola.

| <b>Horários</b>      | <b>Segunda-feira</b> | <b>Terça-feira</b> | <b>Quarta-feira</b> | <b>Quinta-feira</b> | <b>Sexta-feira</b> |
|----------------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| <b>13:00 - 13:50</b> |                      | PORTUGUÊS          |                     |                     |                    |
| <b>13:50 - 14:40</b> |                      |                    |                     |                     |                    |
| <b>14:40 - 15:30</b> |                      |                    |                     |                     | PORTUGUÊS          |
| <b>15:30 - 15:45</b> | INTERVALO            | INTERVALO          | INTERVALO           | INTERVALO           | INTERVALO          |
| <b>15:45 - 16:35</b> |                      |                    |                     |                     | LIBRAS             |
| <b>16:35 - 17:25</b> |                      | PORTUGUÊS          | LIBRAS              | PORTUGUÊS           |                    |
|                      |                      |                    |                     |                     |                    |

## APÊNDICE C - DADOS INFORMACIONAIS DOS ALUNOS OBSERVADOS EM PESQUISA

**Tabela1:** Informações dos alunos e das alunas da sétima série acompanhada durante o ano de 2010, de uma Escola de Surdos de uma capital brasileira, fornecidos pela assistente social da mesma, assim como os diferentes-níveis de audição fornecidos pela fonoaudióloga.

| ALUNOS <sup>234</sup>            | SEXO | IDADE | PAIS                    | PERDA AUDITIVA DIREITA - ESQUERDA <sup>235</sup> |
|----------------------------------|------|-------|-------------------------|--|
| Betty G. Miller <sup>236</sup>   | F    | 17    | OUVINTES <sup>237</sup> | SEM DADOS  |
| Harry R. Williams <sup>238</sup> | M    | 17    | OUVINTES                | PROFUNDA- PROFUNDA                               |
| Ralph R. Miller                  | M    | 13    | OUVINTES                | PROFUNDA –PROFUNDA                               |
| Mary Thornley                    | F    | 16    | OUVINTES                | MODERADA-MODERADA                                |
| Lee S. Ivey                      | F    | 16    | OUVINTES                | SEVERA- PROFUNDA                                 |
| Mark Fisher                      | F    | 14    | OUVINTES                | PROFUNDA-PROFUNDA                                |
| Charles Crawford Baird           | M    | 14    | OUVINTES                | SEVERA-MODERADA                                  |
| Uzi Buzgalo                      | M    | 17    | OUVINTES                | PROFUNDA-PROFUNDA                                |
| Susan Dupor                      | F    | 15    | OUVINTES                | MODERADA-MODERADA                                |

<sup>234</sup> Os nomes dos alunos são fictícios para manter o anonimato. Foram utilizados como empréstimo o nome de grandes referências das artes plásticas, todos os/as artistas surdos/as, que fazem parte da história do povo surdo. A escolha foi realizada de forma aleatória, utilizando-se apenas a referência do sexo do aluno; isto é: para alunas foram escolhidas artistas mulheres, e para os alunos, homens.

<sup>235</sup> Para a classificação do grau da perda auditiva, segundo a fonoaudióloga da escola, foram utilizados os critérios estabelecidos pela Davis e Silverman que estabelecem:

< 26dB - Audição NORMAL

26 a 40dB - Perda auditiva LEVE

41 a 55dB - Perda auditiva MODERADA

56 a 70dB - Perda auditiva MODERADAMENTE SEVERA

71 a 90dB - Perda auditiva SEVERA

> 90dB - Perda auditiva PROFUNDA

<sup>236</sup> Aluna no final do primeiro bimestre saiu da escola, sendo transferida para uma escola regular.

<sup>237</sup> Apesar de assistente social não ter referido, a aluna em conversa com a pesquisadora faz referência a existência de um tio surdo.

