

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CRISTIANE LIMA TERRA

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS EM UMA
ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS SOB A ÓTICA DAS TRÊS ECOLOGIAS**

Rio Grande-RS

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CRISTIANE LIMA TERRA

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS EM UMA
ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS SOB A ÓTICA DAS TRÊS ECOLOGIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora: Professora Dr^a. Elisabeth Brandão Schmidt

Rio Grande, março de 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS EM UMA
ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS SOB A ÓTICA DAS TRÊS ECOLOGIAS**

Cristiane Lima Terra

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação Ambiental

Comissão Examinadora:

Profª Drª Elisabeth Brandão Schmidt (FURG)
(Presidente/Orientadora)

Profª Drª Madalena Klein (UFPEL)

Prof. Dr. Alfredo Martin (FURG)

Rio Grande, 22 de março de 2011

*Para a minha mãe, heroína que criou quatro filhas sozinha,
e para meu filho, meu pequeno grande herói:
minhas razões de viver.*

AGRADECIMENTOS

Sou grata a tantos e a tantas coisas... Pessoas e momentos passam pela minha mente ao pensar em agradecer. Agradecerei a alguns específicos, mas saliento que vários encontros e caminhos, de alguma forma, permeiam este trabalho.

Agradeço aos meus pais por terem me dado a vida física e ao meu Pai Celestial pela vida espiritual. Aos meus familiares por terem contribuído para que eu assim me constituísse: alguém com muitos medos, dúvidas e incertezas, que foi atraída por pessoas que assim também se sentem - uma das razões pelas quais eu pesquisei esta área.

Sou grata ao meu filho por ter sido paciente nos momentos em que eu não pude estar presente nas suas brincadeiras. Obrigada por ter entendido e por ter suportado os momentos em que não fui tão paciente, atribulada em meio aos livros, rascunhos, escritos e devaneios.

Agradeço ao meu noivo, pois entrou em minha vida quando esta caminhada já havia começado e assumiu-a como sua, apoiando-me em todos os momentos. Aprendeu a LIBRAS e mergulhou no mundo dos surdos para conhecer o que eu estava buscando. Obrigada por entender minha vida e aceitar encará-la de mãos dadas comigo em tudo isso.

Agradeço à instituição anterior onde fui funcionária concursada, por não ter permitido que fosse reduzida minha carga horária de trabalho a fim de frequentar o mestrado na turma de 2007. Mesmo que na época eu tenha ficado extremamente triste por ter sido aprovada e não cursar, hoje entendo que esta negação foi providência divina, pois me preparei melhor para frequentar o mestrado na turma de 2009. Pessoalmente, foi importante, para quem se sentia incapaz de realizar muitas coisas, ser aprovada duas vezes em um programa de mestrado muito concorrido, isso mostra que, se eu me esforçar, posso chegar onde quiser.

Agradeço aos meus amigos surdos que são exemplos para mim e criaram uma expectativa tão grande sobre meu trabalho. Muitas vezes, quando pensei em desistir, eles me vinham à mente e então eu retomava o ânimo. Obrigada Ivana, Fabiano, Francielle, Diogo, Daniel, Giovani, Katiuscia, Luiz, Marco, Cássia, entre outros tantos que sempre me sinalizavam: força; vais conseguir; não desiste!

Agradeço à minha grande amiga Luciana Márcia, Mestre em Educação Ambiental, que com sua doçura, brilho e furacão no olhar fez com que eu me apaixonasse ainda mais por esta jornada de Educadora Ambiental. Mesmo distante, és motivação para mim.

Sou grata aos amigos que torceram a todo instante, desde a primeira aprovação para o mestrado, na segunda aprovação, durante as aulas, na pesquisa e na escrita. São muitos e sabedores da minha gratidão. Sintam-se aqui representados.

Agradeço aos colegas que atuam e estudam na área da surdez na Universidade Federal de Pelotas, com os quais tive o prazer de trabalhar por dez

meses e que muito me ensinaram: Tati, Juju, Maitê, Bianca, Karina, Dani, Tânia – obrigada!

Agradeço à escola que disponibilizou minha pesquisa e por ter me recebido com tanto carinho e atenção. Obrigada pela paciência em todos os meus pedidos. Obrigada por ter me ensinado que nossa prática com amor pode provocar verdadeiras mudanças na vida das pessoas. Às crianças, os pequenos sinalizadores, obrigada pelo afeto que me demonstraram e por ter aceitado uma “intrusa” na sua aula. À professora surda, professora ouvinte, fonoaudióloga, monitoras e pais, - pessoas maravilhosas que me ensinaram tanto em tão pouco tempo – obrigada por seus sinais e suas palavras.

Obrigada aos professores do PPGEA, que a cada aula me enchiam de riquezas, as quais não há dinheiro na Terra que pague. Tenham certeza de que eu era uma das mais (senão a mais) feliz das alunas na sala. Às pessoas da secretaria, em especial ao Gilmar, por tão carinhosamente atender meus pedidos, orientar-me e ajudar-me nesta fase confusa que é ser mestranda. És a pessoa certa no lugar certo!

Agradeço à professora Madalena Klein, a Madá e ao professor Alfredo Martin por tantos conselhos e orientações, pela paciência, delicadeza e atenção com a qual me receberam no momento da qualificação deste trabalho e por todas as contribuições e o incentivo para que eu chegasse à defesa.

À Madá, obrigada por suas aulas no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, nas quais atuei como intérprete. Eu desejava ardentemente meus vinte minutos de descanso para lhe ouvir com mais atenção e aprender com quem sabe tanto. Obrigada por acreditar que eu conseguiria, demonstrando expectativa em relação ao meu trabalho.

Ao professor Alfredo, não tenho palavras para agradecer o amor e o respeito que aprendi durante suas aulas. Obrigada por me ajudar a refletir sobre a vida, sobre mim mesma e minhas decisões. Sou grata pela nova visão que obtive sobre a vida através das suas palavras, ou seja, obrigada por ser um “clinamen” na minha vida!

Sou grata, especialmente, à minha orientadora Elisabeth, por tantos momentos emocionantes que vivemos juntas no PPGEA. Poderíamos escrever belos artigos sobre os acontecimentos! Obrigada por ter aceitado mergulhar neste mundo totalmente desconhecido para ti, até então. Obrigada por vibrar a cada e-mail que eu enviava e obrigada por responder com tanta animação. Obrigada por me elogiar tanto, por ser tão paciente. Obrigada por ter feito parte desta minha etapa, pois, não tenho dúvidas: se tu não estivesses comigo desde o início, eu não teria conseguido! Amo-te!

É melhor atirar-se à luta em busca de dias melhores, mesmo correndo o risco de perder tudo, do que permanecer estático como os pobres de espírito, que não lutam, mas também não vencem; que não conhecem a dor da derrota, mas não têm a glória de ressurgir dos escombros. Esses pobres de espírito, ao final da jornada na Terra, não agradecem a Deus por terem vivido, mas desculpam-se ante Ele por terem simplesmente passado pela vida.

(ROBERT MARLEY).

RESUMO

A preocupação central deste estudo está em compreender como o processo de constituição da identidade surda é estimulado na escola e como esta prática está articulada às Três Ecologias proposta por Félix Guattari. A pesquisa ocorreu em uma escola especial para crianças surdas, em uma turma de alunos da educação infantil, onde a professora também é surda. Os dados foram produzidos por meio de observação da prática da professora e das relações que nos ocorrem nos diversos ambientes por onde as crianças circulam na escola. Também foram realizadas entrevistas com a professora surda, a ex-professora ouvinte da turma, a fonoaudióloga e os pais. Articularam-se estas práticas discursivas e não discursivas com as Três Ecologias. Esta pesquisa utilizou-se das aproximações teóricas dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, sob o viés da Educação Ambiental para discutir sobre a aquisição de uma identidade surda como a base para que o indivíduo surdo consiga situar-se e desenvolver-se neste mundo que, para eles, é ainda mais conturbado. Utilizaram-se os três registros guattarianos, que propõem uma articulação entre a ecologia mental, social e ambiental, para que conseguíssemos uma saída da crise de nossa época. Constatou-se que o processo de construção da identidade surda depende da convergência de inúmeros fatores que concorrem em toda a escola e não apenas no âmbito da sala de aula ou nas relações com o professor surdo. Nas práticas observadas no contexto escolar, foram percebidas evidências que vem ao encontro das dimensões ecológicas de Guattari que engendram o processo de desenvolvimento integral das crianças surdas. Nesta escola especial, elas aprendem com a professora surda, com seus pares e com toda a comunidade escolar a reconhecer-se e viver em harmonia com/no ambiente.

Palavras-chave: Constituição da identidade surda; Escola especial; Três Ecologias.

ABSTRACT

The main objective of this study is to comprehend how the constitution process of the deaf identity is stimulated by schools and how this practice is connected to the Three Ecologies proposed by Felix Guattari. This research was carried out with a group of preschool deaf children whose teacher is also deaf, in a special school. Data was collected during the observation of the teacher's practice and the relations in the whole school environment. The teacher, the former teacher (who observed the classes), the speech therapist and the parents were also interviewed. These discursive and non-discursive were then related to the Three Ecologies. This research used the theoretical issues of the Deaf Cultural Studies in the light of Environmental Education in order to discuss the acquisition of a deaf identity – which is the basis that makes the deaf live and develop in this world (a more disturbed one for them). Guattari's proposal to connect the ecologies of mind, society and environment in order to find a solution for our contemporary crisis is used. I have observed that the construction process of a deaf identity depends on several factors which are part of the whole school context, rather than just the class and the relation with the deaf teacher. Evidence of Guattari's ecological dimensions – which suppose deaf children's whole development – was also perceived in the school practices. In this special school, with the help of their deaf teacher, their peers and the whole school community, the children learn how to recognize themselves and how to be in harmony with their environment.

Key words: Constitution of a Deaf Identity; Special School; Three Ecologies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Signwriting</i> . Exemplos de palavras em <i>signwriting</i>	36
Figura 2: <i>Pager from god</i>	52
Figura 3: Telefone surdo	52
Figura 4: Dois surdos utilizando celular com tecnologia 3G	53
Figura 5: Celular com Torpedo Rybená instalado	54
Figura 6: OOVOO Vídeo Call Screenshot	54
Figura 7: Viable. Um surdo utilizando o Viable durante o 5th Deaf Academics and reserarchers conference 2010 – em Florianópolis.	55
Figura 8: Sala de aula com a campainha luminosa.....	56
Figura 9: Babá Eletrônica, vibracall com alerta vibratório	56
Figura 10: Jornal Nacional da Rede Globo: um dos programas que possui a opção <i>Closed Caption</i>	57
Figura 11: As esferas de inter-relação em Educação Ambiental.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ecologia Mental e a Subjetividade Surda.....	72
Quadro 2: Ecologia Social e o relacionamento do surdo com o outro.....	75
Quadro 3: A Ecologia Ambiental e as relações do surdo com o meio ambiente.....	78
Quadro 4: Favorecimento das Identidades Surdas.....	91

SUMÁRIO

O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI.....	13
1 CONSTRUIR O OLHAR SOBRE O SER SURDO	27
1.1 Um pouco da nomenclatura	28
1.2 A Língua de Sinais	30
1.3 O Tradutor e Intérprete da LIBRAS	36
1.4 A Comunidade Surda e o Povo Surdo	38
1.5 A Cultura Surda.....	40
1.5.1 Experiência Visual.....	41
1.5.2 Língua de Sinais	42
1.5.3 Literatura Surda.....	43
1.5.4 Vida Social e Esportiva.....	46
1.5.5 Artes Visuais	49
1.5.6 Política.....	50
1.5.7 Materiais e tecnologia.....	51
1.6 Os Surdos na escola	57
1.7 Os Surdos e a sociedade (des)agregante	60
2 UMA NOVA VISÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES: TRÊS ECOLOGIAS E IDENTIDADE SURDA	63
2.1 Identidade.....	64
2.2 As Três Ecologias	66
2.3 Identidade Surda	68
2.4 Três Ecologias e Identidade Surda: uma articulação possível e necessária	70
3 OLHARES AGUÇADOS SOBRE SINALIZADORES E SEUS SINAIS	79
3.1. O espaço da sinalização	80
3.2. Os sinalizadores.....	83
3.3. Promovendo a sinalização	84
3.4 A ordenação das sinalizações.....	86
3.4.1. Ecologia Mental.....	93
3.4.1.1. Estímulo à LIBRAS.....	93
3.4.1.2 Percepção de si mesmo	101
3.4.2 Ecologia Social.....	106
3.4.2.1 Relacionamento com o outro.....	107
3.4.2.2 Encontro surdo x surdo	112
3.4.2.3 O trabalho com os pais.....	116
3.4.2.4 Cautela com o Implante Coclear	123
3.4.2.5 O papel do professor surdo	131
3.4.3 Ecologia Ambiental.....	137

3.4.3.1 Ambiente da/na escola	138
PRIMEIROS SINAIS PARA UM NOVO RECOMEÇO.....	141
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXO A – Entrevista com a Professora Surda da Turma de Educação Infantil – 20/05/2010.....	157
ANEXO B – Entrevista com Fonoaudióloga da Escola – 18/05/2010.....	165
ANEXO C – Entrevista com a Ex-Professora Ouvinte e Atual Responsável pela Disciplina da Escola – 19/05/2010.....	180
ANEXO D – Entrevista com os Pais – 17/11/2010	184



(TERRA, 2011c).

O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

É que no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranqüilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais e pensar torna-se, como diz Foucault, um “ato arriscado”, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo [...]

(DELEUZE, 1992, p. 128).

Como na epígrafe, senti-me diversas vezes arriscando alto, transitando por espaços fronteiriços, desacomodando conceitos arraigados, vivendo momentos de instabilidade e medo. Apesar do frio na barriga que senti inúmeras vezes durante esta escrita, não escrevê-la seria uma violência ainda maior contra mim mesma, pois iria abandonar algo que povoou minha mente durante muito tempo, influenciou minha prática e tornou-se imprescindível para que eu conhecesse.

Experiências que tive ao longo da minha vida pessoal e familiar, culminando com minha experiência profissional como docente e tradutora/intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS¹), foram motivações que me inquietaram a ponto de aventurar-me no Mestrado em Educação Ambiental com o objetivo de buscar respostas para tantas questões com as quais me deparei ao longo deste caminho.

Nos anos de experiência como docente em turmas de Educação Infantil, desenvolvi uma metodologia de trabalho que envolvia conceitos e práticas sobre as Três Ecologias de Félix Guattari. Obtive conhecimento desta obra, em 2000, durante um curso de Educação Ambiental para os professores da rede municipal de ensino do município do Rio Grande/RS, promovido por mestrados deste programa. Tal obra foi impactante para mim, pois veio ao encontro de várias coisas que eu imaginava, mas não sabia como explicar e nem como colocar em prática.

A partir deste momento, comecei a pesquisar mais sobre as Três Ecologias e percebi a possibilidade de aplicar a teoria de Guattari na minha sala de aula com as crianças da Educação Infantil. Separei diversos materiais que se encaixavam em cada uma das Três Ecologias para serem utilizados durante o desenvolvimento das aulas. Eram músicas, histórias, atividades, saídas de campo, entre outras coisas que, com o tempo, percebi que tornaram a metodologia na sala de aula mais coesa e lógica, partindo do micro para o macro, ampliando a visão das crianças aos poucos, sem atropelos e no tempo delas.

A escola onde eu trabalhava, na qual desenvolvi esta metodologia, tinha uma clientela peculiar: além de serem muito pobres, os estudantes viviam basicamente da reciclagem do lixo e a maioria apresentava traços de deficiência mental leve.

¹ Neste texto, as referências à Língua Brasileira de Sinais podem aparecer de duas maneiras: LIBRAS ou Língua Brasileira de Sinais. Quando eu usar um sentido mais amplo, que contemple também outras línguas de outros países, utilizo apenas Língua de Sinais.

Ao comparar os anos em que trabalhei com tais crianças sem utilizar a as Três Ecologias, em relação aos anos seguintes, período em que tive a oportunidade de desenvolver esta metodologia, percebo a grande diferença que o desencadeamento das atividades provocou nas crianças. O raciocínio era mais aguçado, pois se desenvolvia a partir de uma lógica: primeiro as crianças conheceram o seu “eu”, quem elas eram, seus corpos, seus pensamentos, seus desejos, para, então, começarem a perceber e a conectar seus pensamentos com os “outros” à sua volta: quem eram, como aconteciam as interações ou como seria melhor que acontecessem. Ampliar o foco para o “ambiente” foi consequência natural, pois os próprios estudantes, na maioria das vezes, percebiam essa necessidade. Foram quatro anos extremamente gratificantes onde percebi a potencialidade do crescimento que estas atividades proporcionaram às crianças.

Em 2004, durante o curso de Capacitação para Professores na Área da Surdez, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio Grande/RS, conheci e mantive contato com o *mundo surdo*. Aprofundando meus estudos sobre o tema, percebi a imensa lacuna existente na construção da identidade destes sujeitos. Isto devido a diversos fatores e as conseqüentes faltas e transtornos ocorridos ao longo de suas vidas, ocasionados por esses fossos e falhas no processo.

No início do curso, aprendemos a LIBRAS, para que tivéssemos condições de nos comunicarmos com nossos futuros alunos surdos. O aprendizado da língua, para mim, foi extremamente fácil, como se essa língua eu já conhecesse e estivesse apenas lembrando. Os módulos que foram trabalhados baseavam-se no aprendizado do currículo para surdos, assim como todas as implicações nele envolvidas: o ensino do Português, as metodologias, as avaliações, entre outros. Outro módulo consistia em conhecer a cultura e a comunidade surda, duas bases fundamentais para a construção da identidade surda em si.

Este curso de capacitação requeria a realização de um estágio de docência e um posterior Trabalho de Conclusão de Curso, articulando a experiência da docência com uma área teórica que nos houvesse interessado mais. Escolhi uma turma de surdos em uma escola onde eles eram incluídos. Nesta escola, havia quatro turmas exclusivas para surdos com professores ouvintes. Percebi uma realidade dura e difícil na turma selecionada: eram quatro alunos surdos vindos de famílias ouvintes que não conheciam a Língua de Sinais, portanto, a comunicação

era muito precária no ambiente familiar. A escola tornava-se então o único espaço onde a comunicação se efetivava de fato. Além disso, essas crianças não participavam de associações ou comunidades surdas, não conhecendo surdos adultos capazes de servir como um modelo semelhante a eles, os pares.

Durante as observações, percebi uma turma bem agitada, sedenta por informações do mundo. A professora possuía anos de experiência na área da surdez, contudo, seu foco baseava-se no ensino do Português, como se esse fosse o conhecimento mais importante a ser transmitido na escola. Apesar de seu conhecimento da área, suas aulas não eram ricas visualmente, sendo as explicações baseadas apenas na utilização da Língua de Sinais.

Um dos agravantes, nesta escola, era a ausência do professor surdo para ensinar a Língua de Sinais. A chegada dos surdos, como ocorre na maioria dos casos, acontece tardiamente, entre 8 e 10 anos de idade. Estas crianças chegam sem uma língua, agitadas, incompreendidas, enquanto seus pais acham que eles são hiperativos e que não há mais solução para eles, pois já passaram por diversas escolas sem nenhum resultado. Em várias ocasiões, pude presenciar o primeiro encontro entre uma criança surda e a turma de alunos. É emocionante. Acredito que em sua mente os surdos devam sentir um alívio por encontrar pessoas que se comunicam de uma maneira diferente da qual eles estão acostumados: crianças que se comunicam com as mãos! Neste momento, a identificação é imediata!

Ao chegar à escola, o adequado seria ter um professor surdo para ensinar a Língua de Sinais, de semelhante para semelhante. Entretanto, isto não acontecia nesta escola, como também não acontece na maioria das escolas inclusivas. A língua era ensinada através de professoras ouvintes que tinham um pequeno e limitado conhecimento dos sinais. Todo o conhecimento em sinais que elas possuíam era transmitido para os alunos, mas isto era pouco se comparado ao universo de sinais que compreende a LIBRAS. A presença do professor surdo facilitaria não só o aprendizado da língua como também serviria como modelo de surdo adulto para as crianças.

Além dos professores das turmas de surdos, nenhuma outra pessoa na escola sabia a Língua de Sinais. Em todos os outros espaços escolares, os alunos surdos iam acompanhados pelas professoras ou os funcionários tentavam, de alguma maneira, comunicar-se com eles.

Em virtude da situação encontrada na escola e na sala de aula, bem como da realidade dos alunos, percebi a oportunidade de explorar a ideia de *futuro* durante a semana de estágio, articulando-a com o campo teórico referente à identidade surda, assunto que chamou minha atenção desde o início do curso. Eu não imaginava a noção que eles tinham de futuro, mas achava que futuro, para eles, seria uma ideia muito vaga. Eu não estava enganada.

No primeiro dia de aula, apresentei para as crianças a palavra *futuro*. Como era de se esperar, eles não conheciam nem o sinal, muito menos o significado deste vocábulo. Ensinei o sinal e expliquei, através de vários exemplos, o significado da palavra. Após perceber que eles haviam entendido, solicitei que imaginassem o que eles queriam para o futuro e que registrassem através de um desenho. As produções foram surpreendentes, não pela beleza ou grandeza, mas pelo conteúdo. Dentre os quatro alunos, dois deles desenharam a escola. Ao serem questionados sobre o porquê do desenho, relataram que queriam permanecer para sempre na escola, fazendo qualquer coisa, mas desejavam estar sempre neste ambiente. Outro aluno desenhou a construção de uma casa, fato que para ele era bem comum, pois o tio, que era pedreiro, levava-o sempre junto para a obra, a fim de que trabalhasse com ele. Este aluno comentou que não se importava de fazer isso para o resto da vida. O último aluno desenhou uma piscina e ele nadando. Perguntei se ele gostaria de ser nadador profissional, ele disse que não, mas que não vinha outra ideia em sua mente e por esta razão desenhou a piscina. Questionei sobre o desejo de constituir uma família no futuro. Eles foram unânimes em relatar que gostariam de casar com pessoas ouvintes, por não ter muito contato com surdos.

O fato de dois alunos relatarem sobre permanecer sempre na escola, sem se importarem com o que iriam fazer ali, mostrou claramente o desejo da comunicação, uma vez que em casa isso normalmente não ocorre. Aos quatro, faltava a perspectiva de futuro, a motivação e o modelo surdo que possibilitasse mostrar a eles que são capazes de ir muito mais além do que desejavam ir.

Neste mesmo dia, apresentei para eles o relato de vida de uma surda adulta, residente em Pelotas, que foi a primeira surda nesta cidade a graduar-se e a atuar em uma universidade. Utilizei um painel com diversas fotos dos momentos mais importantes de sua vida, mostrando a trajetória familiar, acadêmica e profissional. Esta surda é casada com um homem surdo e eles têm um filho ouvinte. Ela já viajou pelo país em diversos congressos e eventos da área da educação. Relatei a eles

cada um dos episódios. Os alunos surdos mantiveram-se atentos enquanto eu explicava. Ao encerrar, a primeira pergunta que me fizeram foi: *Tem certeza de que ela é surda?* Essa pergunta foi feita diversas vezes durante este dia. Eles não acreditavam que ela, surda, era capaz de realizar tantas coisas como aquelas. Expliquei novamente a eles que sim, que ela era surda e que eles teriam o privilégio de encontrar-se com ela no final daquela semana, ocasião em que, pessoalmente, relataria todos estes acontecimentos com riqueza de detalhes. Os alunos começavam a entender que eram semelhantes a estes professores, surdos também. Assim, percebiam-se da mesma forma, como pessoas capazes de, um dia, tornarem-se professores, ou quaisquer outros profissionais competentes.

A semana transcorreu permeada de atividades baseadas no método visual de ensino dos conteúdos selecionados pela professora regente. Sempre retornávamos ao tema principal da aula, o *futuro*, e às conquistas dos nossos heróis-personagens. Eles estavam ansiosos para a chegada da sexta-feira, o dia em que eles poderiam comprovar que aquela mulher era de fato surda. Eles ainda não acreditavam!

Na sexta-feira, quando a pedagoga surda chegou, presenciei um dos momentos mais emocionantes da minha vida profissional. Eles estavam estarecidos com a presença dela. De início, ficaram tímidos, mas ela os deixou bem à vontade e logo eles começaram a fazer inúmeras perguntas sobre sua vida. Ela, pacientemente, respondeu a cada uma delas e contou outros fatos que eu não havia mencionado anteriormente. Depois de uma manhã intensa, com novas descobertas, surpresas e descontração, eu propus um retorno à atividade inicial, do primeiro dia.

Entreguei a cada aluno um espelho, onde, no centro, havia uma interrogação desenhada. Solicitei à pedagoga que conduzisse a atividade, pois eu havia previamente explicado a ela. Foi solicitado que eles se olhassem no espelho, através da interrogação, e imaginassem novamente o que desejavam para o futuro. Após alguns minutos, cada um expressou as coisas que haviam imaginado. Para nossa surpresa, as respostas foram totalmente diferentes das produzidas através dos desenhos. Todos, unanimemente, contaram que desejam ser professores de surdos, atuando em escolas para contribuir com a formação de outros surdos, bem como casar-se com pessoas surdas e constituir uma família onde poderiam comunicar-se em Língua de Sinais. Presenteei cada aluno com um painel onde constava a sua caricatura e nome escrito no alfabeto manual, desafiando-os a desenhar novamente

o futuro desejado e a colocá-lo em um lugar visível em seu quarto para que servisse de incentivo e lembrança para o futuro. O encerramento da semana foi surpreendente e emocionante para todos que ali estavam.

O registro da semana foi feito também através de fotografias. Quando as vi, notei algo que durante aquela sexta-feira não havia percebido. Enquanto eles comentavam sobre o que queriam para o futuro, a aluna surda direcionou seu espelho de modo que a imagem da pedagoga surda ficasse refletida em seu próprio espelho, como se quisesse que sua vida fosse o reflexo da vida dela. Tenho essa lembrança bem nítida em minha mente, pois, neste momento, percebi a profunda importância de um modelo semelhante a eles para que possam ter a noção da capacidade que eles têm.

Os resultados da apresentação destas pessoas para as crianças foram surpreendentes, pois perceberam quem elas eram e que possuíam potencialidades como eles, poderiam tornar-se capazes, sem precisar imitar os ouvintes que os cercavam. Instantaneamente, percebi a oportunidade de unir a teoria de Félix Guattari à construção da identidade do sujeito surdo. Reconheci, no uso dessa abordagem, uma alternativa para auxiliar na formação das identidades surdas através da comparação da minha prática junto aos ouvintes e o sucesso advindo dela.

Após a conclusão do Curso de Capacitação, imediatamente, fui chamada para trabalhar nesta mesma escola como intérprete da LIBRAS. Eu não havia feito curso para interpretação e sim para docente, mas como eles perceberam que meu aprendizado da língua foi muito rápido e faltava profissional para atuar na inclusão, convidaram-me para realizar tal atividade. Aceitei a oportunidade como sendo um grande desafio, principalmente porque eu não queria mais afastar-me da área da surdez.

Durante os três anos em que atuei como intérprete da LIBRAS nesta escola, nas turmas inclusivas das séries finais do Ensino Fundamental, tive experiências que me mostraram cada vez mais a importância de identidades surdas. A maioria dos alunos surdos desta escola tinha contato com outros surdos apenas ali, convivendo com ouvintes a maior parte do tempo. Apesar disso, todos tentavam ser iguais aos ouvintes, imitando-os para que se sentissem menos excluídos.

Estes alunos, para os quais eu interpretava, vinham das turmas exclusivas para surdos onde outrora realizei o estágio. Inclusive, posteriormente, interpretei

para eles também. O grande problema destes alunos era chegar às séries finais do Ensino Fundamental com um vocabulário ainda muito restrito. Eu, como intérprete, sabia mais sinais do que eles que eram surdos. Era muito complexo interpretar para alunos que eu sabia que não estavam entendendo nada do que eu sinalizava por falta de vocabulário na sua própria língua. Desdobrava-me em um turno como intérprete e, no turno inverso, com as aulas de apoio. Paralelo ao ensino dos conteúdos, também ensinava os sinais para que não ficassem tão perdidos em sala de aula.

Após essa experiência, resolvi dedicar-me aos estudos da tradução e interpretação. No início de 2007, participei do Prolibras, Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso da LIBRAS, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, o qual certifica os intérpretes como proficientes a atuar como tal. Neste mesmo ano, resolvi ingressar no Curso de Capacitação para Tradutor Intérprete da LIBRAS, na Universidade Católica de Pelotas, a fim de aprofundar meus conhecimentos na área e sentir-me mais segura para atuar.

Em 2008, fui escolhida para atuar como intérprete de duas alunas surdas na Universidade Federal de Pelotas, na Especialização em Educação. Trabalhei paralelamente na Universidade e na escola inclusiva onde estava anteriormente. Este contato com duas alunas surdas na especialização foi muito importante para meu amadurecimento das questões na área da surdez. Era muito contrastante atuar com os alunos do Ensino Fundamental que desejavam ser como os ouvintes e, ao mesmo tempo, com duas pedagogas surdas lutando pela visibilidade da surdez, da Língua de Sinais, sua cultura e comunidade em uma aula de Pós-Graduação. Isto me fez pensar sobre a importância de uma base sólida das questões da surdez e do contato com os semelhantes para que as identidades surdas sejam desenvolvidas.

Alguns trabalhos já foram escritos sobre identidades surdas, mostrando a fragilidade deste complexo processo e apontando caminhos. Porém, no garimpo bibliográfico do período, entre 1990 e 2010, não encontrei produções que apontassem para uma articulação entre as Três Ecologias e a construção identitária do sujeito surdo. Senti-me, portanto, instigada a desenvolver uma pesquisa em nível de mestrado para aprofundar os estudos, no sentido de encontrar mais uma alternativa para a constituição das identidades surdas e consequente autonomia dos sujeitos surdos.

Escolhi o Mestrado em Educação Ambiental para desenvolver esta pesquisa, pois entendo Educação Ambiental como uma concepção ampla de educação, indo muito além do simples cuidado da natureza, mas incluindo também o cuidado com o próprio ser humano. Por esta razão, pretendi olhar a surdez pelo viés da Educação Ambiental, já que percebi nela uma base sólida e abrangente capaz de aceitar e reconhecer o surdo como um sujeito em formação, constituindo sua identidade surda, se assim o for permitido. Creio que a Educação Ambiental proporciona essa sustentabilidade e permissão.

Talvez não tenha havido, na história da humanidade, uma época tão paradoxal como a que hoje vivemos. De um lado, temos incríveis avanços tecnológicos, canais sempre abertos de informações instantâneas, descobertas científicas e um mundo de oportunidades devido à globalização. Por outro lado, temos indivíduos perdidos em meio a essa gama de oportunidades, tecnologias e informações de uma diversidade e quantidade maiores do que são eles capazes de captar e selecionar.

Neste contexto, onde fica a subjetividade do indivíduo? Há tempo suficiente para que ele possa pensar sobre o que se passa no seu íntimo e para refletir sobre quem ele é verdadeiramente? Se, para nós, que temos a capacidade de ouvir, fundamental no processo de comunicação, a questão é complexa, pensemos nas pessoas surdas que vivem em situações agravadas pela diferença linguística, vivendo em meio a uma maioria ouvinte que utiliza a língua oral, enquanto elas utilizam a língua visual gestual, totalmente diferente. Como fica sua subjetividade? Como elas constroem sua identidade a partir de pessoas com língua e cultura diferentes?

Portanto, o problema que desencadeou esta pesquisa foi o seguinte: **a construção da identidade surda passa por diversas barreiras, incluindo as de comunicação, a negação e o luto da família, a dificuldade de inserção na sociedade, entre outras. Nessa perspectiva, é o professor o favorecedor do processo de construção da sua identidade?**

Minhas questões de pesquisa, a princípio, focaram o papel do professor, no sentido de saber se ele está ciente de que um dos seus compromissos é o de auxiliar no processo de construção da identidade surda de seus alunos. Estando ciente de seu papel, ele proporciona momentos durante sua prática para que o aluno perceba-se como surdo e se desenvolva neste processo identitário? E no âmbito da

sala de aula, o professor utiliza metodologias que estejam articuladas às Três Ecologias?

O objetivo geral proposto para esta pesquisa é, então, **compreender como o processo de constituição das identidades surdas é estimulado na escola e como esta prática está articulada às Três Ecologias.**

Minha aproximação com as Três Ecologias, em 2001, suscitou um desejo muito grande de adentrar-me no universo da Educação Ambiental, pois até então, meu entendimento nesta área se baseava em ideias muito superficiais e limitantes. Quando comecei a apropriar-me das teorias da área da surdez, em 2004, percebi uma convergência entre os campos de estudo. Meu espírito investigativo foi aguçado a tal ponto que me vi determinada a cursar o Mestrado em Educação Ambiental. Aventurei-me, então, a articular estes dois campos do conhecimento,: Três Ecologias e Construção da Identidade Surda.

Silva (2010) escreveu, na contracapa do livro *Contribuições à Educação Ambiental*, a respeito da importância do sonhar, que é próprio da alma humana e que pode ser um agente transformador. Ele diz, ao explicar sobre a Educação Ambiental:

A Educação Ambiental, como processo histórico, surge da relação dialética estabelecida entre o homem e a natureza não-humana. Dessa relação origina-se, também, o interesse pela educação, como parte de uma longa e natural caminhada que, **se impondo como ferramenta necessária à manutenção dos grandes equilíbrios ecológicos, e, portanto, da própria vida.** (...) Como um processo de amadurecimento, então, tem na consciência universal de que é dotada e na transdisciplinaridade, sua maior característica. **A Educação Ambiental, dessa forma, é livre de dogmas de qualquer espécie, congrega profissionais de todas as áreas, visa à harmonia entre homem e natureza, e destes entre si e consigo mesmo. O educador ambiental não se vê apenas como parte integrante da natureza, mas como a própria natureza em ação.** Por apresentar tais características, ela irradia-se de forma ampla, geral e irrestrita a todas as ciências. É holística e transcendente; *Sistêmica*, como diz Capra, e *Hologrâmica*, como a coloca Morin. Assim, **viabilizar o sonho de um mundo melhor faz-se o grande ideal da Educação Ambiental** (grifos meus).

Nesta perspectiva, assim se expressam Tavares, Brandão e Schmidt (2009):

Ao compreendermos as interrelações entre o ser humano e o meio cultural, social e natural, por esse prisma, percebemos as interdependências existentes entre esses aspectos e a nossa

corresponsabilidade nas realidades socioambientais. Na ânsia por uma EA que perceba o ambiente como um reflexo da ação humana, ressaltamos a importância da compreensão sobre a complexidade ambiental resultante de interações de seus aspectos complementares - biológicos, sociais, físicos, econômicos e culturais - que produza uma interpretação de coexistência e corresponsabilidade para uma futura e prudente utilização dos recursos naturais, assim como para as interações humanas (p. 185).

As referidas autoras enfatizam a necessidade do ser humano conhecer a si próprio, reencontrar-se para que possa compreender a dinâmica da vida e sentir-se integrante do meio ambiente:

Assim, acreditamos que uma das tarefas mais instigantes da EA e de todos os processos educativos atualmente, é a de redirecionar o indivíduo para a sua inerente capacidade criativa e dialógica, afastando-o de uma percepção de mundo puramente racional. Naquele entendimento, o ser humano, ao ter estruturado o mundo de forma tão rígida e homogênea, acabou por afastar-se desse devido à falta de reconhecimento, ao estranhamento que o mesmo veio a provocar-lhe. No contexto desta reflexão é que percebemos a necessidade de o sujeito reencontrar a si mesmo, a fim de encontrar-se com o mundo. Sem o conhecimento de sua natureza criadora, afetiva, simbólica, instintiva, o ser humano torna-se impossibilitado de entender o movimento do mundo do qual deveria sentir-se parte integrante (p 182).

Ao refletir sobre tais palavras, percebo que as bases da Educação Ambiental são um caminho para tornar o mundo um lugar melhor para se habitar e conviver. Alguns podem pensar que isto é utopia. Até pode ser, mas aprendi, durante as aulas com o professor Sírio Lopez Velasco², que, se não fossem elas utopias, não nos moveríamos. As utopias³ podem nunca serem alcançadas plenamente, mas elas nos impulsionam. É isto que a Educação Ambiental significa para mim quando penso nos surdos como cidadãos plenos: um sonho totalmente possível!

Segundo Prado (2010), a concepção de Educação Ambiental já se modificou muito desde seu início, na década de 1970. O crescimento dos movimentos populares que questionavam os modelos sociais da época, bem como as guerras, os conflitos no Vietnã, o crescimento dos meios de comunicação deram origem ao

² Filósofo, docente do PPGEA da FURG, ministra a disciplina *Introdução à Educação Ambiental Ecomunitarista*.

³ Entendo utopia como algo talvez nunca alcançável, mas enquanto aquilo que representa um indispensável horizonte histórico, um guia da ação (VELASCO, 2007).

movimento ecológico. Devido às várias vertentes do pensamento ecológico, surgiu a Educação Ambiental com seu caráter interdisciplinar e multirreferencial.

O crescimento ilimitado, a aceleração da produção material em detrimento das possibilidades dos ecossistemas, o consumismo desenfreado, a produção de lixo em toneladas são alguns exemplos de gravíssimos problemas socioambientais. Prado (2010) explica que a Educação Ambiental surge como uma ferramenta social que incorpora essa dimensão ambiental na educação e também em todos os tecidos da sociedade, o que faz com que se almejem novos paradigmas e valores culturais, e assim, que se repense a relação da espécie humana com o restante da ecosfera. Ele continua:

A superação da diversidade de problemas exigirá mudanças de postura, de um novo olhar com relação ao meio natural vendo-nos como parte integrante do mesmo, e nesta nova relação, a percepção de que a espécie humana não é o centro do mundo, mas parte deste (p. 170, grifo do autor).

Essa mudança de postura sugerida pelo autor, a qual reconhece que somos parte do mundo, e não o centro dele, demanda um esforço intenso das pessoas e comunidades no sentido de reverter esta situação atual que tanto já foi alertada por Guattari (1990). É importante lembrar o propósito da Educação Ambiental, entendida como educação política, ao reivindicar e preparar cidadãos que exijam justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 2004, p. 10). É a busca de novas práticas sociais e analíticas para criação de novas subjetividades:

Não seria exagero enfatizar que a tomada de consciência ecológica futura não deverá se contentar com a preocupação dos fatores ambientais, mas deverá também ter como objeto devastações ambientais no campo social e no domínio mental. Sem transformações das mentalidades e dos hábitos coletivos haverá apenas medidas ilusórias relativas ao meio natural (GUATTARI, 1992, p. 173).

Nessa perspectiva, seria impossível conceber uma educação ambiental que desconsidere que ainda existam pessoas vivendo sob poder e domínio de outros por causa de suas precárias oportunidades de formação de identidade, sendo expostas a situações que vão de encontro com sua diferença. Por isso, trago as contribuições dos Estudos Surdos e Estudos Culturais a esta pesquisa.

Existem diversos significados atribuídos ao termo “cultura” nas perspectivas dos Estudos Culturais. Segundo Hall (1997), a cultura abarca bem mais do que um conjunto de coisas, mas um conjunto de processos e práticas que atuam na produção e no intercâmbio de significados entre os membros de uma sociedade ou grupo.

Ainda de acordo com Hall (1997), a expansão da cultura que experimentamos, na contemporaneidade, não tem precedentes na história. Isso porque, depois da virada cultural⁴, passou-se a ligar cultura e linguagem e a considerar-se que ambas atuam na produção dos sistemas de significados que se instauram nas sociedades, posicionando sujeitos a partir deles. Os meios de circulação e troca cultural têm-se expandido através das tecnologias e das revoluções da informação. Esta revolução cultural, por sua vez, produziu um impacto na maneira como a cultura passou a atuar na constituição da subjetividade, da própria identidade das pessoas.

Os Estudos Culturais nos propõem uma ressignificação do conceito de identidade, não mais o aceitando como fruto de uma essência naturalmente dada ou em determinado momento pronto e acabado. Eles concebem a identidade como a intercessão de campos de saber, diversas perspectivas em uma composição semiótica. Segundo Bernardes e Hoenisch (2003):

A identidade passa a ser constituída em uma rede discursiva, e não em essências, querendo dizer com isso que identidade não se trata de algo *do* sujeito, uma substância, mas uma fixação em uma determinada posição na linguagem, constituída a partir da diferença; quer dizer que identidade e diferença são produtos do discurso, da cultura. Não sendo um precedente ao outro, como se tivéssemos uma hierarquia em que viria primeiro uma categoria e depois a outra, mas, pelo contrário, trata-se de uma constituição simultânea em relação à outra, em um plano de imanência. Portanto, falamos de posição-de-sujeito, na qual a identidade se expressa na forma como nos tornamos algo ou alguém em uma determinada composição de grupo, etnia, raça, gênero, família ou profissão (p. 119).

Tendo em vista esta concepção de identidade, da qual compartilho para esta pesquisa, entendo os Estudos Culturais segundo Tomáz da Silva (2007):

⁴ Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades (HALL, 1997).

Os Estudos culturais concebem a cultura como campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser (p. 133-134).

Os surdos são um desses grupos sociais que lutam pela imposição de seus significados à sociedade. Esta luta deu origem aos Estudos Surdos que, de acordo com Skliar (1998), podem ser definidos como uma área de pesquisas e de encaminhamentos políticos. Os Estudos Surdos, então, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, redefine os discursos sobre as pessoas surdas com uma visão não-clínica, mas sim sociocultural e antropológica da surdez. As questões teóricas destes estudos estão concentradas nas comunidades surdas, nas escolas, nos intérpretes de Língua de Sinais e na formação de professores ouvintes de surdos e de professores de surdos.

Em virtude disto, é possível pensar que os Estudos Surdos, atrelados aos Estudos Culturais, vistos sob a ótica da Educação Ambiental, nos dão outras possibilidades, outros caminhos, outro lugar onde não haja necessidade dos ouvintes narrarem os surdos e a surdez. Desta forma, eles próprios podem narrar-se e construir-se da maneira que lhes permita ser diferentes no jeito de ser, mas iguais em condições.



(MOSAICO, 2011).

1 CONSTRUIR O OLHAR SOBRE O SER SURDO

*A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas.
 Olho do mesmo modo como que poderia escutar.
 Meus olhos são meus ouvidos.
 Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais.
 Minhas mãos são bilíngues.
 Ofereço-lhes minha diferença.
 Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo*

Emanuelle Laborit (1994, p. 63).

Dedico-me, neste capítulo, a situar o leitor no mundo ao qual estamos adentrando. Não que este mundo seja um paralelo, isolado do qual nós vivemos, mas por ter suas características próprias e peculiares, percebo a necessidade de esclarecer determinados pontos que mais adiante serão importantes para o entendimento da razão desta pesquisa. Além disto, creio que existem muitas pessoas que ainda não conhecem ou compreendem a dimensão de tal diferença e realidade. Precisamos pensar no surdo, hoje, através das suas diferenças: cultural, histórica e de identidade. Essas diferenças encontram suas raízes na experiência visual, a partir da língua, das estratégias, da interação sociocultural, o que possibilita que os surdos se autoidentifiquem e se autonarrem.

O *mundo surdo*, como se costuma chamar, se diferencia do *mundo ouvinte* em situações muito importantes e cotidianas e o desencadeador de tal mudança é a maneira como os sujeitos surdos percebem a vida ao seu redor, ou seja, através das experiências visuais. Quando me refiro a *mundo surdo* e *mundo ouvinte*, não significa que são mundos que se organizam de forma independente nem antagônica, mas dependem um do outro para se entender, diferenciar e narrar.

Muito do que é discutido neste capítulo tem por base aprendizados que obtive neste período em que estou inserida na comunidade surda e também através do diálogo teórico com a escritora surda Karin Strobel, em seu livro *As imagens do outro sobre a cultura surda* (2008). A escolha desta autora para fundamentação deste capítulo deve-se ao fato de ela ser surda e vivenciar na pele estas situações aqui relatadas. Nada melhor do que os próprios surdos relatarem suas experiências.

1.1 UM POUCO DA NOMENCLATURA

Deficiente auditivo, surdo-mudo, surdo? Qual a maneira correta de nomear as pessoas que não escutam? Muitas são as discussões que envolvem a utilização destes termos. Procuramos aqui elucidar o significado das palavras, apresentando a opinião da comunidade surda em relação a elas. Não é o intuito, no entanto, ao fazer referência a estas expressões, evitar o preconceito, pois a escolha acertada de um termo não garante que os preconceitos sociais sejam eliminados.

Se a surdez for encarada em uma perspectiva simplesmente fisiológica, como a maioria das pessoas o faz, o termo utilizado é deficiente auditivo. Este termo nos remete a um déficit de audição, uma falta, algo não eficiente, incapacidade

parcial ou total da audição, que seria aceitável através de uma normalização, medicalização. Para a comunidade surda, este termo está vinculado àqueles que não participam de associações e não sabem Língua de Sinais. Algumas pessoas com perda parcial da audição se autodenominam como tendo uma deficiência auditiva, não gostando de serem chamados de surdos.

Quanto a isso, Laborit (1994) desabafa:

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a Língua de Sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta, é a sociedade que me torna excepcional (p. 26).

Ainda sobre o termo deficiente auditivo, ele é utilizado também para designar pessoas que nasceram ouvintes e perderam a audição ao longo da vida, seja por algum problema fisiológico ou em consequência da idade, seja por apresentarem níveis de perda auditiva leve, moderada, acentuada e severa.

O termo surdo-mudo foi por muito tempo utilizado na educação de surdos, principalmente nos séculos XVIII e XIX. No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, ainda se utilizava em documentos oficiais e na literatura especializada. Atualmente, ainda faz parte do vocabulário do senso comum. Merece destaque a campanha realizada pela FENEIS⁵ na década de 1990, com a palavra MUDO riscada – acompanhada da frase: risque esta ideia! Esta é uma maneira equivocada de designar as pessoas que não escutam. Como a própria terminologia indica, *surdo* é alguém que não escuta, enquanto que *mudo* é alguém que não fala. Em sua grande maioria, o aparelho fonador do surdo não é afetado. Logo, não é correto dizer que todo surdo é mudo. Eles não são mudos. Se você conviver com eles, vai perceber que eles podem falar e se manifestar através de sons da fala. As pessoas que não escutam, conseqüentemente, não articulam as palavras, pois o som da fala não tem sentido para elas. A fala articulada pela via oral é algo aprendido através de treinamentos, aprendizagens sistemáticas e não através de experiências comunicativas compartilhadas com outros usuários da língua.

O termo surdo é visto, pela grande maioria das pessoas, como uma maneira ofensiva de se dirigir ao sujeito que tem perda auditiva. Por isso, muitos preferem utilizar uma forma mais suave e optam por chamá-lo de deficiente auditivo.

⁵ Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos.

Entretanto, esta forma suave pode ser considerada até mesmo agressiva para os surdos em razão das explicações anteriores.

O que a comunidade surda defende é a utilização do termo 'surdo', pois denomina indivíduos que fazem parte de uma comunidade, que possui cultura e língua própria. Este termo surge em oposição ao uso dos termos 'surdo-mudo', pressupondo a inabilidade dos surdos/as para a fala, e para 'deficiente auditivo', em que o déficit é predominantemente marcado. Essa diferenciação no termo surgiu pela necessidade de se abranger uma denominação também dos aspectos culturais, ou seja, passou-se a respeitar pontos básicos que interferem na formação de um indivíduo, que o caracterizam e o distinguem dentro da sociedade.