<sup>238</sup> Segundo a assistente social o aluno apresenta histórico de drogadição, sendo que ele e a família estão sendo orientados e acompanhados pela equipe multidisciplinar do colégio e órgão público.

|                                   |   |    |                         |                   |
|-----------------------------------|---|----|-------------------------|-------------------|
| <b>Tony Landon<br/>McGregor</b>   | M | 13 | OUVINTES                | MODERADA-SEVERA   |
| <b>Alex Wilhite</b>               | M | 14 | OUVINTES                | SEVERA-MODERADA   |
| <b>Shawn<br/>Richardson</b>       | M | 17 | OUVINTES <sup>239</sup> | PROFUNDA-PROFUNDA |
| <b>Gary Mayers</b>                | M | 14 | OUVINTES <sup>240</sup> | PROFUNDA-PROFUNDA |
| <b>Charle Bourke<br/>Wildbank</b> | M | 17 | OUVINTES                | PROFUNDA-PROFUNDA |

<sup>239</sup> Assistente social faz referência à existência de um primo em 1º grau surdo do aluno.

<sup>240</sup> Assistente social faz referência à existência de uma tia com problema de audição do aluno.

**TABELA 2:** Informações sócio-econômicas dos pais dos alunos e das alunas da sétima série acompanhada durante o ano de 2010, de uma Escola de Surdos de uma capital brasileira, fornecidos pela assistente social da mesma.