1.2 A LÍNGUA DE SINAIS

Existem dois tipos de visões distintas ao considerar a surdez: clínico-terapêutica e socioantropológica. A visão clínico-terapêutica analisa a surdez como uma doença, um déficit ou deficiência que precisa ser reabilitada. O meio encontrado para isto é o uso de aparelhos auditivos ou até mesmo o implante coclear⁶. Os surdos que não aceitam a LIBRAS utilizam a oralização⁷ para se comunicarem com o mundo, mas nem sempre essa comunicação é efetivada completamente. A leitura labial torna-se um artifício muito complexo para os surdos, pois nem todas as pessoas articulam a boca de maneira a ser entendida, ou então não é claramente visualizada quando fala. Nestes casos, a família incentiva o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita.

A visão socioantropológica percebe o surdo como um ser cultural, com capacidades e diferenças, respeitando-as. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira, a primeira

⁶ O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral. O funcionamento do implante coclear difere do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). O AASI amplifica o som e o implante coclear fornece impulsos elétricos para estimulação das fibras neurais remanescentes em diferentes regiões da cóclea, possibilitando ao usuário a capacidade de perceber o som.

⁷ Treino da fala através de sessões com o fonoaudiólogo, através de observação do movimento facial e da língua, usando técnicas para repetição desses movimentos de articulação dos vocábulos sonoros, sendo infrutífero na maioria dos casos.

língua a ser adquirida pelos surdos como forma natural na construção de uma linguagem para a comunicação e as interações sociais.

A Língua de Sinais é a língua natural e nativa do surdo, ou seja, ela é adquirida espontaneamente através da interação com outras pessoas, nos espaços onde ela é utilizada. A língua oficial de seu país deve ser adotada como segunda língua, na modalidade escrita. Entendemos língua natural, conforme Skliar (1998), como aquela produzida por um grupo específico de usuários, sendo transmitida através das gerações e modificando-se com o tempo, conforme se altera seu grupo de origem. Ela também é considerada natural por ser adquirida de forma espontânea, sem que seja preciso um treinamento específico. Esta língua materna é adquirida através do simples contato com os usuários da língua de modo espontâneo, não-formal e não-sistemático. Surdos que oralizam durante muitos anos relatam o encontro com a Língua de Sinais como um marco: “minha vida antes e depois do conhecimento da Língua de Sinais”, como bem relata Laborit (1994):

O povo surdo é alegre. Talvez porque tenha havido muito sofrimento em sua infância. Eles têm prazer em se comunicar e se alegram sempre. Em um pátio de recreação ou em um restaurante, um grupo de surdos que ‘falam’ é incrivelmente vivo. Falamos, falamos, exprimimo-nos às vezes durante horas. Como se tivéssemos uma sede inesgotável de dizer as coisas, das mais superficiais às mais sérias. Os surdos teriam me chamado de ‘Flor que chora’, caso eu não tivesse tido acesso à sua comunidade linguística. A partir dos sete anos tornei-me falante e luminosa. A Língua de Sinais era minha luz, meu sol, não pararia mais de me exprimir, aquilo saía, saía, como uma grande abertura em direção à luz. Não conseguia mais parar de falar com as pessoas. Tornei-me ‘O sol que vem do coração’. Era um belo sinal (p. 75).

Este sinal a que a autora se refere é o sinal que cada pessoa recebe, o nome de batismo dado pelo surdo para identificar as pessoas, assim como nós ouvintes temos nossos nomes também. Ao conhecer a Língua de Sinais, ela passou a ser ‘O sol que vem do coração’, ou seja, esta frase sinalizada (que se resume em apenas um sinal) é seu nome.

Stokoe (1960) foi o primeiro linguista a comprovar que a Língua de Sinais era uma língua de fato. Ele procurou uma estrutura, analisou os sinais, dissecou-os e pesquisou as partes que a constituem. Segundo Quadros (2004), as línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema

linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

Após Stokoe, muitas outras pesquisas foram feitas sobre as línguas de sinais, na maioria com a ASL, Língua de Sinais Americana. Estas pesquisas mostraram a riqueza de esquemas e combinações possíveis entre os elementos formais que servem para ampliar consideravelmente o vocabulário básico, entre outras coisas. Muitos são os mitos envolvendo as línguas de sinais. Gesser (2009) elenca e explica diversos desses mitos⁸. Abaixo apresento, resumidamente, suas explicações a respeito:

- 1- *A Língua de Sinais é universal* – Este é um dos primeiros pensamentos das pessoas quando começam a aprender uma Língua de Sinais. Mas não, ela não é universal. As línguas de sinais funcionam da mesma forma que as línguas orais, ou seja, cada país tem sua própria língua. No Brasil, utilizamos a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; nos Estados Unidos, a Língua Americana de Sinais – ASL; na França, a Língua Francesa de Sinais e assim por diante. Imaginar a Língua de Sinais universal é não considerar a riqueza e a diversidade cultural existente em cada país.
- 2- *A Língua de Sinais é artificial* – As Línguas de Sinais não são artificiais, pois elas evoluem como parte de um grupo cultural do povo surdo. O Esperanto pode ser considerado como uma língua artificial, pois ela foi construída e estabelecida por um grupo com um propósito específico. Assim como o Esperanto, o Gestuno é a Língua de Sinais Internacional, criada com o objetivo de facilitar a comunicação quando surdos de países diferentes precisam estar no mesmo local, como eventos em geral.
- 3- *A Língua de Sinais tem gramática* – Sim, a Língua de Sinais tem gramática. Stokoe (1960) apontou três parâmetros que constituem os sinais: configuração de mão, ponto de articulação ou locação e movimento. Na década de 1970, os linguistas Battison (2000); Klima & Bellugi (1979) aprofundaram os estudos gramaticais e descobriram o quarto parâmetro: a orientação da palma da mão. Se analisarmos cada um destes parâmetros, percebemos que as línguas orais e as línguas de

⁸ Estes mitos foram apresentados, primeiramente, por Quadros e Karnopp (2004).

sinais são similares em seu nível estrutural, ou seja, são formadas a partir de unidades simples que, combinadas, formam unidades mais complexas.

- 4- *A língua dos surdos é mímica* – Ao pensar que a Língua de Sinais é uma mímica, está implícita a ideia, que muitos ouvintes têm, de que o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles. Apesar desse pensamento, as línguas de sinais têm todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. A pantomima ou mímica tenta representar o objeto tal como existe na realidade, fazendo com que você o ‘veja’, enquanto o sinal quer que você veja o símbolo convencionado para esse objeto.
- 5- *É impossível expressar conceitos abstratos na Língua de Sinais* – Por saber que sinais não são gestos, mas símbolos que significam coisas e sentimentos, as pessoas que utilizam as línguas de sinais expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos. Tal como os falantes de línguas orais, os usuários das línguas de sinais podem discutir qualquer assunto, de qualquer área, bem como produzir qualquer tipo de texto, poesia ou histórias em sua própria língua. Emmanuelle Laborit (1994), surda francesa, em seu livro *O vôo da Gaivota* afirma que os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem nenhuma perda do conteúdo.
- 6- *A Língua de Sinais é uma língua exclusivamente icônica* – Pensa-se assim por ser a Língua de Sinais uma língua espaço-visual. Isso reforça a ideia de que a Língua de Sinais seria uma pantomima. Existem alguns sinais icônicos como “beber”, “árvore”, “casa”, “avião”, “carro”, mas essa característica não é exclusiva da Língua de Sinais. Nas línguas orais, também observamos esta característica, como no caso das onomatopeias, cujas formas representam o significado.
- 7- *A Língua de Sinais é um código secreto dos surdos* – Durante séculos foi negado aos surdos o direito à educação e ao uso da sua própria língua, obrigando-os à oralização. Quando eles utilizavam a Língua de Sinais na sala de aula, eram castigados fisicamente e tinham as mãos amarradas.

Os surdos não se negam a ensinar sua língua. Pelo contrário, eles incentivam que todas as pessoas aprendam para que eles possam comunicar-se sem problemas e participar mais ativamente do mundo majoritariamente oral.

- 8- *A Língua de Sinais é o alfabeto manual* – O alfabeto manual é um empréstimo linguístico da Língua Portuguesa para nomear pessoas, lugares ou então alguma palavra que ainda não tenha sinal. Além disso, as línguas de sinais fazem, em algumas situações, empréstimos da grafia da língua oral, recorrendo à datilologia⁹ para realizar sinais de pontuação (tais como: vírgulas, ponto final, ponto de interrogação, sinais matemáticos, etc.), que, na maioria das vezes, são desenhados no ar. Quando não há sinais para alguma palavra, utiliza-se a datilologia, mas tão logo o conceito seja entendido, convencionam-se um sinal e ele é usado a partir de então.
- 9- *A Língua de Sinais é uma versão sinalizada da língua oral* – A Língua de Sinais tem estrutura própria e é autônoma, independente de qualquer língua oral. Muitas pessoas encaram a Língua de Sinais como um meio para atingir o objetivo de ensinar a falar uma língua oral, funcionando como uma amálgama dos sinais e da fala. Há críticas muito grandes ao Português sinalizado, pois é impossível sinalizar e falar ao mesmo tempo, apesar de serem duas línguas utilizadas por canais diferentes. Acontece que as duas línguas possuem estruturas diferenciadas e torna-se incorreto sinalizar na mesma ordem do Português ou falar na mesma ordem da Língua de Sinais.
- 10- *A Língua de Sinais tem suas origens históricas na língua oral* – Cada Língua de Sinais tem origem histórica em outra Língua de Sinais, como acontece com as línguas orais. Tanto a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), quanto a Língua Americana de Sinais (ASL) têm origem na Língua Francesa de Sinais. A coabitação da maioria das línguas de sinais com as línguas orais faz com que empréstimos, alternâncias e trocas linguísticas aconteçam, inevitavelmente, mas não quer dizer que a origem tenha sido na língua oral. Pelo contrário, na história da evolução

⁹ Nome dado para a soletração feita com o alfabeto manual.

humana, constata-se que o uso de sinais com as mãos como forma de comunicação antecedeu o uso da fala vocal.

11-*A LIBRAS falada no Brasil apresenta uma unidade* – Como nas línguas orais, a LIBRAS também apresenta uma variedade e diversidade. Assim como nem todos os brasileiros usam o mesmo Português, nem todos os surdos usam a mesma LIBRAS. As variações podem ocorrer por fatores sociais de idade, gênero, raça, educação e situação geográfica. Surdos adultos e adolescentes variam seus sinais, assim como surdos cearenses, paraenses ou cariocas. Estes sinais diferentes funcionam como os *sotaques* das línguas orais. Esta é mais uma evidência de que as línguas de sinais são vivas, pois estão sempre em movimento.

12-*A Língua de Sinais é uma língua ágrafa* – Até bem pouco tempo atrás, a Língua de Sinais era considerada sem escrita. A ideia de representar as línguas de sinais remete-nos à história de uma coreógrafa americana, chamada Valerie Sutton. Em 1974, Valerie chamou a atenção da comunidade científica dinamarquesa das línguas de sinais com a criação de um sistema para registrar as danças de seus alunos. A transição dos sinais da dança para a escrita dos sinais inicia-se a partir do contato dos pesquisadores da Universidade de Copenhague com a colaboração de Valerie com base em seus registros gravados. Decorre dessa ação o primeiro encontro de pesquisadores, nos Estados Unidos, e dele um grupo de surdos adultos aprende a escrever os sinais de acordo com o *SignWriting*. Hoje existem programas específicos para o registro desta escrita via computador. Esta escrita chegou ao Brasil em 1996, com um grupo de pesquisas na PUC/RS, quando foi desenvolvido um trabalho de alfabetização com crianças surdas sinalizadoras da LIBRAS. Entretanto, ainda é um sistema muito complexo para representar alguns sinais e, como toda escrita, tende a se modificar com o tempo, no sentido de ser mais rápida, simplificada e esquemática, segundo Stumpf (2003). Ainda há muita especulação sobre o assunto, por isso são necessários mais estudos para compreender os símbolos e criar uma tradição na sociedade para o letramento na escrita de sinais.

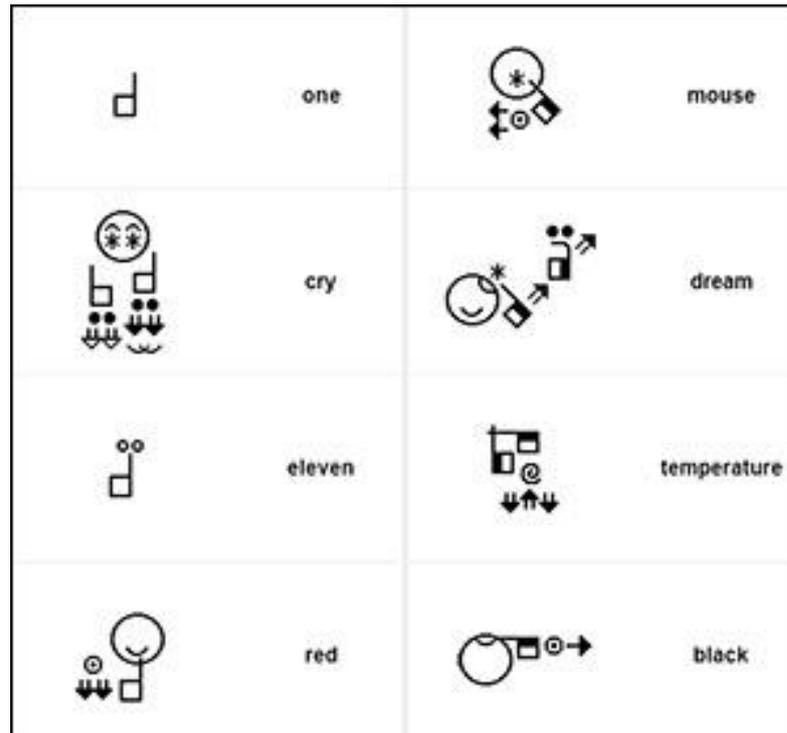


Figura 1: *Signwriting*. Exemplos de palavras em *signwriting*

A Língua Brasileira de Sinais é a língua natural da maioria dos surdos brasileiros. Ela foi reconhecida como língua oficial do nosso país em 24 de abril de 2002, pela Lei nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Hoje, os surdos brasileiros têm a sua língua oficialmente garantida para uso e difusão em todos os espaços da sociedade.

1.3 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DA LIBRAS

O tradutor e intérprete da LIBRAS é um profissional cujo reconhecimento profissional é de 1º de setembro de 2010, pela Lei nº 12.319, que regulamentou a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. A lei é extremamente recente se comparado aos anos em que a profissão é praticada. Sem mencionar o resto do mundo, no Brasil, os primeiros registros de interpretações são da década de 80, em trabalhos religiosos. Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) que proporcionou pela primeira vez o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete. A partir deste momento, outros encontros foram realizados com o objetivo

de organizar os diversos profissionais empíricos que surgiam pelo país, de modo a melhorar a atuação, bem como a criação de um código de ética que os regulamentasse. O código de ética do intérprete foi aprovado no II Encontro Nacional de Intérpretes, no ano de 1992, no Rio de Janeiro.

O tradutor intérprete da LIBRAS é um ouvinte que serve como intérprete do par linguístico LIBRAS X Português, ele é capaz de intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes que utilizam estas línguas. Além de dominar o Português e a LIBRAS, o intérprete também pode conhecer outras línguas, como o inglês, o espanhol, o francês etc., para intermediar a comunicação, caso uma delas seja utilizada, por exemplo, em conferências, seminários e eventos em geral.

Dominar a Língua de Sinais não é o suficiente para que uma pessoa qualifique-se para ser um intérprete. Há pessoas que são fluentes em Língua de Sinais, mas não têm habilidade para ser intérprete. O que garante a alguém ser um bom profissional intérprete é, além do domínio das duas línguas envolvidas nas interações, o profissionalismo, ou seja, a busca de qualificação permanente e a observância do código de ética.

Se a história dos tradutores intérpretes começou de maneira empírica, este é um momento ímpar em toda a trajetória deste profissional no país. Os tradutores intérpretes estão saindo dos bastidores do amadorismo em direção à formação efetiva e rumo à verdadeira regulamentação da profissão. São profissionais atuando em todos os níveis de educação e cada vez mais preocupados com sua formação, atuação e postura. Estes movimentos não só consolidam e defendem os direitos destes profissionais, como também garantem que os surdos terão cada vez mais acesso a espaços anteriormente inacessíveis.

A Graduação em Letras/LIBRAS Bacharelado é uma nova formação que os tradutores intérpretes têm à disposição, desde 2008. Este curso é desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina, atendendo diversos polos espalhados pelo nosso país. Em nosso estado, há um polo em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este curso acontece com aulas presenciais, em um final de semana por mês, e também com atividades a distância através da plataforma Moodle.

1.4 A COMUNIDADE SURDA E O POVO SURDO

Como já vimos, as línguas de sinais são as línguas naturais dos surdos. Elas surgem e se multiplicam em determinados lugares. Alguns desses lugares são as comunidades surdas, onde elas surgem espontaneamente. Neste espaço, os surdos estão expostos à língua através do contato entre os utentes dela, ou seja, exposição e contato daqueles que estão aprendendo a língua com aqueles que já a dominam.

Entretanto, há uma distinção quando falamos em comunidade surda e povo surdo. A comunidade surda não é composta apenas de pessoas surdas. Muitos ouvintes compartilham estes espaços com o objetivo de aprender a língua e contribuir para os movimentos surdos. Estes ouvintes que participam geralmente são familiares, amigos, intérpretes e professores que possuem os mesmos interesses em uma determinada localização. Segundo Padden e Humphries (2000), dois pesquisadores surdos americanos:

Uma comunidade surda 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 apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para as alcançar (p. 5).

Na comunidade surda, acontecem muitas trocas necessárias. Os surdos necessitam dos intérpretes para que possam comunicar-se em espaços da sociedade, principalmente para organizar suas associações, legalmente, tratar de assuntos de seu interesse, promover atividades dentro da associação, entre outras. Ao mesmo tempo, os intérpretes precisam deste contato com os surdos a fim de que possam tornar-se fluentes em LIBRAS, para que sua competência tradutória seja cada vez melhor.

As pessoas que convivem na comunidade surda têm alguns interesses em comum, sejam surdos ou ouvintes. Porém, nem todos participam das mesmas experiências de vida, visto que surdos e ouvintes relacionam-se com o mundo de maneira diferente. Eles se aproximam por determinados assuntos em comum e não por experiências vividas. Por mais que os pais de surdos passem por experiências com seus filhos, eles não têm o mesmo sentido do que o próprio surdo passando pelas suas experiências.

Nesta perspectiva, temos a definição de povo surdo, que, segundo Strobel (2008) refere-se aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a Língua de Sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.

Em conversa com amigos surdos que já viajaram por diversos lugares pelo país ou no exterior, eles descrevem muito bem o sentimento do povo surdo de ir a algum lugar e encontrar alguém que nunca havia visto antes e começar a relatar experiências da vida que são praticamente iguais, independente do lugar onde morem. Os sentimentos, as dores, as alegrias, os problemas são os mesmos. Este é o sentido de compartilhar as experiências mesmo não residindo no mesmo lugar; de ser igual, mesmo não estando junto.

Esses comportamentos e sentimentos que são transmitidos coletivamente pelo povo surdo contribuem para a formação das identidades surdas, comportamentos que ocorrem espontaneamente quando os sujeitos se encontram com outros membros nas comunidades surdas. Isso explica também o motivo de quererem reunir-se e encontrar-se, como se para eles não existissem fronteiras no mundo, como se pudessem ir e vir a qualquer lugar, a qualquer tempo, pela necessidade de encontrar os seus semelhantes.

Segundo Strobel (2008):

(...) isto não quer dizer que os povos surdos se isolam da comunidade ouvinte, o que estamos explicando é que os sujeitos surdos, quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiantes sua construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitado como sujeito 'diferente' e não como 'deficiente' (p. 33).

Os surdos entram em comunhão, pois compartilham suas metas dentro das associações de surdos, federações, igrejas e outros locais, dando o sentido de estarem nas comunidades surdas. Através desta união nas comunidades, surgem os movimentos em favor de seus direitos e suas necessidades, o que origina conquistas, como, no Brasil, a oficialização da LIBRAS em 2002 e sua regulamentação em 2005.

Assim, o povo surdo é constituído por sujeitos que compartilham os costumes, as histórias, tradições em comum, pertinentes às mesmas peculiaridades culturais. Em outras palavras, constrói sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, isto é, usuários defensores do que se diz ser o povo surdo seriam os sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um sentimento e um código de formação visual independente do nível linguístico.

Os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças”, assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais. Eles sinalizam: “Temos orgulho de ser simplesmente autênticos ‘surdos’”!

1.5 A CULTURA SURDA

Os Estudos Culturais hoje nos permitem pensar na pluralidade das culturas existentes, não mais focando uma única, absoluta e majoritária. A cultura hoje é uma das ferramentas de mudança, de nova forma de percepção do mundo, sem contemplar apenas a homogeneidade, mas constituindo um jeito diferente de ser, fazer, compreender e de explicar. De acordo com Perlin (2004):

A escolha cultural do surdo pode parecer um processo anômalo para quem defende a normalidade. No entanto, a cultura surda, vista do nível das múltiplas culturas ou da proliferação cultural ou das diferenças, faz com que transpareça com toda a sua excelência nas linguagens constitutivas das culturas. Entrar no lugar da cultura surda requer conhecimento da experiência do ser surdo com toda a transformação que o acompanha (p. 73).

Segundo Hall (1997), todas as identidades são constituídas dentro das culturas e não fora delas, pois no interior dos discursos culturais existem possibilidades de subjetivação. A cultura surda, para os surdos, tem o papel de construção da sua subjetividade, assegurando sua sobrevivência e estabelecendo o *status quo* diante das culturas, não fora delas. Antes do contato de muitos surdos com a sua própria cultura, eles não apresentam uma cultura definida. Ao conhecer surdos adultos, a identificação é imediata. O que antes era dor escondida em função da oralização, transforma-se em alegria sinalizada para que todos vejam.

Para Perlin (2004), nem tudo é cultura para os surdos, mas o que tem significado essencial para sua constituição e existência adquire uma dimensão cultural, um significado, uma política.

Falar em cultura surda não é questão de hibridismo. Os surdos preservam sua cultura na busca de sua diferença de ser, vivendo suas experiências, suas transformações, seu modo de vida. Eles sentiram a necessidade de deslocar-se da cultura ouvinte ou cultura universal não só para mostrar sua diferença, mas por sua diferença necessitar e dar origem a uma cultura diferente. A diferença cultural que existe entre elas coloca a cultura surda como autônoma. A cultura surda é, então, a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado.

Conforme Strobel (2008):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (p. 24).

A partir deste jeito de ser surdo, há vários artefatos culturais que são constituídos e produzidos. Chama-se artefato, pois, segundo Strobel (2008), eles não se referem apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Veremos agora alguns dos artefatos culturais do povo surdo.

1.5.1 Experiência Visual

Devido à ausência da audição, os surdos percebem o mundo através dos seus olhos. Todas as coisas que ocorrem são percebidas principalmente pela visão: a vinda de um carro, a chegada de alguém, o latido de um cachorro, o sentido de uma conversa devido às expressões faciais e corporais emitidas pelos interlocutores, entre outras coisas. A visão substitui a audição.

Quando a sociedade não se adapta para atender os surdos, podem ocorrer muitos problemas desagradáveis. Strobel (2008), em seu livro *As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda*, relata diversos episódios que registram isso. A autora comenta sobre a mulher surda que foi ao banco, pegou sua senha de atendimento, avisou à moça que era surda e, como não tinha painel eletrônico, pediu que a avisasse quando chegasse a sua vez. Passado algum tempo, a mulher surda

resolveu avisá-la novamente, pois várias pessoas já haviam ido embora e ela estava ali ainda. De fato, a moça do caixa havia esquecido.

Strobel também conta o que aconteceu com ela mesma quando estava no aeroporto de São Paulo, esperando uma conexão para sua cidade. Consciente de que os recursos visuais eram escassos, apelou para o atendimento especial porque, através dos autofalantes, ela não tinha como obter informações. A atendente da companhia aérea deixou-a na sala *vip*, disse-lhe que seu voo estava atrasado e que viria avisá-la assim que estivesse na hora. Passadas quatro horas, alguém apareceu na sala e percebeu que havia esquecido a passageira surda, pois seu voo havia partido há três horas.