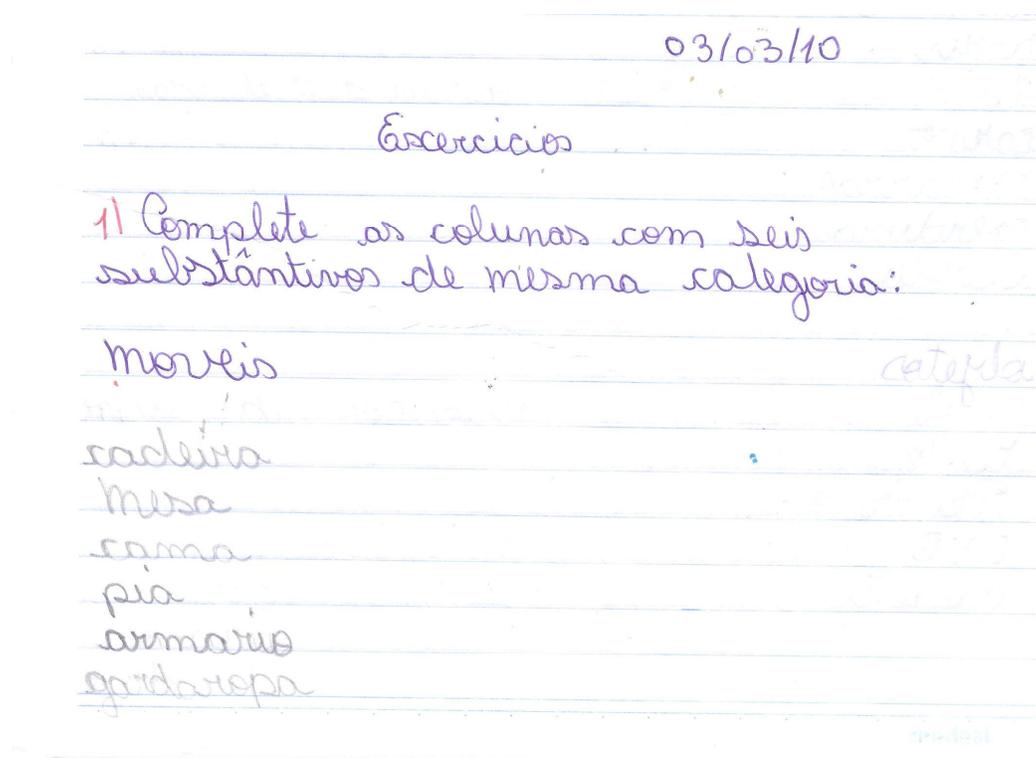
| <b>Alunos</b>                    | <b>Pai escolaridade</b> | <b>Mãe escolaridade</b> | <b>Pai profissão</b>        | <b>Mãe profissão</b> | <b>Família</b>                                |
|----------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------|---|
| <b>Betty G. Miller</b>           | Sem dados               | Sem dados               | Sem dados                   | Sem dados            | Mãe e 3 filhos                                |
| <b>Harry R. Williams</b>         | 2º grau completo        | 3º ano do 1º grau       | Comerciante                 | Sem dados            | Casal e 4 filhos                              |
| <b>Ralph R. Miller</b>           | Sem dados               | 5º ano do 1º grau       | Sem dados                   | Pensionista          | Mãe viúva e 4 filhos                          |
| <b>Mary Thornley</b>             | Sem dados               | 2º ano do 1º grau       | Sem dados                   | Doméstica            | Mãe separada, 4 filhos e um neto              |
| <b>Lee S. Ivey</b>               | 5º ano do 1º grau       | 4º ano do 1º grau       | Autônomo                    | Diarista             | Casal e 2 filhos                              |
| <b>Mark Fisher</b>               | 2º grau do 1º grau      | 2º ano do 1º grau       | Motorista                   | Do lar               | Casal e 3 filhos                              |
| <b>Charles Crawford Baird</b>    | 2º grau completo        | 2º grau completo        | Vigia                       | desempregada         | Casal e 7 filhos (apenas 4 moram com os pais) |
| <b>Uzi Buzgalo<sup>241</sup></b> | Sem dados               | Sem dados               | Sem dados                   | Sem dados            | Mãe separada e 5 filhos.                      |
| <b>Susan Dupor</b>               | 2º ano do 2º grau       | 2º grau completo        | Operador multifuncional     | Operadora            | Mãe separada e 2 filhos.                      |
| <b>Tonu Landon McGregor</b>      | 2º ano do 1º grau       | 5º ano do 1º grau       | Catador de papel            | Do lar               | Casal e 5 filhos                              |
| <b>Alex Wilhite</b>              | 1º grau completo        | Analfabeta              | Motorista                   | Diarista             | Casal e 1 filho                               |
| <b>Shawn Richardson</b>          | Sem dados               | 4º ano do 1º grau       | Sem dados                   | Desempregada         | Mãe separada e dois filhos                    |
| <b>Gary Mayers<sup>242</sup></b> | 4º ano do 1º grau       | 5º ano do 1º grau       | Auxiliar de serviços gerais | Doméstica            | Pai, mãe e 2 filhos.                          |
| <b>Charle Bourke Wildbank</b>    | 1º grau <sup>243</sup>  | 5º ano do 1º grau       | Autônomo                    | Auxiliar de limpeza  | Mãe, tia, padrasto, e 4 filhos.               |

<sup>241</sup> Aluno saiu da escola no mês de agosto. Não ficou claro o motivo, se houve transferência ou expulsão. Segundo os seus colegas da sétima-série sua saída da escola ocorreu devido a problemas disciplinares.

<sup>242</sup> Aluno é estagiário em uma empresa binacional.

<sup>243</sup> Não foram dados do pai, e sim do padrasto com quem reside junto da mãe, a tia e quatro irmãos.

**APÊNDICE D:** Exercício solicitado pela primeira professora de Língua Portuguesa, reproduzido do caderno de uma das alunas da sétima série da turma observada.



frutas  
 maçã  
 banana  
 laranja  
 manga  
 pêra  
 abacaxi  
animais  
 leão  
 macaco  
 baleia  
 cachorro  
 girafa  
 jacaré  
 galinha  
alimentos  
 arroz  
 feijão  
 carne  
 macarrão  
 verdura  
 cebola  
  
objetos  
 celular  
 telefone  
 televisão  
 DVD  
 câmera

**APÊNDICE E:** Texto escrito por uma das alunas da sétima- série, sobre o tema da “mulher”, solicitado pela primeira professora de Língua Portuguesa.