Não só os surdos sinalizadores percebem o mundo através da visão, mas também os surdos que oralizam. Eles precisam do contato visual com os lábios para compreender os movimentos do interlocutor enquanto articula as palavras e frases da Língua Portuguesa. Tanto os sinalizadores quanto os oralizados apoiam-se nas expressões faciais para perceber as constituições das frases, para saber se elas são afirmativas, exclamativas, interrogativas, negativas ou imperativas, pois com a entonação da voz não é possível perceber. No caso dos sinalizadores, as expressões faciais vêm junto com os sinais; para os oralizados, é necessário prestar atenção na maneira como são feitas as expressões faciais e corporais para compreender o sentido que a frase articulada tem.

1.5.2 Língua de Sinais

Anteriormente, já foram apresentadas algumas questões sobre a Língua de Sinais com relação ao seu *status* de língua. Neste ponto, ela é apresentada como integrante da cultura surda e indispensável para a constituição identitária desta.

A Língua de Sinais é um aspecto fundamental da cultura surda. Crianças surdas que não conhecem a Língua de Sinais nem convivem com outros surdos em casa, utilizam gestos a fim de serem entendidas e poderem se comunicar, pois é a única maneira que elas têm para isso. Presenciei diversos acontecimentos como este enquanto trabalhava como intérprete em uma escola inclusiva. Após tentativas exaustivas de pais com filhos em escolas regulares, eles resolviam levá-los para a escola onde se fazia a inclusão de surdos.

Isso acontece geralmente quando a criança já tem entre oito e dez anos de idade. Ao chegar à escola e ver outros surdos sinalizando, muitos pais relatam que seus filhos utilizam alguns sinais em casa, não sinais da LIBRAS, mas sinais caseiros, convencionados entre a família e a criança a fim de comunicar-se. Inclusive relatam sobre o fato de o filho dar um sinal para os familiares, como forma de identificá-los. Esta também é uma característica da cultura surda, que é dar a cada pessoa um sinal que a identifique, baseado em características físicas ou em manias que a pessoa possui. Estas crianças, mesmo sem terem contato com outros surdos, já tinham esse hábito em casa, pois isso é natural dos surdos, visto que sua experiência baseia-se no visual.

Estas crianças, ao entrarem em contato com os alunos surdos da escola, aprendem rapidamente os sinais que fazem parte da LIBRAS. Para os surdos terem acesso às informações e conhecimentos e para que possam construir sua identidade, é fundamental criar uma ligação com o povo e a comunidade surda, onde é usada sua língua: a Língua de Sinais. Esta necessidade pela LIBRAS é evidenciada através das palavras de Quadros (1997):

A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido, à falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a Língua de Sinais (p. 27).

Saber a língua oficial do país é muito importante, mas não é através dela que os surdos irão aprender e constituir-se. Os surdos que têm acesso à LIBRAS e que participam ativamente da comunidade surda têm maior segurança, autoestima e identidade sadia. Por isso é importante que as crianças sejam expostas, o quanto antes, ao contato com outras crianças surdas, ou surdos adultos, para se identificarem com seus semelhantes, terem acesso às informações e aos conhecimentos. Por meio desse contato, elas poderão situar-se a respeito de quem são, não se baseando na falta da audição, mas nas condições e competências que possuem como surdos e usuários de uma língua própria.

1.5.3 Literatura Surda

O termo Literatura Surda é utilizado para histórias que são narradas em Língua de Sinais e que apresentam a questão da identidade e da cultura surda. Este

termo não é tão recente, mas a maior parte das produções em Língua de Sinais surgiu a partir da década de 90, intensificando-se atualmente. A Literatura Surda pode ser produzida de maneira impressa, em que os sinais são desenhados ou então se utiliza a *signwriting*; ainda pode ser em formato de mídia eletrônica, em que há um sinalizador apresentando a história diretamente em Língua de Sinais, com ou sem legenda em Português. A Literatura Surda é basicamente dividida em três tipos: traduções, adaptações e produções.

Em geral, as traduções consistem em clássicos da literatura que são traduzidas para a Língua de Sinais. Este tipo de literatura é muito importante para os surdos, pois, assim, eles têm acesso a histórias, contos, poesias e outros textos que são produções ouvintes, mas as quais, dificilmente, eles teriam acesso devido à dificuldade da leitura do Português. Quando elas são traduzidas para a Língua de Sinais, apresentam um sentido muito maior para eles, apesar de que, algumas vezes, há piadas ou expressões ouvintes as quais, para os surdos, não apresentam nenhum significado, como o contrário também acontece. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi o primeiro a traduzir clássicos da literatura para a Língua de Sinais. Em 1999, traduziu-se, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho, entre outros.

Devido à falta de comunicação que ocorre na maioria das famílias ouvintes em que nascem surdos, bem como à dificuldade da leitura em Português, essas histórias traduzidas tornam-se um importante material para que as crianças e os adultos surdos tenham acesso à literatura e também às informações de mundo.

Outro tipo de Literatura Surda são as adaptações culturais. Para explicar, cito como exemplo uma história que passou por uma adaptação cultural: Cinderela Surda. Na história clássica, ela perde seu sapatinho, enquanto que, na história Cinderela Surda, ela é uma menina surda que está sempre com o olhar atento ao relógio e à meia-noite perde suas luvas. Esta é uma adaptação cultural para a realidade surda. Assim como esta, outras histórias já foram adaptadas para a cultura surda e apresentadas em Língua de Sinais. Desta maneira, além de ter acesso à literatura, os surdos podem reconhecer alguns traços da sua própria cultura nas histórias, assim como os ouvintes são capazes de reconhecer-se a todo o momento.

Por último, temos as produções em Língua de Sinais. Esta modalidade não só é apresentada em Língua de Sinais, como é produzida por surdos ou então por ouvintes que conhecem a realidade surda. Estas histórias são carregadas de

vivências dos surdos, relatam acontecimentos muitas vezes verídicos ou próximos do que acontecem com os surdos. Elas contam acontecimentos variados, como o momento em que se descobriu surdo, o encontro com outro surdo e a Língua de Sinais, a falta de comunicação na família, a chegada na escola regular ou então na escola especial, momentos na comunidade e associação de surdos, entre outros tantos. Além de histórias, essas produções também são feitas a partir de piadas. Existem *sites* na internet, como o *Youtube*, que apresentam essas piadas e histórias surdas. Além disso, há editoras as quais produzem diversos materiais tanto de impressos quanto em mídia digital.

Essas produções surdas também envolvem piadas e anedotas das situações engraçadas que acontecem com os surdos, retratando a incompreensão da comunidade ouvinte frente à cultura surda e vice-versa. Um exemplo muito conhecido pelos surdos e pelos ouvintes que participam da comunidade surda é a história da ‘Árvore Surda’, na qual o lenhador, acostumado a gritar “Madeira!” após dar umas machadadas na árvore e ela cair, defronta-se com uma árvore que não se atira ao chão após ele gritar. Até que outra árvore avisa que aquela é surda e que ele deve soletrar com o alfabeto manual a palavra *m-a-d-e-i-r-a*. Todas estas piadas, anedotas e histórias são carregadas de expressões faciais e corporais.

Transmitir histórias através da Língua de Sinais é uma tradição entre o povo surdo, mas nunca, na história deste povo, aconteceram tantas produções com uma circulação tão intensa graças à tecnologia. Como mencionado anteriormente, alguns *sites* da internet possibilitam esta divulgação e perpetuação de uma cultura extremamente visual e rica. Diferentemente dos ouvintes, que podem perpetuar suas histórias por meio da oralidade e da escrita, os surdos precisavam de um meio capaz de armazenar todas estas informações. Isto também se faz necessário por terem uma maneira muito peculiar de ser, outra constituição de identidade, uma minoria que precisa unir-se através de suas histórias a fim de que cresçam:

Primeiro, como em outras culturas, elas são carregadores de história, maneiras de repetir e reformular o passado para o presente. E segundo, nas circunstâncias especiais da comunidade surda, estas histórias assumem outro peso: elas são um meio vital de ensinar a sabedoria do grupo para aqueles que não têm famílias surdas (PADDEN; HUMPHRIES, 2000, p. 38).

Com todo o avanço que as comunidades surdas vêm alcançando, é uma enorme conquista o reconhecimento e o espaço que a Literatura Surda tem hoje. Este é um dos artefatos culturais que muito tem a contribuir não só como meio de constituição e informação dos surdos, mas também como conhecimento da cultura surda para os ouvintes.

1.5.4 Vida Social e Esportiva

Os surdos convivem a maior parte do tempo com pessoas ouvintes, seja em casa, no trabalho ou no estudo. Por isso, todo momento livre de que dispõem, eles aproveitam para encontrar com seus semelhantes. Assim como é comum para muitas pessoas encontrarem-se à noite, após o trabalho, nos finais de semana ou reunirem-se com os amigos para o futebol ou o churrasco, os surdos também o fazem, mas entre eles. Obviamente, há surdos que também fazem isso com os ouvintes, mas aqueles que participam ativamente da comunidade surda preferem estar em contato com seus semelhantes a estar com ouvintes. Segundo Karnopp (2005):

[...] em alguns centros urbanos, eles encontram seus pares surdos somente duas ou três vezes por semana e gastam maior parte de seu tempo em um mundo ouvinte. Esse fato produz um padrão de comunidade em que o tempo em que permanecem é fragmentado; por outro lado, são extremamente próximos uns dos outros, havendo a tendência entre os membros da comunidade surda de casarem entre si ou de residirem próximos uns aos outros. Essa característica social faz com que as pessoas surdas mantenham suas vidas na comunidade surda, participando da associação de surdos, realizando atividades conjuntas, estudando em uma mesma escola, empreendendo lutas e reivindicações conjuntas (p. 230-231).

O contato entre o povo surdo faz surgir um sentimento de amizade, lealdade e, em um grande número de casos, casamentos. Segundo Lane (1992), uma característica da cultura surda é a percentagem de casamentos entre eles: nove em cada dez membros da comunidade americana dos surdos casa-se com membros pertencentes ao seu grupo cultural.

As associações de surdos promovem atividades frequentemente. Não necessariamente elas precisam ser um grande evento. É muito comum o fato de a sede da associação estar aberta aos finais de semana simplesmente para que os

surdos se reúnam para conversar e não para um evento qualquer. Isto mostra a necessidade do encontro surdo x surdo, ou então com pessoas usuárias da LIBRAS a fim de comunicarem-se. Antigamente, as associações eram espaços apenas para recreação e lazer, mas muitas das conquistas hoje alcançadas em nosso país surgiram em momentos como estes, do encontro surdo x surdo, quando contavam suas necessidades, enumeravam suas ações e organizavam seus movimentos.

Algumas das atividades realizadas pelas associações incluem bailes com desfiles de *miss* surdas, torneios esportivos, churrascos, entre outros. Algo tradicional em todos os eventos realizados são os longos e repetitivos discursos por parte dos presidentes e representantes de outras associações convidadas. Os surdos nunca perdem a oportunidade quando a comunidade está reunida para reforçar o compromisso de mobilização pela luta surda.

Nos bailes das associações de surdos, há música, apesar de muitos acreditarem que isto é desnecessário. No salão, geralmente há poucos surdos dançando. Eles preferem conversar, aproveitar para reencontrar amigos visitantes. Quem dança geralmente são os ouvintes ou então surdos que sentem a vibração da música e gostam de dançar. Eles procuram imitar os passos tentando adivinhar o ritmo musical ou dançam livres, a sua maneira, pois não há regras de ritmo musical neste espaço.

Outro aspecto que constitui a cultura surda, o qual já foi mencionado anteriormente, é o fato de os surdos batizarem as pessoas com sinais, que pode ser uma característica física da pessoa, ou a primeira letra do nome, ou de sua profissão, etc., como explica Dalcin (2006):

[...] os surdos eram “batizados” por outros surdos da comunidade, através de um sinal próprio e que esse sinal seria a identidade de cada um na comunidade surda. [...] a comunidade surda não se refere às pessoas pelo nome próprio, mas pelo sinal próprio recebido no “batismo” quando o surdo ingressa na comunidade [...] (p. 205).

Não só as pessoas que ingressam na comunidade recebem um sinal. Qualquer pessoa com a qual os surdos mantêm contato e que sintam necessidade de “batizar” com um sinal – por ser uma pessoa de contato frequente – eles o fazem. Um exemplo disso são os professores. Nem todos os professores mantêm contato com a comunidade surda, muitas vezes nem com o próprio aluno surdo, mas o aluno sente necessidade de batizá-lo com um sinal para poder referir-se a ele quando

conversa com os amigos ou intérpretes. Este sinal é tão importante na comunidade surda a ponto de, quando algumas pessoas que não se conhecem vão se apresentar, a primeira coisa que perguntam é o sinal e não o nome.

Em relação à vida esportiva, esta foi uma das maneiras de unir e integrar cada vez mais a comunidade surda. Com este interesse tão grande pelo esporte, houve necessidade de criar organizações que promovessem intercâmbio dos inúmeros eventos esportivos. Os surdos brasileiros criaram diversas organizações com este objetivo e também participam de várias organizações de outros países, como:

- CBDS – Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
- CISS – Comitê Internacional de Esportes dos Surdos
- PANAMDES – Panamericano de Desportes de Surdos
- CONSUDES – Confederacion Sudamericana Desportiva de Sordos

Apesar da falta de audição, simples adaptações podem ser feitas para que o surdo participe de qualquer atividade esportiva. Zovico (2002) explica que:

[...] a prática esportiva para os surdos requer apenas algumas adaptações de sinalização visual, já que o surdo não possui debilitação física, sendo capaz de competir em grau de igualdade com atletas não surdos. Em um jogo de futebol, por exemplo, no lugar do apito são usadas bandeirinhas coloridas (p. 10).

Em 2002, na cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, foi realizada a 1ª Olimpíada de Surdos do Brasil. Neste evento, ocorreram todas as atividades dignas de uma olimpíada: desfile dos times das diversas associações do país, hasteamento das bandeiras e Hino Nacional em Língua de Sinais. A cada quatro anos é organizada a Olimpíada Mundial dos Surdos. Em 2007, na Austrália, a dupla surda de vôlei de praia brasileira, Alex Borges e Alexandre Couto ficaram em quinto lugar.

Em eventos públicos, onde os aplausos são ovacionados e o público é surdo, não se faz barulhos com as palmas das mãos, mas a plateia aplaude girando as mãos levantadas para o ar. Quando isso acontece, como no caso da formatura de alguns graduados surdos, a emoção toma conta de todos quando uma onda de mãos tremula pelo ambiente. Não há como não se emocionar.

1.5.5 Artes Visuais

As artes visuais não têm fronteiras ou língua e emocionam a todos que conseguem alcançar. Os surdos também fazem artes visuais e participam delas de uma maneira muito peculiar, seja nas expressões artísticas que utilizam as mãos, como naquelas em que utilizam o corpo ou a mente.

O teatro surdo é muito admirado por utilizar muita expressividade através das feições, do corpo e da Língua de Sinais. Eles aproveitam o teatro para expressar sua identidade cultural. Há muitos surdos que se destacam nas artes, como Marlle Matlin, atriz surda americana que ganhou o Oscar de melhor atriz pelo filme “Filhos de Silêncio”, de 1987. Emanuelle Laborit, atriz surda francesa que interpretou no teatro, no cinema e ainda escreveu o livro *O vôo da Gaivota*, que fez muito sucesso e já foi traduzido em várias línguas. No Brasil, também temos atores surdos muito famosos, como Nelson Pimenta, que é graduado em cinema, e o ator, mímico e *clown* Rimar Romano que, juntamente com a irmã surda, fundou uma companhia de teatro chamada “Cia. Arte e Silêncio”.

A música não faz parte da cultura surda, mas alguns surdos gostam de conhecer a letra de algumas delas. No Brasil, há um grupo de percussão chamado Surdodum que é composto por seis surdos e quatro ouvintes voluntários. Ao todo, no projeto, são vinte surdos. Eles apreciam a música através da batida nos instrumentos.

Houve um tempo em que as escolas de surdos organizavam e estimulavam a participação dos surdos nos corais. Esta prática foi eliminada na maioria das escolas por perceber que os surdos apenas reproduziam o que os ouvintes sinalizavam, mas que isto não traduzia para eles nenhuma emoção, da mesma forma como transmite para nós, ouvintes. Era uma prática para os ouvintes assistirem e não para os surdos se emocionarem.

Uma forma de manifestação dos surdos nesse sentido é a música-sem-som, que seria a coreografia de danças em Línguas de Sinais. Além disso, há alguns surdos que fazem poesias que são verdadeiras melodias em Língua de Sinais.

1.5.6 Política

Este é um artefato cultural que marca o povo surdo. Ele é representado pelos diversos movimentos e pelas diversas lutas do povo surdo por seus direitos.

Como apresentado anteriormente, as associações de surdos antigamente tinham o objetivo de promover o lazer, o entretenimento e a aproximação dos surdos e ouvintes que eram amigos e familiares. Com o tempo, ao perceber as dificuldades por que todos passavam, como falta de acesso à educação, ao emprego, problemas familiares, elas foram articulando ações e movimentos pela luta de seus direitos. Strobel (2008) explica o objetivo das associações na contemporaneidade:

Atualmente, um dos maiores objetivos das associações dos surdos é a política. Nestas organizações reúnem-se sujeitos surdos em reuniões e assembleias para compartilharem os mesmos interesses em comuns, lutando pelos seus direitos judiciais e da cidadania, em uma determinada localidade, geralmente uma sede própria, alugada ou cedida pelo Governo (p. 71-72).

Através dos movimentos promovidos pela comunidade surda, muitos direitos foram conquistados, como: a oficialização da LIBRAS no nosso país, o direito de acesso a espaços com a presença do intérprete, formação específica através do curso de Letras/LIBRAS para ensino da Língua Brasileira de Sinais para o professor surdo, prioridade para o surdo no ensino da sua própria língua e o ensino através da metodologia atual, o bilinguismo, entre outros. O fato, já mencionado, de, atualmente, os surdos assim o serem chamados, e não mais de deficientes, também foi uma conquista destes movimentos.

Outro ganho, que é motivo de orgulho para os surdos, é a comemoração do seu dia, 26 de setembro. Este é o Dia Nacional do Surdo, sendo que o Dia Mundial do Surdo é 30 de setembro. Esta data foi escolhida no Brasil por ser o dia da inauguração do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857. Este dia é um reconhecimento do movimento surdo, que teve início há poucos anos no Brasil, quando os surdos começaram a lutar pelos direitos de um grupo minoritário e não de deficientes.

Notamos que hoje há um debate para a implementação de uma Pedagogia Surda nas escolas onde eles estudam para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais. Neste caso, a política abre o espaço para uma educação diferente, com a

presença do professor surdo na sala de aula, onde ele conhece, vivencia, respeita e transmite a cultura surda.

1.5.7 Materiais e tecnologia

As crianças surdas de hoje não vão passar por tantos problemas ligados à falta de comunicação e acessibilidade como muitos surdos sofreram no passado. Ao conhecer as histórias deste, achamos graça, mas muitos sofreram em situações que para nós, ouvintes, nem imaginávamos que ocorriam com eles. Um exemplo disso é o fato de um surdo querer combinar com outro amigo surdo alguma atividade, quando estão distantes. Eles tinham apenas duas opções: ou iam até a casa do amigo, ou então pediam que a mãe (geralmente ela) ligasse para a mãe do amigo surdo a fim de que ajudasse na intermediação da conversa. Alguns contam como era estranho ter que ligar para namorado/a, a fim de combinar um encontro íntimo ou terminar um relacionamento tendo como intermediador ao telefone os pais de ambos.

Outro problema que ainda ocorre hoje em dia, mas com uma frequência um pouco menor, é a falta de acesso à televisão. Os surdos sentavam para assistir a um determinado programa e ficavam na dependência de um familiar ou amigo ouvinte para explicar o que estavam falando, pois apenas as imagens (quando existem) não são suficientes.

Percebemos que a quantidade de materiais e avanços tecnológicos cresce quase que diariamente e muitos são pensados, especificamente, para facilitar a vida dos surdos. Independente de a tecnologia ter sido criada para surdos ou ouvintes, muitos são os surdos que se aproveitam dela para facilitar o seu dia-a-dia.

Uma das primeiras tecnologias que os surdos utilizaram foi o *Pager (bip)*, que era usado para digitar mensagens. Ainda assim, havia dificuldade para interpretação do texto, ou seja, o surdo não tem a mesma fluência em Português que um ouvinte e sempre acabava havendo problemas para assimilar a mensagem. Logo em seguida, surgiu o celular analógico, em que a interação ocorria mais rapidamente do que com o *Pager*. Ao enviar a mensagem, a resposta poderia ser retornada nos minutos seguintes, mas persistia a mesma dificuldade do uso do Português para alguns surdos.

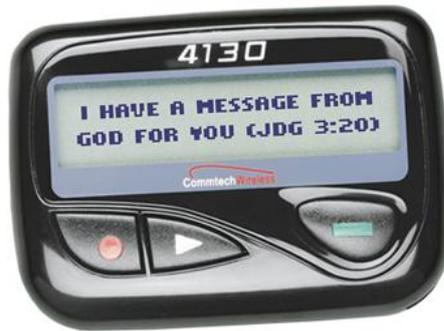


Figura 2: *Pager from god*

Outra tecnologia que vem auxiliar na telefonia para surdos é o, *Telecommunications device for the deaf* (TDD). O TDD é um sistema de comunicação telefônica digital em que os surdos podem se comunicar com outras pessoas escrevendo suas mensagens em um teclado e visualizando em uma tela as mensagens que lhes são enviadas. Um dos problemas desta tecnologia é que ambos os surdos necessitam ter o aparelho, que não é muito acessível. Quando a comunicação é entre um surdo e um ouvinte, faz-se utilizando uma telefonista como intermediária, através do número 1402. O serviço oferecido possibilita aos surdos conversarem e solucionarem questões com seus familiares e amigos ouvintes, como também solicitarem entregas domiciliares de remédios, pizzas ou qualquer outro serviço que um ouvinte realizaria apenas com um telefonema. A Central também pode ser utilizada por pessoas ouvintes que desejam entrar em contato com familiares ou amigos Surdos.



Figura 3: Telefone Surdo

O telefone celular com tecnologia 3G é a mais nova ferramenta para facilitar a comunicação dos surdos, pois permite que eles conversem pelo celular, em tempo

real, através do sistema de videoconferência. Para fazer as videochamadas, é necessário que os dois interlocutores tenham telefones celulares com a tecnologia 3G. Para os surdos, a grande vantagem é a possibilidade de se comunicar por telefone diretamente em LIBRAS. Isso ajudará quem tem dificuldade com o Português. Além disso, o 3G possibilita uma comunicação natural, sem intervenção de terceiros, por meio de videoconferência, facilitando o diálogo entre pessoas surdas e mesmo com ouvintes. O custo desse tipo de ligação é mais caro do que uma chamada normal por voz, sendo que, para muitos, o valor dos planos telefônicos que incluem este tipo de serviço pode ser considerado oneroso.



Figura 4: Dois surdos utilizando celular com tecnologia 3G.

Se o surdo não tiver um celular com a tecnologia 3G, a opção é instalar no seu telefone um programa gratuito chamado *Torpedo Rybená*. Ele permite que sejam enviadas mensagens em LIBRAS. Com este, os surdos podem se comunicar em LIBRAS através da animação de imagens no celular, como também visualizar as mensagens recebidas em texto. Os ouvintes poderão enviar mensagens de texto que serão convertidas para LIBRAS, viabilizando, dessa forma, a comunicação através do uso de duas línguas (Português x LIBRAS) de forma transparente e não tutelada.



Figura 5: Celular com Torpedo Rybená instalado (2011).

Simultaneamente, tem-se o avanço da comunicação em tempo real a distância: texto, voz, *Internet Full Time*, *Messenger*, *e-mail*, Videoconferência e *SMS*. Estas tecnologias, como as citadas anteriormente, são de uso geral, mas trazem um especial benefício para os surdos. Funcionalmente, permitem que eles conversem utilizando o Português ou usando a LIBRAS, através da utilização da câmera no *Msn* ou, então, através do *Oovoo*¹⁰, que tem uma qualidade de resolução da imagem ainda melhor.



Figura 6: OOVoo Vídeo Call Screenshot

Para acessar as páginas da internet e ter um entendimento quase que completo do que está escrito em Português, os surdos podem utilizar o *Player Rybená*¹¹, que é capaz de converter qualquer página da internet ou texto escrito

¹⁰ <http://www.oovoo.com/>

¹¹ <http://www.rybena.org.br/default/index.jsp>

em Português para a LIBRAS. Funcionando como um tradutor, auxilia na compreensão do conteúdo de textos em Português. Em um *site* da internet que tenha esse recurso, os usuários poderão selecionar com o *mouse* qualquer parte do texto do portal e ver a tradução em LIBRAS por intermédio de um desenho animado.

Uma nova tecnologia à disposição dos surdos é o *Viable*¹², que consiste em um vídeo fone que pode ser utilizado em qualquer lugar onde haja conectividade *WiFi*. Para a comunicação dos surdos, na tela, aparece uma telefonista fluente em LIBRAS, que intermedia a comunicação com os ouvintes e surdos.



Figura 7: Um surdo utilizando o *Viable* durante o 5th Deaf Academics and reserarchers conference 2010 – em Florianópolis.

Além das contribuições que a tecnologia vem proporcionando aos surdos quanto à facilidade e agilidade na comunicação, não se pode deixar de citar a instalação de dispositivos luminosos em residências que servem como alerta quanto ao toque da campainha e do telefone. Esta campanha também é instalada em algumas escolas onde os surdos estudam.

¹² Ver <http://www.viable.net/product/vpad>



Figura 8: Sala de aula com a campainha luminosa (TERRA, 2011b).

Existem também os relógios e celulares que têm a opção vibratória como despertadores para os surdos. Para os pais surdos que têm filhos surdos ou ouvintes, existe a babá eletrônica com *vibracall* ou alerta luminoso que auxilia aos pais para saber quando o filho está chorando.



Figura 9: Babá Eletrônica, *vibracall* com alerta vibratório (2011).

A respeito disso, uma mãe surda relata:

[...] só sabia que ele estava chorando com o auxílio de um aparelho chamado 'babá eletrônica'. O microfone ficava acima do berço e o sinalizador luminoso, ligado por um longo fio, ia comigo para todos os lugares. Enquanto estava na cozinha fazendo meus afazeres, ficava de olho na lâmpada para saber se estava piscando. Sem problema! (STRNADOVÁ, 2000, p.139).

O acesso às informações para os surdos é uma das partes mais complexas. Para conseguir entender o que está passando na televisão, sem tentar apenas deduzir através das imagens, os surdos contam com a tecnologia da legenda oculta ou *Closed Caption*. Esse é um sistema de transmissão de legendas via sinal de

televisão. Essas legendas podem ser reproduzidas por um televisor que possua função para tal e tem como objetivo permitir que os surdos possam acompanhar os programas transmitidos. As legendas ficam ocultas até que o usuário do aparelho acione a função na televisão através de um *menu* ou de uma tecla específica. A legenda oculta descreve, além das falas dos atores ou apresentadores, qualquer outro som presente na cena: palmas, passos, trovões, música, risos, etc. Infelizmente, a legenda está disponível em apenas alguns programas, como novelas, um telejornal e um programa de entrevistas. Há dois meses, um programa de entrevistas e culinária começou a transmitir com esta opção também.



Figura 10: Jornal Nacional da Rede Globo: um dos programas que possui a opção *Closed Caption* (2011).

1.6 OS SURDOS NA ESCOLA

A história da educação dos surdos é marcada por diversos períodos contrastantes. Os primeiros registros sobre educação de surdos ocorreram na Espanha, quando apenas os filhos de nobres poderiam ser ensinados para que pudessem ser capazes de administrar sua herança. Na França, no século XVIII, surgiu o interesse de alguns professores sobre a educação dos surdos. Nesse momento, a Língua de Sinais era aceita para ser utilizada no ensino dos surdos. Neste período, houve um grande avanço e diversos surdos formaram-se professores, viajando para diversos países para difundir a Língua de Sinais e a educação ministrada por intermédio dela.

Em 1880, no Congresso de Milão, a Língua de Sinais foi proibida¹³ e foi instituído o oralismo para ensino dos surdos. Este foi um momento de grande tristeza, estagnação e até retrocesso na educação destes indivíduos. Os professores surdos foram retirados das escolas e os surdos foram obrigados a oralizar-se e a aprender através de métodos ouvintistas.

Na segunda metade do século XX, alguns pesquisadores, não só no Brasil, mas nos Estados Unidos, na França e em outros países, demonstraram-se interessados na educação de surdos, ao perceberem que este tipo de ensino não estava sendo adequado. Foi instituída, então, a Comunicação Total ou Bimodalismo, uma tentativa de unir a língua oral à Língua de Sinais, fazendo-os simultaneamente. Os surdos, neste momento, foram liberados para utilizar a Língua de Sinais, juntamente com a língua oral. Este método tornava-se difícil, pois as duas línguas possuem estruturas diferentes, o que complexifica o ensino do uso das duas línguas concomitante.

Em muitas partes do nosso país – apesar de em alguns lugares permanecer o oralismo –, o método utilizado para a educação de surdos é o Bilinguismo que reconhece o surdo como um sujeito cultural que percebe o mundo através da visão. Este método consiste no ensino da Língua de Sinais como primeira língua do surdo e a língua oral, na modalidade escrita, como segunda língua. Tal método possibilita que o surdo aprenda na sua própria língua. Isto é o resultado de lutas e movimentos dos surdos durante muitas décadas. Vários avanços que temos nas escolas são oriundos de um processo árduo e lento, conquistado pela comunidade surda.

Quando a família nega-se a aceitar o filho como diferente, pertencente à outra cultura, e tenta reabilitá-lo através da oralização, impede que a criança aprenda sua língua no mesmo período que as crianças ouvintes. Aliados a esse fato, estão os anos de tentativa, na escola de ouvintes, para que a criança surda aprenda com uma metodologia que não respeita sua diferença. O que acontece a seguir é fácil vislumbrar: pais cansados e estressados, que chegam à escola onde há outros surdos, seja inclusiva ou especial, e declaram: *Não sei mais o que fazer com meu filho. Ele é agitado, acho que é hiperativo!* Quando trabalhava na escola que incluía surdos, presenciei muitos pais chegando à escola com esse mesmo relato.

¹³ Vários registros sobre este evento e sua repercussão na educação dos surdos podem ser encontrados em SILVA (2006).

Conviver em família sem poder expressar o que sentem, sem entender o que está ocorrendo, é a realidade das crianças surdas que convivem e crescem sem a apropriação e utilização da sua própria língua. Esse problema não é inerente à criança, mas gestado no meio social onde ela vive, o qual, na maior parte das vezes, não lhe possibilita o acesso e aprendizado de maneira espontânea da sua própria língua. Ao primeiro contato com a Língua de Sinais na escola, esse aprendizado ocorre de maneira muito rápida, com menos dificuldades do que a língua oral, pois isso lhe é natural.

Vygotsky e Lúria (1996) afirmam:

Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sócio cultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam (p. 180).

Além do aprendizado da sua língua natural com pessoas iguais a ela, ao ingressar na escola onde a LIBRAS é a língua utilizada para a comunicação, a criança tem acesso a diversas informações que antes não lhe eram possível conhecer. Se os pais não se empenharem em aprender a língua do filho, a escola passa a ser o único lugar onde ele se comunica efetivamente. Infelizmente, esta é a realidade da maioria das famílias a que os surdos pertencem.

Nas séries iniciais, onde geralmente os surdos estudam em classes especiais, com seus pares, eles começam a aprender a sua língua e a conhecer o mundo. Já nas séries finais do Ensino Fundamental, a maioria das escolas inclusivas atende os surdos nas salas de aula juntamente com ouvintes e a presença do intérprete da Língua de Sinais para intermediar a comunicação. Neste ponto, aparecem outros agravantes. Na sala de aula inclusiva, nem todos os professores estão preparados para receber este aluno surdo. Sendo assim, o ritmo é de acordo com os alunos ouvintes bem como o currículo, as avaliações, a didática, etc.

Em razão da falta de comunicação efetiva dentro de casa, muitos conteúdos que são fáceis para os ouvintes, tornam-se complexos para os surdos devido à sua falta de conhecimentos triviais do mundo. Portanto, uma explicação de conteúdo que, para os ouvintes, seria feita rapidamente, para o surdo exigiria uma contextualização muito maior. Infelizmente, isso não ocorre na maioria das escolas, salvo em determinados casos em que alguns professores dedicam um tempo extra

para ensinar elementos do cotidiano que os surdos não aprenderam em casa e que faltam para que eles compreendam os conteúdos escolares.

Apesar da conquista do bilinguismo, ainda há muito que avançar na educação de surdos. Felizmente, junto ao bilinguismo, conquistado por meio de políticas públicas voltadas para estes diferentes, hoje, temos escolas especiais para surdos que, em sua maioria, utilizam este método de ensino, bem como escolas inclusivas com salas especiais para surdos e professores que conhecem a Língua de Sinais. Outro avanço é a presença do professor surdo que ministra a disciplina de LIBRAS como currículo dentro da escola.

O surdo realiza a produção de sua diferença, subjetividade e identidade através da convivência com seus pares surdos, o que a inclusão não proporciona. Precisamos ter, nas escolas inclusivas, as necessidades básicas dos surdos atendidas, pois esta não é a realidade existente na maioria das escolas em nosso país. Os surdos precisam de professores surdos, de um currículo adaptado, de metodologias baseadas em estratégias visuais, de adaptações tecnológicas, como a campanha luminosa, entre outras. Um número muito pequeno de escolas possuem todos estes avanços, mas as que já conquistaram servem de modelo para as demais.

1.7 OS SURDOS E A SOCIEDADE (DES)AGREGANTE

Se fôssemos reconstruir o panorama histórico dos surdos, perceberíamos que há uma grande melhora que beneficia esta comunidade. Durante muitas décadas, os surdos sofreram com a exclusão social e a falta de visibilidade perante a sociedade. A partir do século XX, os surdos começaram a organizar-se e a promover movimentos que hoje resultam na conquista de uma legislação que lhes assegura muitos direitos. Nem tudo está feito, pois existe uma carência de legislações específicas e também o cumprimento efetivo das já existentes.

Em 24 de abril de 2002, pela Lei 10.436, foi oficializada a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial em nosso país, juntamente com a Língua Portuguesa. Após algum tempo, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei de LIBRAS, dando as orientações necessárias para a aplicabilidade da Lei. Neste decreto, apresentam-se deliberações para como proceder sobre educação, saúde, formação de professores surdos e intérpretes da Língua de Sinais,

acessibilidades, difusão da Língua de Sinais e outras providências. Um aspecto importante neste decreto foi a diferenciação dos termos Deficiente Auditivo e Surdo, o que anteriormente não acontecia¹⁴. No início do decreto, são apresentados os dois termos e a diferença entre eles:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.(BRASIL, 2005, p. 1)

Durante muito tempo, os surdos foram vistos como deficientes, termo que agrega um sentido de não eficiência. Esse sentido pejorativo desconsidera o surdo como um ser cultural, reforça a falta e não a diferença. É necessário um deslocamento nesse olhar, o que, felizmente, já é apresentado na legislação. Segundo Skliar (2003), as discussões em torno da normalidade, anormalidade, eficiência e deficiência ainda são poucas:

De fato existem pouquíssimos discursos e práticas que incluem a questão da deficiência em contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo, como também é mínimo o número dos que se propõem – e conseguem – representar a alteridade deficiente além de um corpo, ou de uma parte do corpo, danificada, ineficiente, deteriorada, esvaziada, inerte e inerte; em outras palavras: trata-se geralmente de um corpo sem sujeito e, também, de um corpo sem sexualidade, sem gênero, sem idade, sem classe social, sem religião, sem cidadania, sem idade, sem geração, etc. (p. 164).

Como dito anteriormente, as lutas e os movimentos surdos resultaram em uma legislação que hoje aceita a diferença. Esses poucos discursos e práticas relatados por Skliar, em 2003, estão um pouco amenizados devido às legislações atuais, mas, de fato, a falta de efetividade no cumprimento destas ainda faz com que os discursos sejam desvinculados, por vezes, da prática.

Constatarei isto em muitas escolas que ainda não viabilizaram o aprendizado e a permanência dos surdos, ao evitar fazer as adaptações curriculares necessárias para que ele seja atendido, de modo a respeitar sua diferença. Algumas situações

¹⁴ Um exemplo disso é o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, em que aparece apenas o termo deficiente auditivo e a definição como acima apresentada, sem nada mencionar sobre surdo ou a questão cultural.

constrangedoras e perigosas também acontecem por falta de pessoas que saibam a LIBRAS nos diversos espaços da sociedade. Eu, como intérprete, já fui chamada a hospitais, lojas, delegacia, bancos e outros espaços para resolver problemas que foram gerados pela falta de comunicação, os quais causaram mal entendidos enormes, bem como riscos à integridade física da pessoa surda. A legislação obriga a inserção de intérpretes nos diversos espaços da sociedade ou pelo menos pessoas que saibam LIBRAS. Entretanto, como ainda há um prazo para esta adaptação (o qual, segundo o decreto, é até 2015), os surdos terão de correr os riscos que esta falha na comunicação acarreta.

Neste capítulo, apresentamos um pouco do que permeia o mundo surdo, para que o leitor possa se situar antes de entrar na pesquisa em questão. A seguir, apresentamos a articulação proposta entre as Três Ecologias e a constituição das identidades surdas.



(SIEMENS, 2011)

2. UMA NOVA VISÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES: TRÊS ECOLOGIAS E IDENTIDADE SURDA

[...] quando o surdo diz, “Eu tenho orgulho de ser surdo”, ele choca e confunde o ouvinte. O ouvinte não gosta de ouvir isso, porque começa a colocar em questão a certeza que o ouvinte tem sobre o mundo. Ele não pode mais achar que o surdo é um “coitado”, porque um coitado não tem orgulho de si mesmo.

O ouvinte fica com medo. O mundo do ouvinte começa a ficar menos seguro, mais complexo. O ouvinte não tem explicação para o orgulho de o surdo ser surdo. Como é possível uma pessoa ter orgulho de ser surdo? Para o ouvinte é um absurdo. Um paradoxo

(McCLEARY, 2003, p. 3).

Antes de adentrar na articulação a que me proponho, acredito ser importante percorrermos alguns caminhos, como o das identidades em geral, o das Identidades Surdas – o que são e como são constituídas –, bem como o das Três Ecologias.

2.1 IDENTIDADE

Destaco a questão da construção de uma identidade como crucial para o desenvolvimento de um cidadão ciente de seu papel frente ao mundo, responsável por seus atos de afronta ou preservação do ambiente onde vive. Fontes de energia esgotáveis requerem um uso prudente dos meios de vida em nosso planeta. Entretanto, antes disso, precisamos analisar se cada um sabe qual sua importância e responsabilidade, sendo esta visão clara obtida quando o indivíduo está ciente de quem é. Quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o que e quem está à sua volta.

Mas o que é a identidade e como ela se constrói? Erikson (1979) entendia a identidade como uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido. Para o autor, construir uma identidade implicava em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida afora.

Para Hall (2006), uma concepção sociológica da identidade preenche os espaços entre o *interior* e o *exterior*, entre o mundo pessoal e o mundo público:

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (p.12).

Erikson (1979) abordava a identidade pessoal de duas formas: a primeira consiste na percepção de si como sendo o mesmo e contínuo no tempo e no espaço; e a segunda, na percepção de que os outros reconhecem essa semelhança e continuidade.

No livro *Identidade*, produzido a partir de uma entrevista a Benedetto Vecchi, e que retrata a vida na contemporaneidade, Bauman (2005), em outra ótica, discorre

sobre o fato de que vivemos o momento das incertezas e inseguranças da *modernidade líquida*¹⁵, em que nossas identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais sofrem um processo de transformação contínua, o que não permite mais estas certezas de Erikson. A fragilidade e a condição provisórias da identidade não podem mais ser ocultadas, mas esse é um fato novo, muito recente:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

As identidades ganharam livre curso em meio a este mundo aberto, globalizado, frenético, desenfreado. Agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas (BAUMAN, 2005, p. 35).

Um fator importante na constituição da identidade são as culturas nacionais de onde nascemos ou moramos, sendo uma das principais fontes da identidade cultural de um indivíduo. Ao nos definirmos, dizemos que somos brasileiros, ingleses ou jamaicanos, como se isso estivesse impresso em nosso gene. Da mesma forma, as identidades regionais nos tornam diferentes dos demais brasileiros. Somos formados, então, a partir de onde vivemos e das culturas que experienciamos.

A condição de homem exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo – como membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar (SCRUTON, 1986, p. 156).

Ao nos identificarmos com o lugar onde moramos, temos a noção de pertencimento, o que faz com que estabeleçamos uma relação entre ética e sustentabilidade capaz de gerar uma transformação de comportamentos, atitudes e

¹⁵ Na modernidade líquida, tudo é volátil; as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto, familiar, de casais, de grupos de amigos, de afinidades políticas e assim por diante, perdem a consistência e a estabilidade. Tudo é fluído, não há tempo de absorver a gama de informações, de relações e de oportunidades que se abrem em virtude das redes virtuais, do ritmo frenético do avanço tecnológico. As relações são fugazes, passageiras.

valores para a formação de pessoas e relações aptas a protagonizar um novo paradigma.

Essa identificação e esse sentimento de pertencimento ocorrem (ou pelo menos deveriam ocorrer) ao nascer, pois já entramos em uma rede de relações familiares. Ao crescer, o indivíduo vai aumentando seus elos de relações na escola, nos locais de trabalho, nas igrejas, nas associações, nos clubes, partidos políticos, etc., constituindo sua identidade e aumentando sua sensação de pertencimento.

Todo este movimento da vida possibilita ao indivíduo uma transformação pessoal que não é isolada, ocorrendo de dentro para fora, do individual para o coletivo e reciprocamente. Isto faz com que esta interação torne efetivas as modificações necessárias para que o indivíduo atue no ambiente de acordo com os valores que adquiriu ao longo da vida, que fazem parte da sua identidade cultural.

2.2 AS TRÊS ECOLOGIAS

Tornam-se adequadas e atualíssimas as colocações feitas por Guattari (1990) quando caracteriza o mundo em que vivemos. Ele expõe sua teoria sobre as Três Ecologias demonstrando uma indignação com o que vem acontecendo no cenário mundial em relação à deterioração do meio onde vivemos. Seu livro é uma denúncia e praticamente um grito de alerta. Nossa vida na Terra está assustadoramente ameaçada, caso medidas urgentes não sejam tomadas. Conectada às agressões ao meio ambiente, Guattari apresenta outra deterioração que choca tanto quanto estas: a das relações sociais e a da subjetividade humana. Segundo ele, aí está o cerne dos problemas da humanidade, hoje.

Poucas são as pessoas que atualmente mantém amizade com os vizinhos, que conhecem quem são as pessoas que habitam próximos à sua residência, que cultuam momentos com a família, sejam em momentos de lazer ou simplesmente na hora das refeições. Guattari (1990) afirma que modos de vida individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração:

As redes de parentesco tendem a se reduzir ao mínimo, a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra frequentemente 'ossificada' por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança estão geralmente reduzidas a sua mais pobre expressão (p.7-8).

Essas deteriorações não são isoladas e independentes. Uma é consequência da outra. Para Guattari, somente uma articulação ético-política entre as Três Ecologias (a da subjetividade humana, a das relações sociais e a do meio ambiente) tornaria possível esclarecer e solucionar tal situação.

Conforme Guattari, “É a relação da subjetividade com uma exterioridade – seja ela social, animal, vegetal, cósmica – que se encontra assim comprometida numa espécie de movimento geral de implosão e infantilização regressiva” (1990, p.8). Atualmente, muitas pessoas estão mais ligadas ao que podem ter, ao que está na moda e não exatamente ao que elas gostam e são. Jovens perdem sua essência, seu significado, sua identidade, transformando-se em cópias de algo que viram, que a mídia lhes impôs e nem param para pensar se é exatamente isso que querem ou que lhes completa.

Dentro deste panorama, que se agrava pelo congelamento das relações familiares e sociais, em último plano estará a preocupação com o meio ambiente, pois um indivíduo que não se preocupa em descobrir quem exatamente é e também não mantém relações salutares com familiares e amigos, jamais irá se preocupar com a degradação ou preservação do meio ambiente.

Apesar de estarem começando a tomar consciência dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só a articulação ético-política – a que eu chamo de ecosofia – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões (GUATTARI, 1990, p.8).

Assim, Guattari manifesta que, para buscar a convivência em harmonia com a nossa fonte de recursos limitados (a natureza, o planeta, o universo), devemos canalizar a mente para uma busca de objetivos mais elevados. Logo, poder-se-á trabalhar na reconstrução das relações humanas, desde os níveis mais esquecidos até os mais comentados:

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Esta revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande

escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo (p. 9).

Ao analisar o papel da Educação Ambiental como ponto de partida para uma transformação da realidade, Loureiro (2004) analisa uma educação que é exclusivamente voltada para o “eu” isolado da sociedade, para a subjetividade sem objetividade. Para o autor, esta educação configura-se como psicologismo, subjetivismo, negação da realidade para além da consciência e da ação consciente dos sujeitos na sua constituição. A partir desta situação, surge, então, a Educação Ambiental que promove a conscientização, a qual se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente.



Figura 11: As esferas de inter-relação em Educação Ambiental (SAUVÉ e ORELLANA, 2001)

Tanto Guattari (1990) quanto Sauv e e Orellana (2001) percebem esta necessidade de inter-relacionar as esferas da Educa o Ambiental a fim de que aconteça uma conscientiza o da sociedade para estas questões e que isso nos mova para uma a o efetiva em favor do desenvolvimento humano, social e ambiental.

Esta possível aproxima o entre as Três Ecologias e as identidades surdas   a minha proposta neste trabalho e será explicitada neste capítulo.

2.3 IDENTIDADE SURDA

A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, seja por situa o genética, por ocorrência de rubéola ou outras doenças infecciosas durante a gesta o, ou por doenças como meningite ou caxumba na infância. De qualquer

maneira, o primeiro contato da criança com uma língua é com a de seus pais, que é a língua oral e não adequada às necessidades físicas e culturais da pessoa surda.

Ao descobrir que o filho é surdo, os pais recorrem diretamente ao médico, sedento por uma solução que o torne igual, ou seja, ouvinte como os pais. Determinados médicos, detentores de uma visão clínico-terapêutica, veem a surdez como uma doença que necessita ser curada, seja através do aparelho auditivo, seja por meio de sessões com a fonoaudióloga para aprender a oralizar¹⁶. Alguns chegam aos extremos ao incentivar a colocação do implante coclear¹⁷, uma agressão ao corpo da criança e que, na grande maioria das vezes, não surte efeito, como os outros métodos disponíveis. Esses métodos promovem nos pais a expectativa de que o filho um dia será como eles, um ouvinte.

Muitos pais e filhos criam estratégias de comunicação que envolvem gestos e mímicas. Mesmo com essa evidência de que a língua do filho é diferente da sua, muitos pais demoram a compreender a importância de conhecer e utilizar a Língua de Sinais. Quando o filho entra na escola e enfrenta dificuldades para aprender, geralmente, torna-se mais fácil para os pais a busca pela língua natural dos filhos. Neste momento, se a escola está atenta à diferença do filho, vai orientar os pais para procurar auxílio com profissionais da área da surdez que têm uma visão socioantropológica. Em outras palavras, esses profissionais encaram a surdez como uma diferença cultural, tendo sua base na Língua de Sinais, uma língua visual que vai possibilitar ao surdo a significação de mundo, A criação de conceitos e a construção de sua identidade.