05/03/10  
mulher  
Dia Internacional da mulher  
Dia 8 março  
hoje é dia da mulher sobre muito no  
marido obedecer o marido.  
a mulher trabalhar pouco salario também  
sobre muito.  
mulher vai shopping compra roupa  
gosta ir no shopping.  
mulher vai trabalha cuida de criança  
também é babá.

**APÊNDICE F:** Texto produzido por um aluno da sétima-série, sobre o tema da “mulher”, solicitado pela primeira professora de Língua Portuguesa.

05 03 2010

Mulher  
Dia Internacional da Mulher  
Dia 8 março

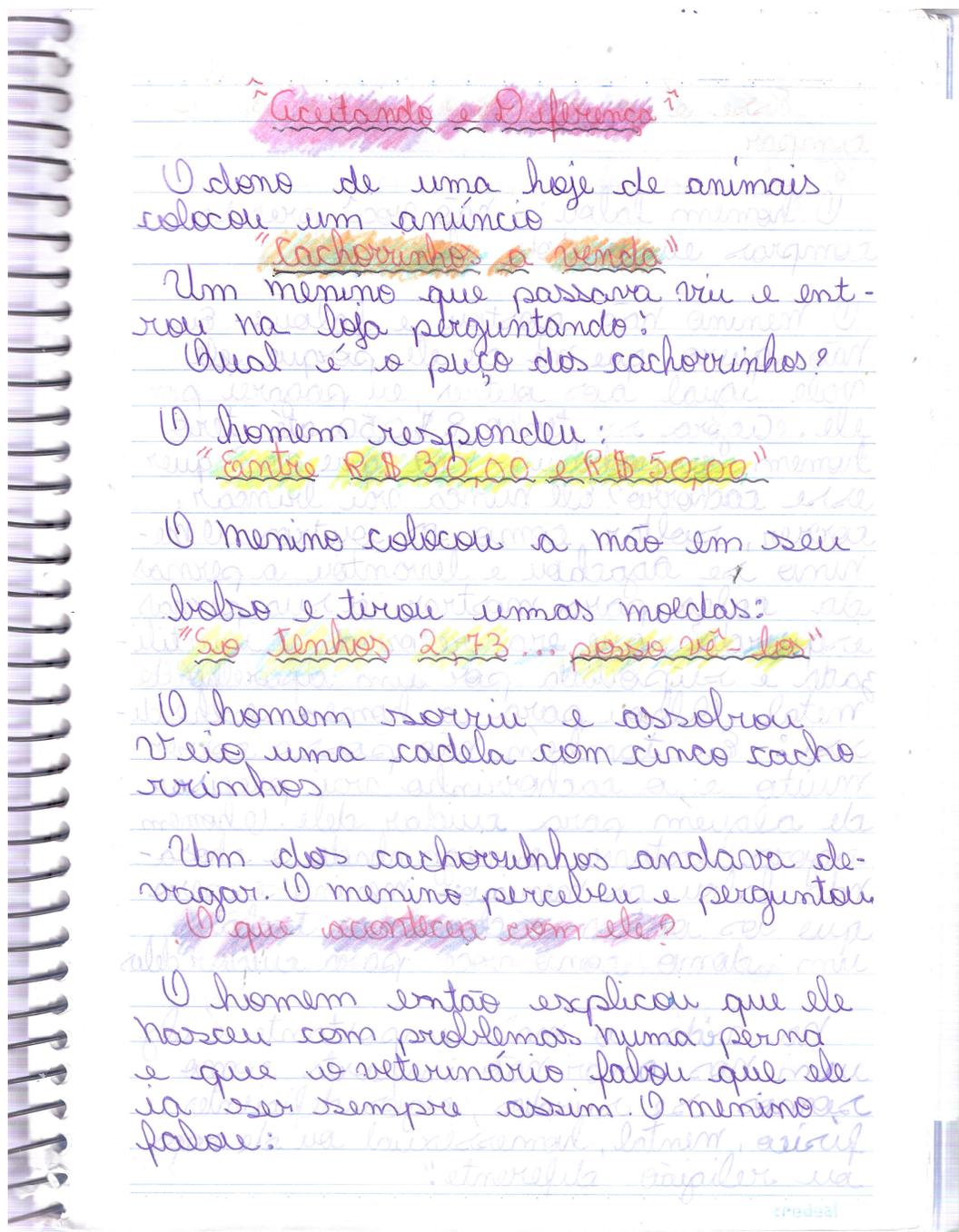
mulher tem cuidado coisa casa  
Bem aqui!