Perlin (1998) explica que toda pessoa que nasceu surda tem identidade surda. O problema é onde e como ela constrói sua identidade. No caso da maioria dos surdos, eles possuem uma identidade, mas não identidade surda, pois eles tentam ser iguais aos ouvintes que os cercam na maior parte do tempo. Miranda (2001), em seu relato a respeito de quando foi implantar um projeto piloto na cidade de Charqueadas/RS, que resultou na sua dissertação de mestrado, descreve uma realidade muito semelhante à encontrada com os alunos em questão:

¹⁶ Método de ensino da fala e leitura labial. É uma prática extremamente difícil e demorada para os surdos, por não ser natural para eles.

¹⁷ O implante coclear é um aparelho que oferece informação sonora a indivíduos com perda auditiva. Apesar de parecer uma solução para a questão da surdez, o procedimento oferece sérios riscos à vida do paciente.

Nos dias que se seguiram, ficou evidente a importância de minha presença, por possibilitar que os surdos se identificassem, ou pelo menos reconhecessem, num surdo mais velho, uma pessoa que não está marginalizada, que participa no meio social ou que pode, normalmente, construir por si uma participação social. Dessa forma, eles não mais iriam imitar o que os ouvintes preparavam para eles, mas iriam ter sua própria apresentação ou identificação social (p. 37).

Existe diferença entre constituir uma identidade e a construção de identidades surdas; diferença que reside no tipo de relações que os surdos vão estabelecer. Eles possuem uma comunicação visual-espacial e isto afeta a maneira como eles efetuam suas relações com o outro. As identidades não são produzidas naturalmente, mas a partir das relações entre os sujeitos. Por isso, toda constituição das identidades surdas é afetada pelas relações que eles estabelecem quando convivem, na maior parte do tempo, com ouvintes. Segundo Morais e Lunardi-Lazzarin (2009), “talvez seja nessa relação que podemos entender a noção de diferença como algo irreduzível” (p. 18). No mesmo viés, Silva (2002) reitera que “a diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y” (p. 66).

2.4 TRÊS ECOLOGIAS E IDENTIDADE SURDA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA

Baseada nestas relações necessárias entre indivíduos diferentes, nomeados por Silva (2002) como ‘x e y’, entendendo-os como surdos e ouvintes, convidamos o leitor a adentrar nesta aventura de fazer uma conexão das Três Ecologias com as identidades surdas, mostrando que é uma articulação possível, coerente e capaz de auxiliar os surdos a construir suas identidades surdas.

A Ecologia Mental, como é nomeada por Guattari (1990), é a da Subjetividade Humana. Entendemos subjetividade como o universo interno do ser humano, composto por emoções, sentimentos e pensamentos, com o qual ele vai se relacionar com o mundo externo, resultando em marcas singulares em sua formação, como também na construção de crenças e valores.

Os surdos, cujas famílias optam pela oralização, negando a Língua de Sinais, podem sofrer por esta escolha, pois se sabe que uma língua pressupõe a formação do pensamento. A língua oral não fornece aos surdos os significados necessários, na grande maioria dos casos, para compreender e significar o mundo.

O discurso do oralismo e o seu estabelecimento como regime de verdade produziu a subjetividade surda como um déficit sensorial que deve ser corrigido a partir do treinamento da fala, já que esta é apontada como condição indispensável para a aceitação social, mas desconsidera-se completamente como o surdo vai se sentir nela.

Por mais que os surdos participem de incansáveis sessões com o fonoaudiólogo, jamais o aprendizado de uma língua que não é sua vai acontecer de maneira tão natural como com a LIBRAS. Segundo Goldfeld (1997):

Mesmo tendo uma família ouvinte e se submetendo ao tratamento fonoaudiológico para a aquisição da língua portuguesa, eles demoram bastante para alcançar o sucesso nesta aquisição – em torno de 10 anos – e além desta demora, este aprendizado nunca se dá de forma exclusivamente natural, ou seja, através do diálogo espontâneo, pois há sempre a necessidade de utilização de técnicas específicas. Por outro lado, a LIBRAS pode ser rápida e naturalmente adquirida em contextos naturais (p. 51).

Neste sentido, enquanto o surdo não tem acesso e domínio de uma língua, como ele organiza seu pensamento? Como ele externaliza o que sente? Como lida com estes sentimentos, pensamentos e essas emoções que surgem, se a língua oral não lhe fornece os significados capazes de compreender adequadamente o que acontece à sua volta? Estas questões se tornam fundamentais para o entendimento da subjetividade surda.

Por conviver com pessoas ouvintes, muitos surdos nem sabem ou percebem como de fato são, imaginam ser ouvintes como os demais membros da sua família. A partir disto, surgem inúmeras situações que, para os surdos, tornam-se inexplicáveis, confusas. Diversos são os relatos de adultos surdos acerca de situações inusitadas. Um deles explica que não compreendia o porquê de a mãe, inesperadamente, abrir a porta da frente de casa e, para sua surpresa, ter alguém do lado de fora esperando para entrar, apesar de ele mesmo, várias vezes, ter feito a mesma coisa para verificar se alguém estava chegando, mas sempre infrutífero. Por vezes, imaginou que sua mãe era mágica, pois ele mesmo não conseguia isso.

Uma mulher surda relata que havia algo que lhe intrigava na infância. Quando ela ia à padaria com o pai ou a mãe, eles mexiam a boca e a pessoa do outro lado do balcão lhes dava as coisas de que estavam precisando. Algumas vezes ela mesma ia até o balcão e ficava mexendo a boca, mas nada acontecia,

ninguém lhe dava nada. Isso era um mistério intrigante e, ao mesmo tempo, desanimador, por não conseguir entender o que acontecia. Outra situação narrada é a de um surdo, ao lembrar que, na infância, sempre que o pai chegava em casa com carvão, era sinal de que a casa ficaria cheia de gente.

Estes casos ilustram que o surdo acaba estabelecendo pequenas relações sem ter verdadeira noção do que está acontecendo à sua volta. Sem a comunicação efetiva dentro de casa, fica difícil para os surdos perceberem que não escutam, quando a maioria das pessoas o faz. Muitos deles não entendem nem o que significa escutar.

Situações como estas fazem com que a subjetividade do surdo esteja baseada apenas no que ele consegue perceber, o que, muitas vezes, é uma visão parcial da situação. Caso os pais de crianças surdas aceitassem desde cedo a surdez do filho, reconhecendo este aspecto como uma diferença e não deficiência, poderiam comunicar-se com ele em sua língua natural. Desta maneira, desde cedo seriam ensinados elementos cotidianos do mundo à volta das crianças surdas. Se assim fosse, seria mais fácil acreditar que a subjetividade surda seria constituída sem confusões, lapsos ou falhas.

ECOLOGIA MENTAL
SUBJETIVIDADE HUMANA
Mundo interno do ser humano
Ausência de uma língua
Desconhecimento de quem de fato é
Subjetividade baseada apenas no que consegue perceber

Quadro 1: Ecologia Mental e a subjetividade surda

A subjetividade vai determinar como nos relacionamos com o outro. Neste ponto, focalizamos a Ecologia Social, a das Relações Sociais. Segundo Guattari (1990), precisamos agora desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho, etc. O autor afirma que:

A questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo. E não somente pelas intervenções “comunicacionais”, mas também por mutações existenciais que dizem respeito à essência da subjetividade. Nesse domínio, não nos ateríamos às recomendações gerais, mas faríamos funcionar práticas efetivas de experimentação tanto nos níveis microssociais, quanto em escalas institucionais maiores (p. 16).

Nessa perspectiva, precisamos analisar dois tipos de relações sociais: as que acontecem no meio de pessoas diferentes dele, ou seja, com os ouvintes, e aquelas que ocorrem com seus semelhantes, os surdos.

Um dos pontos principais na questão da subjetividade e, que influencia diretamente nas relações que estabelece, é que os surdos convivem, na grande maioria do tempo, com pessoas ouvintes. Como muitas vezes o surdo não percebe ou desconhece esta diferença, acaba tentando reproduzir o modelo ouvinte, algo que por mais que tente, não vai conseguir fazer.

Antes de conhecer a comunidade surda, muitos surdos sentem-se desajustados ou fora do mundo sem conseguir entender o motivo. Se a comunicação efetiva¹⁸ com os pais fosse possível, as crianças surdas teriam uma chance maior de compreender mais cedo quem de fato elas são. Essa falta de comunicação provoca consequências profundas na vida do surdo. Em famílias onde todos são ouvintes, os pais costumam ensinar seus filhos em momentos simples do cotidiano. Existem também aqueles momentos em que os pais não estão em uma conversa diretamente com os filhos, ou seja, quando conversam com outra pessoa, mas, mesmo assim, o filho escuta o que está sendo conversado e, conseqüentemente, absorve partes da conversa, cria conceitos, apropria-se de informações.

Imagine-se a cena: os pais estão na cozinha conversando enquanto o filho ouvinte está na sala assistindo à televisão. Mesmo que os pais não estejam conversando com o filho, ele está ligado de maneira auditiva na conversa dos pais e estabelecendo relações com as coisas que está escutando. Em contrapartida, na família onde os pais são ouvintes e o filho surdo, essas relações não são estabelecidas e a criança fica com um conhecimento de mundo muito restrito e tem uma visão das coisas baseadas apenas no que percebe.

¹⁸ Costumo utilizar o termo ‘efetiva’ aliado à comunicação, pois, deixa claro que é uma comunicação que de fato transmite algo, que é entendida. A comunicação sempre acontece, mas nem sempre de maneira clara para os interlocutores.

Relacionar-se com o outro diferente não acontece apenas dentro da família, mas na sociedade em geral. O surdo que não conhece a LIBRAS vai desenvolvendo estratégias para conseguir estabelecer uma relação com as coisas e as pessoas. Infelizmente, em muitos momentos, estas relações não são corretas ou não correspondem ao real. Por isso, é comum ocorrerem tantos enganos, conflitos e tantas divergências em situações em que os surdos estão envolvidos.

Ao encontrar a comunidade surda pela primeira vez, muitos surdos descrevem seus sentimentos e expressões como: 'renascimento', 'descoberta do eu', 'recomeço', 'abrir os olhos do entendimento', 'tudo se tornou claro', 'não sou sozinho no mundo' etc. É sair de um mundo totalmente oral, que não lhe pertence, para adentrar no mundo da visão, dos sinais, no 'seu' mundo. Vilhalva (2001) complementa:

Muitos surdos tiveram que renascer ao entrar para a comunidade surda. Aquele sentimento de estar só no mundo acaba e o medo das pessoas vai diminuindo, até porque se sai de um mundo apenas oral-auditivo e passa-se a ter o direito de se comunicar através da Língua de Sinais (p. 16).

Este é um dos relatos mais comuns dentro da comunidade surda. Ao encontrar a comunidade surda, o surdo vai conhecer pessoas semelhantes, que enfrentam as mesmas dificuldades, possuem as mesmas histórias, compartilham dos mesmos sentimentos. Strobel (2008) já destacava estas mesmas histórias e sentimentos como uma característica que designava o povo surdo, o qual, independente do lugar onde esteja, partilha das mesmas situações.

Através do contato com a sua comunidade, o surdo vai aprender sua língua de maneira muito rápida, vai conhecer sua própria cultura baseada no visual, vai efetuar as trocas de experiências necessárias para aprender a conviver no mundo onde a maioria é diferente dele. Eles sentem que não são mais sozinhos no mundo, que existem outras pessoas com as quais podem compartilhar tudo o que sentem, que podem ajudar-se mutuamente para enfrentar as barreiras da sociedade.

Guattari (1990) defende a necessidade destas aproximações a fim de conseguirmos viver mais plenamente neste mundo tão conturbado:

De uma maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, certa cartografia feita de demarcações

cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões (p. 15).

Os surdos, ao conviverem na sua comunidade, criam estratégias para adquirir informações de mundo, compartilham estas informações, ajudam-se, organizam seus movimentos a favor da visibilidade da sua língua e da garantia de seus direitos. É o encontro com os seus pares. É a aquisição das bases para conseguir conviver melhor com os ouvintes.

ECOLOGIA SOCIAL	
RELAÇÕES SOCIAIS	
“A questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo” (GUATTARI, 1990, p. 16).	
<u>O outro ouvinte</u>	<u>O outro surdo</u>
Tentativa de reproduzir o modelo ouvinte	Renascimento
Não aceitação de si mesmo	Compartilhar sentimentos
Dominação/dependência	Aprendizado da língua
	Conhecimento da própria cultura
	Criação de estratégias
	Troca de informações

Quadro 2: Ecologia Social e o relacionamento do surdo com o outro.

A terceira Ecologia de Guattari (1990) é a Ambiental. Quando Guattari (1990) expõe ao mundo sua preocupação, propõe um retorno à natureza em todas as suas dimensões, contemplando, desde o conhecimento da biosfera, ao desvelamento dos anseios mais íntimos do indivíduo. Um esforço de negação frente à padronização dos usos e consumos, de indignação diante do envenenamento dos alimentos, da destruição das criaturas e da restrição à diversidade e à autonomia.

Todas estas preocupações e propostas de Guattari (1990) estão à disposição de todos que desejarem engajar-se nesta causa, exceto de alguns, como

no caso de uma minoria linguística, os surdos. A barreira da língua é um dos motivos que afasta os surdos destas questões, mas esta não é a causa principal. O surdo tem, em sua história, marcas de opressão e domínio por parte da maioria ouvinte. Muitas situações como essas ocorrem devido à falta de autonomia destes indivíduos, que vivem à sombra e dependência dos ouvintes. Por isso, eles ainda estão muito preocupados com seus movimentos e suas lutas para a visibilidade da sua língua, a garantia dos seus direitos e o acesso às informações.

É impossível pensar uma Educação Ambiental que desconsidere que ainda existem pessoas que vivem sob domínio e poder de outros por causa da suas precárias oportunidades de formação de identidade, sendo expostos a situações e oportunidades que vão de encontro com a sua diferença.

Brandão (2005) estabelece algumas dimensões que fazem parte do ambiente e onde atuamos ecologicamente. A primeira e a segunda dimensões têm ligação direta com a questão da identidade de uma pessoa, mostrando que é complexo pensarmos em um cidadão atuante, sem que ele perceba quem é, cuide e elabore, primeiramente, o seu próprio ser:

Primeira: a dimensão do ser pessoal. Eis o menos e o mais infinito de todos os habitats de cada um de nós: o nosso interior. A casa mais etérea e real de nós mesmos. A profundidade do nosso ser e a nossa própria identidade destinada à interação sempre mais profunda conosco mesmos, com os nossos outros e com o nosso Mundo. Alguns dirão, e poderão dizer de pleno direito: esta seria a dimensão ecológica que envolve o mistério de nossa própria relação com o todo do Ser. E Deus pode ser o seu nome. Segunda: a dimensão física de nossa própria pessoa: esta é a dimensão em que nós mesmos, tomados na unidade individual de cada um de nós, somos em nosso corpo um Ambiente de Vida a ser conhecido e cuidado com zelo e carinho também (p. 84-85).

Brandão (2005) ainda salienta que o fato do meio ambiente começa no meio de mim mesmo traduz bem esta dimensão ecológica, que o cuidado da casa começa no cuidado do corpo, como a casa mais íntima e pessoal que somos e possuímos.

Por causa da minha profissão, convivo com diferentes tipos de surdos. Percebo que os surdos que são engajados nos movimentos e nas lutas surdas, participam das associações, encontram-se seguidamente com os seus semelhantes, constituíram e permanecem constituindo sua identidade surda através destas participações ativas. Eles convivem bem tanto com surdos quanto com ouvintes, pois sabem exatamente quem são e isso transparece claramente através de suas

ações. Já outros surdos, sejam jovens ou adultos, que utilizam a LIBRAS na escola, mas que não participam ativamente da comunidade e dos movimentos surdos, frequentemente, estão duvidosos entre quem são e o que fazer de suas vidas. Várias vezes presenciei surdos jovens utilizando fones de ouvido, mesmo sem ouvir nada, mas para que pudessem ser vistos como ouvintes, como se não soubessem todas as capacidades e potencialidades que podem alcançar aceitando-se como surdos. Usualmente, constato as evidentes consequências desta identidade não definida como surda: um sujeito sem força de luta, devido à instabilidade de sua identidade e à consequente falta de cuidado e conhecimento da sua primeira e segunda dimensão. Devido a isto, essa falta e falha estendem-se às questões ambientais, pois é difícil cuidar de algo externo quando nosso interno não está definido, resolvido e cuidado.

Em minhas leituras sobre educação de surdos, não há referências a questões ambientais. Um único achado encontra-se em um filme do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em que é apresentado em Língua de Sinais um pouco da história do Brasil e o Hino Nacional. Antes do hino, há uma professora surda que sinaliza estrofe a estrofe e outra que explica cada uma delas, contextualizando com a história antes apresentada. Em determinado trecho do hino, que fala sobre as belezas naturais do nosso país, ela menciona a importância de preservarmos este ambiente tão diverso e rico. Tal referência fica vinculada apenas a uma visão já ultrapassada de Educação Ambiental, restrita às relações do homem com a natureza.

Tal falta de registros na área ambiental pelo surdo não significa que eles não tratem deste assunto, mas é um reflexo de que poucas vezes isto é discutido ou então não é uma preocupação presente em seus diálogos e suas lutas.

Na nossa Constituição Federal (1988), temos, dentro do capítulo sobre o Meio Ambiente, um direito que é anterior ao direito à saúde: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo para as presentes e futuras gerações” (art. 225).

Em uma época como a atual, em que a situação ambiental é preocupante, mas que o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado é assegurado pela Constituição Federal, precisamos de toda a sociedade com participação ativa neste movimento socioambiental. Os surdos, assim como os ouvintes, precisam conhecer

estas questões e, após isto, optar ou não por serem cidadãos ativo nestas lutas. Entretanto, em virtude de algumas lacunas na formação identitária dos surdos, muitas vezes, eles precisam percorrer dolorosos caminhos para constituir sua identidade surda que os tornem capazes de lutar pelos seus direitos como diferentes. As possibilidades de constituição de identidades surdas motivam as lutas e elas próprias também contribuem neste processo de constituição. Esperamos que sejam também motivados para conhecer e participar das questões ambientais.

ECOLOGIA AMBIENTAL
O MEIO AMBIENTE
Proposta de retorno à natureza em todas as suas dimensões, contemplando desde o conhecimento da biosfera, ao desvelamento dos anseios mais íntimos do indivíduo. Um esforço de negação frente à padronização dos usos e consumos, de indignação diante do envenenamento dos alimentos, da destruição das criaturas e da restrição à diversidade e à autonomia.
Escassez de material
Foco na visibilidade da língua, nas lutas e nos movimentos.
Falta de conhecimento substancial

Quadro 3: A Ecologia Ambiental e as relações do surdo com o meio ambiente

Neste capítulo, apresentamos a articulação possível entre as Três Ecologias e a constituição das identidades surdas. No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada para esta pesquisa bem como as análises feitas.



(TERRA, 2011a)

3. OLHARES AGUÇADOS SOBRE SINALIZADORES E SEUS SINAIS

*Jeito surdo de ser, de perceber,
de sentir, de vivenciar, de comunicar,
de transformar o mundo de modo a torná-lo habitável*

(GLADIS PERLIN).

Este capítulo destina-se a apresentar as minhas escolhas face aos vários e diferentes atalhos que se apresentaram neste processo de investigação. Além disso, apresento as análises relativas ao material produzido durante a pesquisa.

Nos caminhos metodológicos percorridos, fui movida pelo intuito de **compreender como o processo de constituição das identidades surdas é estimulado na escola e como esta prática está articulada às Três Ecologias.**

Através desta pesquisa, analisei a prática pedagógica do professor, bem como as práticas discursivas e não discursivas de outros profissionais na escola que têm contato direto com as crianças da turma em questão, identificando potencialidades para o processo de construção da identidade dos sujeitos surdos. Meu olhar estava especialmente voltado a buscar possíveis articulações entre as práticas investigadas e as Três Ecologias, tendo em vista a sua aplicabilidade na construção das identidades surdas.

Meu problema de pesquisa é: a construção das identidades surdas passa por diversas barreiras, incluindo as de comunicação, a negação e o luto da família, a dificuldade de inserção na sociedade, entre outras. Nessa perspectiva, é o professor favorecedor do processo de construção da sua identidade?

Tencionei o papel do professor, no sentido de saber se ele está ciente de que uma de suas funções é a de auxiliar na construção da identidade surda de seus alunos. Tendo ele consciência do seu papel, proporciona momentos durante sua prática pedagógica para que o aluno perceba-se como surdo e se desenvolva no processo de construção de sua identidade? No âmbito da sala de aula, o professor de surdos utiliza metodologias que estejam articuladas às Três Ecologias?

3.1. O ESPAÇO DA SINALIZAÇÃO

Escolhi o espaço escolar para realizar a pesquisa, tendo em vista o desejo de conhecer as opções didático-pedagógicas do professor em relação às crianças surdas que ingressam pela primeira vez no espaço escolar e que chegam, na maioria das vezes, sem o aprendizado da sua língua. Meu foco era a questão da construção das identidades surdas e não via melhor espaço do que a escola para tentar compreender melhor este fenômeno. Conforme Thoma (2009):

(...) muitos estudos já demonstraram que as escolas de surdos ou as turmas de surdos têm sido o lugar onde as condições de possibilidade para que eles se constituam como sujeitos que se olham e se narram de forma oposicional ao discurso clínico predominante se dão de modo mais favorável (p. 65).

Inicialmente, minha pesquisa seria desenvolvida em uma escola de surdos localizada no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul. Porém, após contato com a professora regente de uma das turmas desta escola, no mês de março de 2010, fui informada de que no ano em curso, a turma contaria com a presença de um aluno *surdo-down*. Em virtude disso, a professora solicitou que a pesquisa fosse feita em outro mês a fim de que ela se adaptasse à turma, bem como a turma a ela. Minha intenção era fazer a pesquisa neste primeiro mês, justamente para ver como era a atuação do professor neste primeiro contato dos alunos, na escola. Como não foi possível, aguardei mais um mês para manter contato novamente com a escola.

Um mês depois, contatei a professora novamente e ela me informou que o aluno *surdo-down* era muito agitado e estava com dificuldades de adaptar-se à turma. Então, ela sugeriu que eu fizesse as observações apenas nos dias e horários em que ele não estivesse presente. Isso significava, em termos de horários, duas vezes por semana, durante uma hora cada vez. Avaliei ser este tempo de contato com os alunos e a professora insuficiente para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, percebi que ela sentia-se desconfortável com a presença de outra pessoa em sala de aula, tendo em vista que a adaptação a esta nova situação ainda estava em processo. Como pesquisadora e conhecedora da dinâmica da sala de aula, eu não queria atrapalhar o andamento das atividades da rotina escolar. Por isso, resolvi procurar outra escola para realizar a pesquisa.

Comecei, então, a manter contato com algumas escolas de surdos no Estado para saber sobre a possibilidade da pesquisa, deixando bem claro o requisito necessário para a realização do trabalho: turma de Educação Infantil onde tivesse um professor surdo atuando, devido à importância deste profissional nesta etapa da educação destas crianças. Silveira (2006), em sua dissertação de mestrado, comenta sobre isso e também sobre a dificuldade de encontrar professores surdos nestas turmas:

No caso da Educação Infantil, mais importante ainda é aquisição da Língua de Sinais. Os professores precisam ser fluentes em Língua de Sinais; geralmente melhor é ser professor surdo, nativo da

Língua, porque eles têm mais sinais, são mais fluentes, sabem estruturar bem Língua de Sinais, podem criar neologismos, usar muito Classificadores, enfim podem falar sobre todas as coisas sem problemas de ordem linguística. Geralmente as escolas de surdos, na educação infantil, têm ensino de LS, pois a maioria das escolas tem professores ouvintes na educação infantil, já que é difícil encontrar professores surdos para a educação infantil. Aí o ensino de LS serve de apoio, de estrutura da Língua de Sinais. Por exemplo: o professor surdo conta a história em LS, professor ouvinte trabalha outras coisas na educação infantil (p. 20-21).