mulher tem muito linda!!!

mulher tem muito gostoso corpo

mulher é gostosa beija da boca  
do doce!!!

**APÊNDICE G:** Reprodução do texto "Aceitando às diferenças", scaneado do caderno de uma aluna da turma da sétima-série observada, conteúdo passado pela primeira professora de Língua Portuguesa.



Esse é o cachorro que eu quero comprar

O homem falou: - não você precisa comprar eu te doo ele.

O menino não gostou e falou: - Eu não quero que me do ele, porque ele vale igual aos outros, eu paguei por ele. Agora só tenho R\$ 0,50 até tero o homem respondeu: - Por que você quer esse cachorro? Ele nunca vai brincar, correr, saltar como os outros. O menino se agachou e levantou a perna da calça para mostrar a sua perna esquerda, que era retorcida e inutilizada e suportada por um aparelho de metal. Alheou para o homem e lhe disse: - Eu também não posso correr muito e o cachorrimho vai precisar de alguém para cuidar dele. O homem agora estava envergonhado e chorando falou ao menino: - menino espera que os outros cachorrimhos tenham um dono como você para cuidar deles

Na vida o mais importante é alguém nos amar não importa como somos. Se surdos, cegos deficientes físicos, mental, homossexual ou de outra ou religião diferente."

**APÊNDICE H:** Reprodução da cópia realizada por um dos alunos da sétima-série de um site, ao ser solicitado a realizar uma pesquisa sobre preconceito, pelo segundo professora da disciplina de Língua Portuguesa.

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

31/03/01

Orientações gerais

Compre um telemóvel e ganhe um  
recurso de vídeo para o curso  
de matemática!

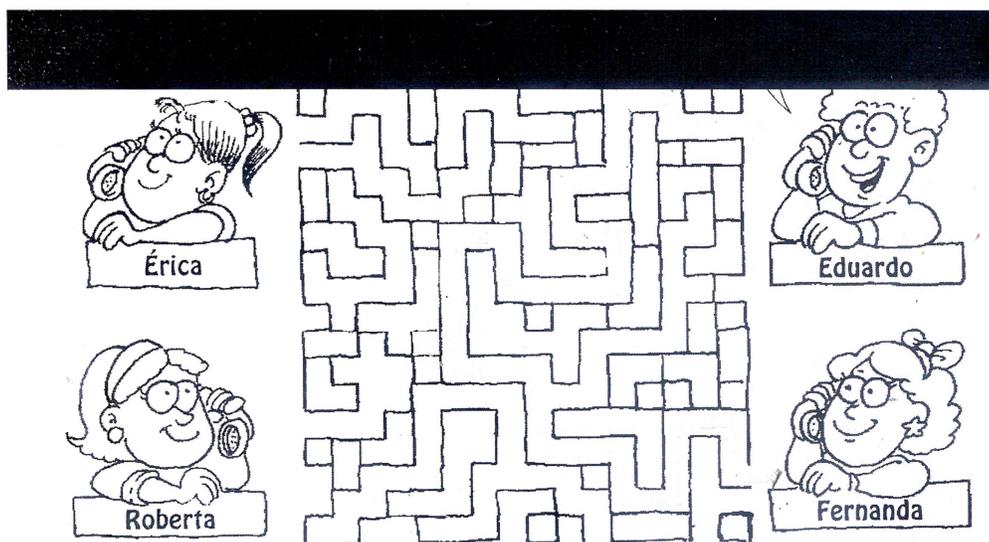
Princípios filosóficos

Princípios filosóficos, tarapá  
41-3029-8015 Alta da XV Curitiba

**APÊNDICE I:** Imagem utilizada para discutir o conteúdo comunicação.



**APÊNDICE J:** Cópia parcial (duas páginas das cinco páginas que constituíam o exercício) do “Trabalho em grupo: Gramática”, entregue para os alunos da sétima-série, pela terceira professora de Língua Portuguesa.