Realmente, foi o que aconteceu no processo de pesquisa que engendrei: dentre as oito escolas contatadas, apenas uma tinha um professor surdo atuando na Educação Infantil. Uma escola situada na capital do Estado do Rio Grande do Sul foi a selecionada para a realização da pesquisa. Ao solicitar a liberação para fazer a pesquisa, foi-me informado que a escola sempre esteve aberta para pesquisadores, pois o corpo docente avalia que as pesquisas muito contribuem para a melhoria das escolas, mas que esta era a única série em que não eram permitidas investigações, tendo em vista características peculiares da turma: alunos recém ingressando na escola e muito ativos, entre outras. Expliquei que seria justamente este o foco da pesquisa, acompanhar os procedimentos no primeiro contato da criança da escola. A Supervisora da escola informou-me que iria reunir-se com a direção e posteriormente daria uma resposta definitiva. Ao entrar em contato novamente com a Supervisora, foi-me dito que a escola abriria uma exceção, visto que o foco de minha pesquisa era inédito e, segundo elas, de grande contribuição para a visibilidade e legitimidade do professor surdo no âmbito escolar. Parti imediatamente para as negociações acerca da visita à Instituição.

O espaço escolar é extremamente organizado em todas as suas áreas, o que dificultou um pouco a realização da pesquisa em termos de tempo e minha urgência como pesquisadora, mas toda esta organização revelou-se como essencial para o sucesso do funcionamento da escola, como será relatado a seguir. Por opção da escola, não vamos mencionar o nome da mesma, mas apenas apresentaremos suas características básicas para que se torne mais fácil entender o contexto onde a pesquisa foi realizada.

A escola localiza-se no Estado do Rio Grande do Sul, é especial para surdos e atende, no total, cento e vinte um alunos surdos no ano de 2010. Na escola, há professores surdos e ouvintes atuando, sendo que são sete professores surdos e dez ouvintes, distribuídos nas turmas desde a Educação Infantil até a oitava série do

Ensino Fundamental. Junto com a escola, há o funcionamento de uma clínica com atendimento para surdos e ouvintes na área de otorrinolaringologia, serviço social, psicologia, fonoaudiologia, estimulação precoce e audiologia.

O ensino na escola é baseado na LIBRAS, privilegia a visibilidade e transmissão da cultura surda. Em todas as turmas, há um professor surdo que ensina LIBRAS uma vez por semana. Também há um professor ouvinte, mas que sabe LIBRAS, que é específico para Educação Física e Informática. Este fato é uma prioridade na escola, ou seja, é condição básica que todas as pessoas que ali trabalham dominem a LIBRAS. Se a pessoa é contratada para trabalhar, imediatamente ingressa no curso de LIBRAS para que possa comunicar-se com os alunos e professores surdos.

3.2. OS SINALIZADORES

Na turma, são nove alunos surdos, com idade entre quatro e seis anos, todos filhos de pais ouvintes e sem outro surdo na família. Eles são muito agitados e precisam ser o tempo todo 'controlados', pois costumam se bater e parece que eles não têm muita noção do quanto isso pode ser perigoso. Junto com a professora, atua uma monitora, que faz parte da congregação religiosa e prepara-se para ser freira. Ela é ouvinte e não sabe a LIBRAS, mas está aprendendo no contato com os surdos da escola. Ela auxilia a professora nas atividades com os alunos, principalmente junto aos mais agitados. Na turma, também há uma menina que possui uma má formação genética no cromossomo 18, o que faz com que ela não escute, não fale e tenha algumas limitações no movimento. Ela não é dependente para agir, mas sempre quer colo, fica todo o tempo grudada na professora ou na monitora.

A professora selecionada para a pesquisa é graduada em Pedagogia e já atuou em outra escola como professora da Educação Infantil. Ela é surda, filha de pais ouvintes e estudou durante todo seu período escolar em escola de surdos. Na época em que estudava, a metodologia de ensino para surdos era o oralismo, conforme ela mesma relata:

Éramos proibidos de sinalizar, batiam em nossas mãos e participávamos de sessões com a fonoaudióloga. Era um grande sofrimento. Também usávamos aparelho auditivo, o que me deixava muito brava, pois eu não

gostava, não queria usar. Primeiro eu comecei usando o aparelho e depois, aos dois anos, eu comecei a manter contato com a fonoaudióloga, mas nada de Língua de Sinais, apenas a oralização. Até que comecei a sinalizar e isso fluiu rapidamente (Entrevista com a Professora Surda, Anexo A).

A sala de aula desta turma é espaçosa e toda enfeitada com o alfabeto manual, os números em LIBRAS e vários outros desenhos com os respectivos sinais. Há um calendário do mês, também com os respectivos sinais, bem como a indicação dos dias em que eles têm aulas especializadas. Ainda há ganchos para cada aluno, com a respectiva identificação: a foto do aluno e seu nome com o alfabeto manual e em Português. Na sala, também existe uma campainha luminosa no alto da porta que indica os horários de entrada, saída e intervalo.

3.3. PROMOVENDO A SINALIZAÇÃO

No mês de maio de 2010, fiz uma semana de observações na turma da Educação Infantil. A princípio, havíamos pensado em apenas uma semana e, se fosse insuficiente, retornaria para mais observações. Durante esta semana, procurei ao máximo observar as atitudes da professora frente à turma, mescladas com conversas sobre seu trabalho e também uma entrevista semi-estruturada. Durante as observações, procurei registrar momentos significativos em meu diário de campo, bem como por meio de fotos e filmagens.

Pude acompanhar os alunos durante atividades em outros espaços da escola, como a entrada, a merenda no refeitório, o recreio com as outras crianças surdas, as aulas de informática e educação física, que são ministradas por outros professores, e a hora da saída. Estes momentos também se mostraram como fundamentais contribuições para a construção das identidades surdas destas crianças.

Antes de começar as observações, conversei com a supervisora da escola para obter algumas informações sobre o funcionamento. Entre outras coisas, questionei sobre o primeiro contato das crianças quando ali chegam, imaginando que, de fato, seria com a Educação Infantil. Ela informou-me que nem sempre isto acontece. Na maioria das vezes, o primeiro contato das crianças nesta escola não é com a professora, mas com a fonoaudióloga, pois geralmente elas chegam antes da idade escolar. Preocupei-me com esta informação, pois a visão dos fonoaudiólogos,

em geral, gira em torno da necessidade da oralização para os surdos. Apesar de não estar dentre as ações previstas para esta pesquisa, resolvi entrevistar a fonoaudióloga.

Este ano de 2010 foi o primeiro ano em que a escola teve um professor surdo na Educação Infantil. Havia uma professora ouvinte que trabalhava há alguns anos com esta turma. Ela também é intérprete de LIBRAS em uma universidade. Quando a direção resolveu experimentar o trabalho com uma professora surda na Educação Infantil, esta professora foi recolocada como responsável pela disciplina na escola. Apesar de não ser a professora da turma, sua presença na sala é sempre requisitada, pois são vários alunos e extremamente agitados. Percebi um carinho especial dos alunos com ela. Então, devido a este contato e também à experiência de anos nesta classe, resolvi entrevistá-la também.

A entrevista com a professora surda foi realizada através de filmagem, para que não fosse perdido nenhum detalhe. A entrevista com a fonoaudióloga e com a professora anterior da turma foi realizada através de gravador de voz. Durante as observações da turma, fotografei alguns momentos que considereei significativos. Minha ideia seria filmar as aulas, mas devido ao comportamento agitado das crianças e também à presença de uma pessoa desconhecida, achei que uma filmadora causaria um tumulto ainda maior. Com o passar dos dias, e o fato de as crianças terem se acostumado com minha presença, em uma das tardes, eu e a professora utilizamos a filmadora para que cada um se apresentasse. Depois deste momento, consegui fazer algumas pequenas e discretas filmagens da aula.

Depois desta observação de uma semana, iniciei o procedimento das traduções das filmagens da LIBRAS, transcrevendo-as para o Português, bem como a transcrição das gravações de voz. Optei por transcrever as entrevistas na íntegra, pois considero que assim visualizo e absorvo melhor o que foi dito.

Ao fazer uma preliminar análise do conteúdo das entrevistas, senti falta de uma opinião e posição que é fundamental, a dos pais. Então entrei em contato com a escola para saber da possibilidade de entrevistá-los. Foi marcada a entrevista para o mês de outubro. No dia combinado, fui até à cidade onde se localiza a escola, mas infelizmente não foi possível fazer a entrevista devido a algumas atividades que surgiram de última hora na escola. Remarcamos então a entrevista para o mês de novembro.

Apesar do desgaste ocasionado por estes transtornos com a entrevista dos pais, percebo que este foi o melhor período para que ela fosse realizada. A entrevista foi realizada dias antes de encerrar o ano letivo e os pais já apresentavam uma conclusão sobre o que havia sido o ano escolar para o filho.

3.4 A ORDENAÇÃO DAS SINALIZAÇÕES

O processo de análise dos dados foi realizado tendo como fundamentação o método hermenêutico-dialético, segundo Minayo (2007). O processo ocorreu em três etapas distintas, mas de maneira interligada e contínua. Para fins de melhor entendimento, apresento-as aqui separadamente:

1ª. Etapa: ORDENAÇÃO DOS DADOS: compreendeu a tradução e transcrição das entrevistas para a Língua Portuguesa, releitura do material e organização dos relatos. Esta etapa contribuiu para uma primeira aproximação entre os sentidos gerais do discurso e o referencial teórico.

2ª. Etapa: CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS: categorização dos dados produzidos, buscando possíveis articulações das atividades propostas pela professora, bem como do papel da fonoaudióloga, da responsável pela disciplina e das observações da turma e da escola, em geral com as Três Ecologias. As categorias, portanto, foram estabelecidas *a priori*, que são as próprias Três Ecologias propostas por Guattari (1990): mental, social e ambiental.

3ª. Etapa: ANÁLISE FINAL: configurou-se como o momento em que foi feita uma articulação entre os dados produzidos e os referenciais teóricos da pesquisa para encontrar os fundamentos aos objetivos formulados. Nesta etapa, os dados foram analisados mais intensamente, e as informações articuladas aos referenciais teóricos.

Debrucei-me no *corpus* de análise no sentido de articulá-lo às categorias estabelecidas *a priori*, as Três Ecologias. A princípio, a questão de pesquisa focava um campo delimitado, o papel do professor. Minha experiência com a educação de surdos sempre foi em escolas regulares onde eles eram incluídos. Trabalhei em duas escolas e em apenas uma havia um professor surdo que atuou por apenas três meses. A repercussão da sua presença foi tão marcante na vida destes alunos surdos, que percebi a grande importância que este profissional tem na vida dos seus semelhantes.

Contudo, a realidade de uma escola regular e a de uma escola especial para surdos é totalmente diferente. Enquanto que, na escola regular, o professor surdo, intérpretes e alguns poucos professores que sabem a Língua de Sinais fazem a articulação entre os alunos surdos e o resto da escola, na escola especial não é assim. Defrontei-me com uma realidade totalmente diferente da que eu estava habituada. Portanto, seria incoerente fixar-me apenas no papel do professor surdo quando ele atua em uma escola especial.

Nesta escola, muitas ações favorecem a construção de identidades surdas. Portanto, optei por analisar também as entrevistas que fiz com a fonoaudióloga e a professora ouvinte que atuava com a Educação Infantil. Desta análise, surgiram o que eu chamo de Subcategorias Emergentes, as quais se relacionaram com as categorias estabelecidas a *priori* e serão apresentadas e explicadas no decorrer deste estudo.

Primeiramente, apresento as colocações da professora para algumas das minhas inquietações iniciais, saber se o professor surdo estava ciente de que um de seus papéis é o de auxiliar na construção das identidades surdas de seus alunos. Durante a entrevista com a professora surda, quando perguntei sobre sua trajetória profissional, ela assim se expressou¹⁹:

Fui aprovada e vim trabalhar como professora da educação infantil. E eu achei isso excelente para a questão da identidade das crianças pequenas, um professor surdo com elas como modelo, para as trocas, comunicação mais fácil. E eu, como surda, sei que eu tenho essa capacidade e responsabilidade. Então aceitei este trabalho. Mas eu já havia trabalhado com educação infantil na escola X e foi uma experiência ótima também (Entrevista com Professora Surda – Anexo A).

Cabe salientar que estávamos apenas no início da entrevista, sem termos entrado ainda na questão mais específica que se referia ao papel do professor. Ela mesma, sem nenhuma motivação de minha parte, apresentou sua posição de professora frente aos alunos surdos como de grande responsabilidade.

Durante as entrevistas com a fonoaudióloga e a professora ouvinte, também questionei sobre a importância do professor surdo nesta classe e ambas reforçaram a importância deste profissional:

¹⁹ Como estratégia para diferenciar as citações de autores dos excertos das entrevistas, optei por apresentar os excertos com a letra em itálico e recuo menor do que as citações. Os nomes dos alunos foram alterados para preservar a identidade deles.

Eu acho que o profissional tem que ser qualificado. É o principal. Mas entre um excelente profissional surdo e um excelente profissional ouvinte, eu acho que o profissional surdo, por ser surdo, é muito importante que ele esteja em contato com as crianças. As crianças percebem a diferença, ele é modelo. Isso é importante as crianças verem: 'então quando eu crescer eu também posso ser professor, ele é como eu'. Tem a questão da língua também. Muitos ouvintes têm a Língua de Sinais muito bem, mas eu acredito que as crianças logo começam a se identificar (Entrevista com Fonoaudióloga – Anexo B).

A Língua de Sinais flui muito mais. Por mais que eu seja fluente, o professor surdo é o modelo. Uma vez eles falaram para mim: 'Tu és ouvinte, mas tu és igual ao surdo. Tu fazes sinais iguais'. E eu dizia: 'Eu sou ouvinte, mas oralizo e também faço sinais'. 'Ah, mas pensei que tu eras surda'. Por isso acho muito importante o modelo, o contato, e eles pensam: 'eu posso ser assim' (Entrevista com Professora Ouvinte – Anexo C).

Além de configurar-se como semelhante com o qual as crianças surdas se identificam e de transmitir a Língua de Sinais mais fluentemente, existem muitos benefícios de se ter um professor surdo frente a alunos semelhantes a ele. Lunardi (1998) nos apresenta alguns:

Nesse sentido, a presença do professor surdo na escola representa muito mais que modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos, porque essa troca social de conhecimentos se reproduz através da Língua de Sinais (p. 85)

Silveira (2006) fez sua dissertação de mestrado sobre *O Currículo da Língua de Sinais na Educação de Surdos*. Durante sua pesquisa, ela entrevistou vários professores surdos e analisou questões sobre o currículo. Ao perguntar sobre as funções do currículo e a importância da Língua de Sinais, Netuno, um dos professores entrevistados por Silveira, respondeu sobre o que desempenha na sala de aula:

Netuno mostrou que faz transmissão do que ela aprendeu, que se preocupa em passar para alunos surdos muitos aspectos da vida dos surdos: Se fosse professor ouvinte, como poderia ter experiência surda para passar aos alunos surdos? Apenas uma observação de fora dos surdos. Netuno é ela mesma própria surda, que passa experiência da vida dela; por isso mostra a necessidade de valorização, mostrando, por exemplo, os direitos dos surdos (p. 108).

A autora complementa dizendo que a maioria dos professores sinalizou sobre a importância do professor surdo como referência de identidade surda, pois estes alunos precisam da pureza surda. Relevante a colocação de Silveira sobre a 'pureza surda': por mais que nós, ouvintes, sejamos incentivadores das identidades surdas, mediadores de uma aproximação destes alunos com a sua comunidade, nós não somos surdos, não passamos por determinadas experiências. Temos apenas o olhar de fora, de quem somente pode imaginar como seja ser surdo. Mas a pureza surda descrita pela autora reflete as semelhanças de experiências vividas, de quem entende exatamente o que aquela criança está passando, pensando, sentindo e como ajudá-la a sair desta confusão que muitas vezes se estabelece nestes espaços predominantemente ouvintes.

Ao conversar com a professora ouvinte sobre os outros professores surdos da escola, ela relatou que eles também se preocupam em desempenhar este papel de alertá-los sobre o que os espera, em virtude da experiência que já tiveram:

As professoras surdas que trabalham aqui, à tarde, fazem muito isso. 'Hoje eu sou professora surda de vocês. Depois vocês vão ter outra professora surda, mas vai chegar um tempo em que vocês vão ter professores ouvintes'. Essas duas professoras surdas são espetaculares. A professora X é excelente. Ela é ex-aluna daqui da escola, da época em que a oralização era obrigatória e quando sinalizasse tinha castigo, uma época de muitas regras, muito rígida. E depois frequentou o segundo grau com ouvintes. Então ela tem um conhecimento espetacular. E agora ela é professora da 3ª série, então ela explica muito para as crianças sobre a sua experiência e eles ficam encantados ao ver as coisas que ela conta da época de escola. Acho super importante, pois elas passam essa experiência do que é estudar com ouvintes, a experiência da inclusão, já preparando eles para o futuro (Entrevista com Professora Ouvinte – Anexo C).

Estas experiências e este contato com professores surdos fazem com que as identidades sejam compartilhadas, pois a convivência é com o outro semelhante. Estes momentos se tornam muito importantes na vida de uma criança surda, pois a maioria convive a maior parte do tempo com ouvintes. Estas oportunidades não são para todos os surdos, uma vez que a maior parte deles estuda em escolas inclusivas, o que não favorece a construção das identidades surdas. Lopes e Menezes (2010), ao pesquisar sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular, observam:

que surdos, ao entrarem na escola, começam longos processos de in/exclusão. Aqueles que não possuem experiências com outros surdos não desenvolvem marcas capazes de os identificarem com surdos e, neste caso, a marca acaba sendo a da deficiência e da anormalidade (p. 78).

Lopes e Veiga-Neto (2006) explicam que estas crianças, não convivendo com seus pares surdos, criam um sentimento de discriminação, de compaixão, de dificuldade, de ameaça e de anormalidade que atravessa suas subjetividades. Mas a professora surda da escola mostrou-se ciente de seu papel e responsabilidade frente a seus pares em formação.

No entanto, estando ela ciente do seu papel, proporciona momentos, durante sua prática, para que o aluno perceba-se como surdo e se desenvolva no processo de construção de sua identidade? As discussões que seguem convergem para os momentos da prática desta professora, bem como as práticas discursivas e não discursivas da comunidade escolar em si que podem contribuir ou não para a construção das identidades surdas.

No decorrer desta análise, irei apresentar o processo de favorecimento das identidades surdas que foi percebido nesta escola. O material produzido na entrevista com a professora surda, com a fonoaudióloga, com a professora ouvinte, as minhas observações e as entrevistas com os pais foram analisados com base nas três categorias estabelecidas *a priori*, ou seja, as Três Ecologias. Deste processo analítico, emergiram subcategorias que foram articuladas àquelas, tendo em vista a especificidade de cada uma, conforme apresentado no quadro que segue:

DIMENSÕES	ECOLOGIA MENTAL	ECOLOGIA SOCIAL	ECOLOGIA AMBIENTAL
CATEGORIAS EMERGENTES	Estímulo à LIBRAS Percepção de si mesmo	Relacionamento com o outro Encontro surdo x surdo O trabalho com os pais Cautela com o Implante Coclear O papel do professor surdo	Ambiente da/na escola

Quadro 4: Favorecimento da identidade surda

Para fins de análise, julguei importante agrupar as Ecologias por temáticas, sabendo que elas se constituem em um processo simultâneo e não linear, livre, aberto e múltiplo, num processo contínuo de ressingularização, de recriação, de reencantamento. As Ecologias não são estanques, desconectas ou hierarquicamente preestabelecidas. Do mesmo modo, as subcategorias também não são independentes, mas acontecem simultaneamente na vida do surdo e de sua família; não são etapas, acontecem o tempo todo. Em vista disso, em alguns momentos torna-se difícil falar de apenas um dos assuntos sem mencionar o outro. Portanto, em alguns tópicos dá-se ênfase mais a alguns pontos, sendo que os demais continuam ali, conectados e contínuos.

Como explicitado no capítulo 3, a Ecologia Mental é baseada na subjetividade, que é o mundo interno do ser humano, o conjunto de sentimentos e pensamentos que vai influenciar na maneira como ele vai se relacionar com o mundo externo. Perceber-se como diferente e adquirir sua língua são dois processos, entre outros, que constituem a subjetividade. A língua é um dos meios pelo qual se processa a subjetividade e, no caso dos surdos, sua língua é diferente da maioria, assim como ele é diferente da maioria. Na categoria Ecologia Mental, destacamos, então, como aspectos que favorecem a construção das identidades surdas, o **Estímulo à LIBRAS** e a **Percepção de si mesmo**.

Na Ecologia Social, das relações humanas, Guattari (1990) nos propõe reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo tanto nos níveis micro sociais quanto em escalas institucionais maiores, com relações mais afetuosas e tranquilas entre as pessoas, famílias e nações. Guattari repudia o poder dominante e massificador do capitalismo, motivado apenas por incentivos econômicos, que segue tendências da moda e uma padronização dos indivíduos. Não podemos esquecer que a subjetividade não é uma produção individual. Ela é social e se dá nos processos de produção tanto social quanto material (KLEIN e LUNARDI. 2006, p. 5). Conforme Mance (1994):

Tais elementos que incorporamos ou que nos formam advêm das várias experiências de sociabilidade pelas quais passamos: nossa família, a escola, nossos colegas e amigos, a comunidade local, a igreja e, especialmente de maneira cada vez mais significativa, os meios de comunicação social. A mídia nos apresenta padrões estéticos, éticos e políticos (s/p.).

Com base nestas experiências sociais, das quais os surdos participam e que são representadas ou incentivadas na escola em questão, articulei a Ecologia Social ao **Trabalho com os pais**. A escola preocupa-se com os pais no sentido de ajudá-los a enfrentar esta nova realidade que é ter um filho surdo, situando-os na maneira de como pensar e agir. Para isso, a escola procura esclarecer as dúvidas e as ilusões que os pais têm a respeito da surdez e da possibilidade de seus filhos voltarem a ouvir. Ao mesmo tempo, a escola incentiva os pais no aprendizado da LIBRAS.

No mesmo sentido, a escola apresenta, frente aos pais, uma **Cautela com o Implante Coclear**, esclarece-os sobre a veracidade desta tecnologia, adota uma postura socioantropológica da surdez e tenta reduzir as tentativas dos pais em implantar os filhos. Também articulei a esta ecologia o **Relacionamento com o outro**, visto que muitas vezes as crianças surdas não sabem como reagir com o outro que é semelhante e com o outro que é diferente, favorecendo o **Encontro Surdo x Surdo**, situação em que ser semelhante pode ser considerado como alguém a identificar-se. Também destaco **O papel do professor surdo** que está na maior parte do tempo junto com a criança na escola e tem muito a contribuir para a construção da sua identidade surda.

De acordo com a Ecologia Ambiental, o que está em jogo é a melhor maneira de viver daqui em diante, considerando todo o contexto de aceleração tecnológica, escassez dos recursos naturais, crescimento demográfico descontrolado, falta de cuidado com o ambiente. É o Capitalismo Mundial Integrado em detrimento do ambiente natural. Durante as entrevistas, apenas um dos sujeitos faz referência a questões ambientais, o que denota uma incipiente preocupação com a Educação Ambiental. Dentre os achados, articulamos, então, **o ambiente da/na escola**.

Início agora as análises dos aspectos levantados na escola que se articulam à Ecologia Mental.

3.4.1. Ecologia Mental

A ecologia mental diz respeito à relação que cada ser humano desenvolve com seu corpo, com suas subjetividades, com o tempo, com os mistérios da vida e da morte, com sua espiritualidade (GUATTARI, 1990). Ela é traduzida nas conexões e leituras decorrentes dos embates entre o homem e o mundo, o que cada um vivencia de uma forma única, resultando na expressão de uma melhor ou pior qualidade de vida.

Baseada nestas descrições, apresento a seguir as subcategorias que podem favorecer a construção das identidades surdas encontradas na prática da professora e nas ações discursivas e não discursivas da escola relacionadas à ecologia mental: **o estímulo à LIBRAS** e a **percepção de si mesmo**.