b) Agora, identifique os elementos da comunicação.

emissor — \_\_\_\_\_ receptor — \_\_\_\_\_  
 mensagem — \_\_\_\_\_ código — \_\_\_\_\_

**5** Observe que a mesma mensagem pode ser enviada através de códigos diferentes.

Mensagem: *É proibida a entrada.*



língua oral

língua escrita

desenho

gestos e expressão facial

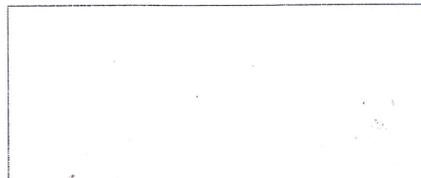
Agora é a sua vez.

Envie as mensagens usando códigos diferentes.

a) *Faça silêncio.*



b) *Proibido estacionar.*



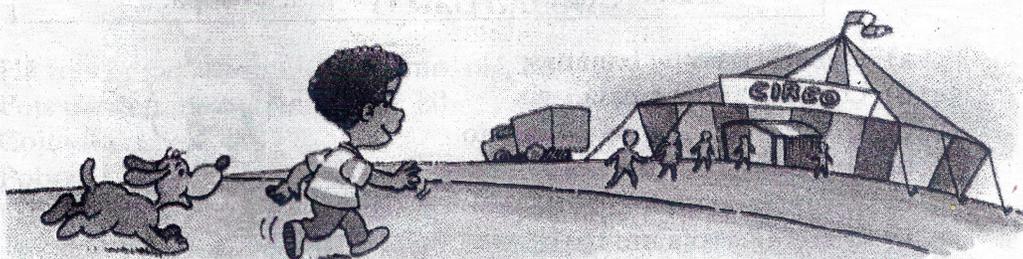


**APÊNDICE K-** Material entregue para os alunos sobre o conteúdo que estavam trabalhando, para copiarem e devolverem para a professora.

## Estruturação de frases

### PREDICADO

Leia e observe:



#### ORAÇÃO

Marcos foi ao circo.

QUEM foi ao circo?

Marcos

sujeito

Marcos fez O QUÊ?

foi ao circo.

predicado

**PREDICADO é tudo o que se fala do sujeito.**

## Estruturação de frases

### SUJEITO

Leia e observe:

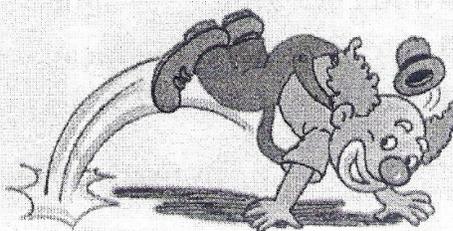
ORAÇÃO

O palhaço deu cambalhotas.

QUEM deu cambalhotas?

o palhaço

sujeito



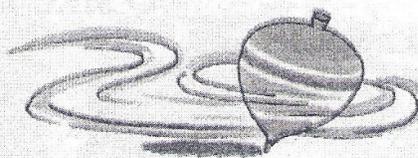
ORAÇÃO

O pião roda no terreiro.

O QUE roda no terreiro?

o pião

sujeito



SUJEITO é o ser de quem ou de que se diz alguma coisa.

### EXERCÍCIOS

1. Copie as frases e destaque os predicados. Veja o modelo:

O gatinho bebeu todo o leite.

O gatinho fez o quê?

Predicado: bebeu todo o leite.



- Alberto tomou um sorvete de morango.
- Carolina preparou um delicioso lanche.
- Meu irmão cuidou da horta.

APÊNDICE L - Cópia da avaliação de Língua Portuguesa.

**AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
**INTERPRETAÇÃO DO FILME: "A ÓRFÃ"**



1. Escreva os nomes:



2. Relacione:



.VIDA REAL.

. FILME.



3. Responda:

Quais as características psicológicas das personagens:

Esther \_\_\_\_\_ Max \_\_\_\_\_

Kate \_\_\_\_\_ John \_\_\_\_\_

a) Qual o tipo de texto é este?

b) Qual o gênero do filme?

c) O que significa PSICOPATA?

d) Em que lugar acontece a história?

e) Qual a diferença entre ATORES e PERSONAGENS?

f) O que significa: ORFÃ?

g) O que significa: ORFANATO?

h) O que é nanismo?

i) O que é hospício?

**BOA SORTE!**

## APÊNDICE M – Atividade de recuperação de Língua Portuguesa.

### ATIVIDADE DE RECUPERAÇÃO PARCIAL DE CONTEÚDOS LÍNGUA PORTUGUESA

1) Ligue:



. ATORES (VIDA REAL) .  
. PERSONAGENS .

2) Ligue os nomes:

Kate .

John .

Esther .

Maxine .

Daniel\* .

Barbara .

Abigail .

Jéssica .

. órfã

. bebê morto

. mamãe

. freira

. avó

. irmão

. filha surda

. papai

3) Diferencie:

ÓRFÃOS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

ORFANATO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_





**APÊNDICE O: Segunda avaliação de Libras.**

Nome: \_\_\_\_\_ Série: -----Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO DE LIBRAS**

1) Dê 2 nomes com Movimento Retilíneo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

2) Dê 2 nomes com Movimentos Angulares.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

3) Dê 2 nomes com Movimentos Sinuosos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

4) Dê 2 nomes com movimentos Semicircular.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

5) Relacione:

|              |                      |
|--------------|----------------------|
| Bicicleta .  | Movimento Retilíneo  |
| Caminho .    | Movimento Circular   |
| Importante . | Movimento Helicoidal |
| Encontrar.   | Movimento Sinuoso    |

6) Desenhe os movimentos:

Retilíneo ----- Sinuoso----- Circular:----- Helicoidal:-----

7) A droga faz mal para a nossa saúde?

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

8) Anote as causas negativas das drogas. ( ) Alegria ( ) Felicidade ( ) Vício

## APÊNDICE P – Terceira avaliação de Libras.

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_ Turma: \_  
 Professor(a): \_\_\_\_\_ Disciplina: LIBRAS Peso: (3,0) Valor: (10,0) Nota: \_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO DE LIBRAS

1) O que significa PIS?

Programa de integração Social

Programa de interação Social

2) Qual o desenho que combina com PONTUALIDADE?



3) Devemos prestar..... no trabalho que fazemos?

4) Marque com X o desenho que apresenta **SIMPÁTIA**?



5) Relacione a 1ª com a 2ª coluna:

(1) Responsabilidade



Chegar no horário certo

(2) Pontualidade



prestar atenção no trabalho

(3) Assiduidade



Fazer o trabalho certo

(4) Atenção



Trabalhar todos os dias

## APENDICE Q – Quarta avaliação de Libras.

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turma: B  
 Data: \_\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO DE LIBRAS

1- Ditado com libras.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

2- Ligue a segunda coluna de acordo com a primeira:



. magro



. inimigo



. comprido



. sorte

3- Ache o antônimo das palavras:

- começo: \_\_\_\_\_

- cheio: \_\_\_\_\_

- gordo: \_\_\_\_\_

- duro: \_\_\_\_\_

( vazio, magro, mole, fim)

4- Liste 4 sinais que são realizados com apenas uma mão.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

5- Qual é o dia da Consciência Negra? Marque com um X:

( ) 12 de outubro    ( ) 15 de novembro    ( ) 20 de novembro