3.4.1.1. Estímulo à LIBRAS

No convívio com uma família ouvinte que possui uma língua totalmente diferente da sua, a criança surda acaba por usar outros tipos de comunicação para tentar externar o que sente. Bakhtin (1990) explica que o indivíduo se constitui a partir de suas relações sociais e utiliza, para tal, a linguagem, os signos. A partir daí, o sujeito usa os signos tanto para se comunicar, no diálogo, como para pensar (diálogo interior).

Coelho (2010) apresenta um testemunho biográfico de um surdo adulto, nomeado ficticiamente como Pedro, que a autora analisa como uma história de

sucesso. Em um dos relatos, Pedro, que não utilizava a LGP²⁰, explica que foi aprender sobre noções de tempo e de sequencialidade de dias apenas quando entrou na escola, pois a falta de comunicação com os pais não permitia que ele tomasse conhecimento destas coisas. Outra noção que ele não tinha era sobre a morte. Tal constatação ocorreu apenas com 8/9 anos de idade, quando percebeu que o seu coelho não se mexia mais, seus pais o enterraram e ele nunca mais voltou. Depois de alguns anos, descobriu que isso significava morte. Sobre este relato, a autora comenta:

Parece-nos que esta narrativa ilustra o facto de que crescer na ausência de uma língua estruturada que possa fazer a mediação com o mundo compromete a relação entre linguagem e pensamento, impede ou modifica a qualidade da informação percebida acerca desse mesmo mundo, inviabiliza a construção atempada de determinados conceitos, e ainda perturba a qualidade das interações com os outros. (p. 208-209).

De fato, durante muito tempo os surdos foram privados do contato com a sua própria língua, pois muitos pais desconheciam ou então não a aceitavam. Desta maneira, ficavam à mercê dos ouvintes, sem muitas vezes compreender o que acontecia. Coelho (2010), em outro comentário de Pedro, mostra claramente este sentimento de sentir-se manipulado, sem autonomia:

Estava habituado a estar sempre com a minha mãe. Um dia ela disse: - Espera aí que eu venho já. -, e foi tratar de qualquer coisa. As pessoas não me conheciam e eu fiquei com muito medo, fiquei muito triste e comecei a chorar. Queria a minha mãe [...] Eu pensava que as pessoas iam embora, chorava, ficava triste, mas depois elas vinham, ficava contente, e fui-me habituando. No princípio ficava aflito. O problema é que as pessoas não explicavam nada. Elas iam embora e depois voltavam e não diziam nada. Eu sentia-me triste. [...] Quando saía com alguém não sabia para onde ia, as pessoas levavam-me pela mão e eu ia. Só seguia as pessoas, não me explicavam aonde iam. Nada! Quando chegava é que sabia onde estava (p. 209).

Essa falta de informação, somada à tristeza e à confusão oriundas disso, é constante na vida de muitos surdos. Em seu relato autobiográfico, Vilhalva (2004) narra acontecimentos de sua infância que nos deixam perplexos por não imaginarmos que existam pessoas que passam por situações como estas. Poderia aqui citar diversos eventos de sua vida que mostram a fragilidade e a confusão do

²⁰ Língua Gestual Portuguesa

pensamento destas crianças surdas ao viver no mundo e não compreendê-lo devido à falta de comunicação. A autora expõe como se sentia:

Cada dia que passava mais cenas entrava em minha cabeça. Certo dia uma jovem sorridente apareceu e minha avó fala apontando: Shirley, olhe para ela, dê um abraço nela, ela é sua mãe. Eu pensei comigo: “MÃE”, que coisa mais estranha, mãe não estava nas palavras que saía das bocas das pessoas com quem eu estava convivendo, isso estava na minha caixa de esquecimento, não aceitei com facilidade e minha avó insistindo que eu deveria chamá-la de mãe, tudo que eu fiz foi segurar em suas mãos para lá e para cá, entre umas compras e outras situações que estava acontecendo. Como o tempo passou estava muito rápido e eu continuava sem entender o que se passava, eu não conseguia expor meu pensamento, muitas imagens ocorrem internamente, parecendo que tudo que vejo, fotografo e depois fica guardado dentro de uma caixa na cabeça e não tem para onde ir, não tem como sair, eu não sabia como expor por não ter um canal de comunicação com o mundo durante minha idade três, quatro anos (p. 13).

O surdo, hoje, tem garantido por lei, como visto anteriormente, o direito de acesso à sua língua. Góes (2000), em sua pesquisa intitulada *A experiência Educacional na escola comum e a subjetividade da criança surda*, apresenta um cenário das diretrizes educacionais inclusivas atuais para os surdos e se mostra preocupada, pois:

(...) a forma pela qual o modelo educativo concebe a questão da linguagem é uma das condições constitutivas da significação que o sujeito surdo elabora sobre si próprio, no que concerne à diferença que o caracteriza, à capacidade de construir conhecimentos e às possibilidades de vivenciar espaços de interação social com ouvintes e outros surdos. A experiência escolar tem efeitos importantes para a formação de qualquer criança, na conquista de conhecimentos sistematizados, tanto quanto na constituição da subjetividade; entretanto, no caso da criança surda dada as peculiaridades de seus processos de linguagem e as formas de manejo das relações interpessoais, pode-se presumir que aqueles efeitos sejam ainda mais marcantes (p. 46).

A autora relata ainda, em sua pesquisa, a questão da falta de comunicação existente na sala de aula entre o aluno surdo, a professora e os colegas ouvintes. Durante minha pesquisa, percebi o quanto isto é uma preocupação na escola de surdos, o fato de o aluno adquirir a sua língua e poder comunicar-se amplamente dentro da escola. Em conversa com a supervisora, perguntei qual o procedimento

quando alguma criança surda procura a instituição antes da idade escolar, ao qual ela me respondeu:

Eles ingressam na clínica e são atendidos por uma fonoaudióloga na estimulação precoce. Como muitos alunos estão chegando oralizados, a escola não proíbe a oralização, mas estimula a Língua de Sinais para que ela vá adaptando-se aos poucos (Entrevista com a Supervisora da Escola).

Ao observar a turma, foi isto que constatei. Havia um menino que ingressou na escola este ano e insiste muito pela oralização. Ao perceber a postura da professora, constatei que está de acordo com a proposta da escola, ou seja, estimular a LIBRAS, mas não forçar os alunos oralizados a aprenderem de imediato, de modo que o tempo de cada um é respeitado. O aluno deseja passar mais tempo falando do que sinalizando. Segundo a professora, quando ele chegou à escola, não queria saber de LIBRAS. Então, ela o deixou livre, não forçou, mas apresentava sempre os sinais para ele. Agora, começa a aprender o alfabeto manual e se sente feliz ao conseguir soletrar o nome. Com a ajuda da professora, está em processo de adaptação.

O estímulo à LIBRAS é algo que facilmente é percebido nas práticas discursivas e não discursivas da escola. Isto é evidenciado através da colocação da professora surda:

Meu estímulo principal para eles é baseado na comunicação em LIBRAS, o fato de eles perceberem que esta é a sua língua, que é diferente da língua que os seus pais usam. Então o principal é o estímulo à comunicação para que eles tenham um canal sempre claro de informações. O principal é que eles saibam os significados através da Língua de Sinais. Eles chegam fazendo sinais icônicos, que na maioria das vezes são feios e isso não pode, têm que fazer o sinal de banheiro, certinho. Muitas vezes são as famílias ouvintes que criam estes gestos, então as crianças chegam à escola com eles, mas são feios, precisam sinalizar corretamente. Muitos relutam para não trocar o sinal, mas vou ensinando, ensinando até que aceitam. E ao aprender a LIBRAS, sua língua, torna-se mais fácil adquirir uma identidade surda (Professora Surda).

Esta preocupação da professora com o ensino da língua que é dos surdos, que lhes preenche, lhes fornece os significados necessários à sobrevivência harmônica, está de acordo com o princípio da ecologia mental, que reconhece a limitação e a fragilidade da condição humana. Ao estimular o aprendizado da própria língua, a diferença surda é respeitada, assim como o é a condição humana do ser

surdo. Também é importante salientar que a professora espera o tempo de cada aluno. Ela estimula o aprendizado da língua, mas não força. Cada aluno vai escolher o momento em que vai se apropriar da língua, como no caso deste menino que era fortemente ligado à oralização. Ele foi apropriando-se naturalmente da língua, no contato com seus semelhantes, através dos estímulos tanto de seus colegas, como da professora e da comunidade escolar em geral.

Desta forma, propõe-se o resgate do respeito às necessidades do corpo. No caso do corpo surdo, não especificamente da materialidade do corpo, mas da diferença que nele se apresenta sua característica imanente. Esse processo evidencia uma postura ecosófica, a qual, conforme Guattari (1990):

(...) demanda um profundo reconhecimento e aceitação das paisagens que habitam as esferas mais íntimas do indivíduo. É o desvendar de si e a aceitação das especificidades intrínsecas e extrínsecas da subjetivação humana (p. 55).

Assim como a professora surda já passou por uma experiência de conviver com pessoas cuja língua é diferente, ela tem a preocupação de apresentar para eles a língua que lhes é própria, fazer com que eles percebam que possuem uma língua que é diferente da língua dos pais. Quando os surdos aprendem a LIBRAS, pode significar a admissão e a aceitação das características físicas peculiares a eles. Por isso, todo o tempo em que está em contato com os alunos, ela se preocupa em ensinar os sinais, como descreve, ao relatar algumas das situações da sala de aula:

Ensinar a LIBRAS é o principal. Por isso utilizo muitos materiais visuais, como, por exemplo, hoje conversando sobre coisas que fazemos no banheiro. Mostro os desenhos e vou sinalizando e eles vão adquirindo os sinais corretos aos poucos. Na rodinha, também cada um tem que adivinhar qual é a fichinha com o seu nome e treiná-lo. É um amor vê-los fazendo a datilologia. Alguns mal sabem articular os dedinhos. Mas estão progredindo muito. Todos os dias nós fazemos alguma atividade que envolva o ensino de alguma temática, uma atividade antes do recreio e outra, depois do recreio, que seja mais artística. Nestas atividades de ensino, o principal é a questão do ensino da língua para uso em situações cotidianas. Hoje mesmo eu ensinei sobre os hábitos de higiene. Eu utilizo muitas gravuras e vou apresentando o sinal de cada um, fazemos teatro, faço com que repitam os sinais. O importante é que eles aprendam estes sinais aqui, pois sei que eles vão chegar em casa e ensinar para os pais, como muitos vêm me relatar depois (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

Muitos alunos chegam à escola com gestos ou sinais que são convencionados em casa. A professora também tem a preocupação de corrigir estes sinais, ou seja, ensiná-los na forma correta da LIBRAS. Esta adaptação não é rápida, mas precisa de muita paciência e constância da professora na fase inicial do aprendizado e conhecimento da língua.

Sim, eles precisam saber como é a língua deles. Se quiserem ir ao banheiro, tem que fazer o sinal de banheiro corretamente, apresentar o banheiro pra ele a fim de que adquira esse sinal. Não pode sinalizar de qualquer jeito, tem que aprender os sinais corretos em LIBRAS. Eu percebi que preciso ser firme em relação aos sinais, exigir que eles façam os sinais certos. Tem uma menina mesmo que faz sinais grosseiros para se referir à bolacha, mas ensinei a ela que o correto é (mostra sinal de bolacha). Tudo isso porque a família ensina errado, não sabe os sinais oficiais. Por exemplo: pão, eu mostro o pão e faço o sinal de pão. Então eles vão adquirindo os sinais: pão, bolacha, gelatina, água, os sinais oficiais para que eles tenham a comunicação efetivada, acesso às informações e cresçam se adaptando à Língua de Sinais. Tudo bem que os pais ensinem gestos, mas, quando entram na escola, precisam aprender os sinais da LIBRAS mesmo, e isso é uma exigência que eu faço. Esse aprendizado vai contribuir também para a aquisição da identidade deles, que se sintam prontos e seguros se comunicando na Língua de Sinais, para que eles possam se tornar profissionais surdos no futuro e também se tornarem multiplicadores (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

Como é de costume, na Educação Infantil, há uma rotina a ser seguida diariamente, a fim de contribuir para a organização da criança. Atuei durante seis anos na Educação Infantil com alunos ouvintes. A diferença substancial entre a sala de alunos surdos e ouvintes é a ênfase na língua, já que os surdos chegam à escola com um conhecimento nulo ou muito precário de sua própria língua. Desta forma, a professora organiza a rotina da sua aula que é muito semelhante à rotina da Educação Infantil das escolas regulares, mas o enfoque está na língua.

Pude observar isso em diversos momentos. A professora inicia a aula na rodinha, onde apresenta o calendário e solicita que as crianças façam os respectivos sinais, contextualizando qual é o dia e como está o tempo. Logo após, a professora apresenta fichas do nome de cada aluno, um a um, e espera que o aluno cujo nome esteja apresentando identifique-se ou que algum outro colega o identifique. Depois disso, o aluno é chamado à frente para que faça a datilografia do seu nome e seu sinal. Alguns apresentam dificuldades. Por estar ainda no início do ano, a maioria

precisa do auxílio da professora. Porém, após ela auxiliar, solicita que façam novamente sozinhos. Apenas uma menina da sala já sabe fazer sozinha.

Tudo o que a professora mostra ou apresenta, sinaliza para que eles conheçam os sinais de cada coisa. Ela se preocupa em repetir os sinais para que todos vejam, já que nem sempre prestam atenção todos ao mesmo tempo. Os alunos fazem os sinais com as configurações de mãos não tão perfeitas, por serem pequenos ainda e estarem em processo de aprendizagem. A maioria deles se comunica por meio de mímicas, mas a professora os estimula a aprender os sinais. Ela os entende muito bem, por isso, quando ela percebe o que eles querem, ajuda-os a sinalizar corretamente.

Em um dos dias observados, a professora faz uma atividade expositiva sobre os cuidados com o corpo e sobre a higiene. Ela apresenta várias gravuras destes hábitos e a cada um que mostra, também o faz com o respectivo sinal. Os alunos repetem várias vezes. Também fazem teatro de vários hábitos de higiene, como tomar banho, escovar os dentes, lavar o rosto, etc. e se mostram bem interessados. Alguns que desconhecem os sinais ficam maravilhados e depois repetem uns para os outros, como se fosse uma grande descoberta.

A professora sinaliza com muita calma. Ela apresenta os sinais e pede que repitam com ela. Em todos os momentos, sinais novos são apresentados. Quando os alunos fazem algum sinal errado, ela aproveita para corrigi-los. Não deixa passar erros. A LIBRAS flui naturalmente.

O que mais chamou minha atenção foi o fato de que a estrutura utilizada é exatamente a da LIBRAS²¹. Não é Português sinalizado. Não são ouvintes tentando sinalizar. São surdos utilizando a sua língua nativamente. Esta preocupação com a língua é geral na escola. Todos os funcionários da escola sabem LIBRAS. No início do ano, ingressou uma professora nova para trabalhar com educação física e informática e já foi incentivada a fazer o curso de LIBRAS, do qual já está participando. Além disso, ela aprende a língua no contato com os professores e alunos surdos.

Aconteceu um fato interessante durante a merenda. Um dos alunos, que assim como o outro é muito oralizado, foi pedir o lanche para a merendeira e disse

²¹ Por ser a LIBRAS uma língua de fato, ela possui uma estrutura específica, que difere do Português. Um exemplo disso é seguinte frase em Português: "Eu vou para casa". Na LIBRAS, é sinalizado em ordem diferente: CASA VOU. Essa é uma das formas de sinalizar, em que o objeto vem em primeiro lugar e logo após todas as incidências sobre ele.

'pão'. Quando ele falou a palavra, ela fez o sinal. Ele repetiu 'pão' e ela repetiu o sinal. Ela fez isso porque queria que ele sinalizasse e não falasse. Ela insistiu várias vezes, até que ele fez o sinal de pão e ela então entregou o pão para ele. Ela me olhou e disse: 'Viu? Hora da merenda também é hora de aprendizado!'

De fato, a língua portuguesa que é estimulada em casa não fornece aos surdos todos os significados de que ele necessita. Goldfeld (1997) explica:

Seguindo então as ideias de Bakhtin, provavelmente a criança surda que for exposta às duas línguas (o que ainda não é realidade no Brasil) sofrerá maior influência da LIBRAS na constituição de sua consciência social, sendo que o português e o convívio com a sociedade brasileira à qual pertence certamente também exercerão influência na constituição da sua subjetividade (p. 51).

É inegável que os surdos necessitam do Português para conviver na sociedade, mas na modalidade escrita. A professora ouvinte, que era regente da turma anteriormente, considera importante o ensino do Português escrito já na Educação Infantil. Ao ser questionada sobre qual trabalho desenvolvia na sala de aula, ela relata:

Inicialmente, era a Língua de Sinais, pois eles chegavam aqui sem a língua, fazendo mímicas, gestos ou então parados, sem fazer nenhum movimento ou tentativa de se comunicar. A partir disso, tudo o que era trabalhado: a rotina, o calendário, as brincadeiras, os jogos - tudo usava o português e a Língua de Sinais. Eu usava os dois, fazendo um comparativo. Eu aproveitava para ensinar o português, por exemplo: hoje tem sol. Como se escreve sol? E ensinava a escrita. E qual o sinal de sol? Então eu ia intercalando um com o outro (Entrevista com a Professora ouvinte – Anexo C).

Como apresentado no início da análise, através do excerto da supervisora da escola, os alunos que desejam ingressar na escola, mas ainda não têm idade, são encaminhados para a estimulação precoce e atendidos por uma fonoaudióloga. Ao saber desta informação, fiquei preocupada, pois a palavra 'fonoaudióloga' fez com que eu me remetesse à fase cruel da oralização. Solicitei uma entrevista com a fonoaudióloga que atua no mesmo prédio da escola, na parte clínica. Eu tinha medo da resposta, mas queria saber exatamente o que acontecia no primeiro contato da criança com a instituição, independente se fosse com a professora surda ou não.

Fui encaminhada para uma pessoa extremamente amável. Ao perguntar sobre seu trabalho, ela logo relatou que a abordagem da estimulação precoce é

justamente a aquisição de linguagem para a maioria das crianças, sendo que algumas delas têm outros comprometimentos e isto também é trabalhado. Entretanto, minha questão baseava-se em que tipo de linguagem ela norteava sua abordagem, se na visão clínica ou antropológica da surdez. Ela explicou:

Aqui, quando a criança tem perda auditiva ou surdez e o processo de aquisição vai acontecer naturalmente, através da visão, se estimula Língua de Sinais. Então se a criança tem acesso à língua através da visão, mesmo que ela use o aparelho auditivo, ela não consegue ter acesso adequado, o processo de aquisição natural vai ser através da visão, então é a Língua de Sinais que é estimulada. Inicia-se o processo de aquisição da linguagem pela criança surda e o processo de aprendizagem, na maioria das vezes, pelos pais também aqui (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Ela relatou que as crianças começam a participar do atendimento individual, que é muito semelhante ao que se faz com crianças ouvintes no processo de aquisição da linguagem. Logo, de uma forma lúdica, começa-se a utilizar a linguagem de alguma coisa que interessa. Os pais principiam a observar e são convidados a brincar junto. Então, eles observam a terapeuta e também a criança. Quando eles não conseguem dizer alguma coisa, ela os estimula:

(...)‘ah, a mãe disse tal coisa’ ou então eu digo antes pra mãe, se a gente está fazendo um jogo ou alguma atividade, a mãe vai mostrar, então eu faço o sinal também. Então a gente tem esses momentos que são com as crianças e tem uns momentos que são um pouco separados que são as conversas com os pais (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Como podemos perceber, a LIBRAS é estimulada em todos os ambientes da escola, é uma preocupação constante de todos. Os próprios colegas da escola, na hora de entrada, recreio e saída, auxiliam as crianças da Educação Infantil com os sinais, estimulando-os e ensinando novos.

3.4.1.2 Percepção de si mesmo

Por meio da convivência na escola no meio de outros surdos e com pessoas ouvintes que sabem a LIBRAS, questioneei a professora surda no sentido de saber se ela explica para os alunos que há diferenças entre os surdos e ouvintes, tendo ela relatado:

Eu não fico evidenciando muito essa diferença. Explico para eles que a família se comunica de uma maneira diferente e que eles podem ajudá-los a aprender a Língua de Sinais. Então eu os estimulo a ensinar estes sinais que aprendem aqui e também a se comportar da maneira que combinamos, com educação, respeito, carinho. Isso falta muito neles (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

Ao questionar a professora ouvinte, que atuava nesta turma anteriormente, sobre o fato de mostrar esta diferença, ela assim se expressa:

Quando eu trabalhava com eles, eu gostava de apresentar essa diferença. Eu falava que era ouvinte, que havia algumas pessoas ouvintes na escola, mas que sabiam a Língua de Sinais. Às vezes eles falavam que a monitora da sala não sabia Língua de Sinais, então eu estimulava para que eles ensinassem a ela. Alguns mais espertos perguntavam por que existia essa diferença, então eu explicava todas as causas que fazia alguém nascer surdo, doenças, problemas na gestação, de maneira bem simples para que eles entendessem um pouco da diferença. Também os estimulava a fazer pesquisa com a família sobre o porquê de nascer surdos, conversar com os pais, avós, ver se tem outros surdos na família, etc. Se são surdos filhos de pais surdos, aquilo é natural para eles, é o que estão acostumados a ver. Mas se são filhos de ouvintes, então eles vêm para a escola mais curiosos. [...] Agora com a professora surda, não existe essa diferença na sala de aula, todos são surdos. A identificação é imediata (Entrevista com a Professora Ouvinte – Anexo C).

Esta professora, por ser ouvinte, diferente deles, apresentava essa diferença. Eles mesmos percebiam a diferença na monitora por ela não saber a LIBRAS, mas imaginavam que a professora era surda porque sinalizava. Ela, por sua vez, admite que com a professora surda presente, a diferença é inexistente, pois se trata de semelhante para semelhante.

Perceber esta diferença é, muitas vezes, para os surdos, uma informação importante, pois não vão passar por tentativas frustradas ao esforçar-se para serem iguais aos ouvintes que convivem com eles. Vilhalva (2004) também se intrigava com situações em que não conseguia entender e perceber sua diferença:

Um papagaio fazia parte da família, eu ficava intrigada e imaginando por que todos falavam mais com o papagaio do que comigo, neste período começavam as dúvidas e mais dúvidas, sem imaginar que eu podia ser diferente (p. 13).

Assim como a autora estranhava determinados acontecimentos, isto acontece com os surdos ao analisar as situações pelas quais passam. Um dos

assuntos que é comentado entre os surdos é a maneira como perceberam esta diferença, os diversos episódios que constituem a ideia de que algo estava errado, ou de que faltava uma peça do quebra-cabeça. Abaixo mais um relato que Vilhalva (2004) conta da sua vida:

Quando criança eu não sabia que era surda por que era difícil alguém conversar comigo, se conversavam eu não ouvia mesmo, ninguém nunca me chamou atenção para eu saber se eu deveria ouvir ou não. Descobri que eu era diferente das outras crianças. Isso aconteceu durante uma brincadeira de *pau-a-pique* (se é que existe essa brincadeira). Todas as crianças ficavam de um lado da outra e uma determinada pessoa gritava: “Já”, todos corriam e batiam em um local escolhido e voltavam correndo e para minha surpresa eu fiquei parada no mesmo lugar, levei um susto e pensei: - O que aconteceu? Por que eles correram e por que eu fiquei? Tudo isso passava de forma de um filme dentro de minha cabeça, senti meu corpo algo estranho e comecei a procurar a diferença. Onde ela estava? Olhei para meu corpo dos pés a cabeça, procurava olhar as pessoas também dos pés a cabeça e nada encontrei de diferente (p. 16-17).

Neste ponto, Vilhalva (2004) já começava a perceber sua diferença, mas tudo se tornou mais claro quando ela entrou para a escola. Ela relata:

Meus olhos fixaram de repente numa cena, onde um professor estava conversando com um aluno. Eu parei, observei algo que sabia que comigo não acontecia, quando uma pessoa fala ela abre e fecha a boca e a outra pessoa fica de boca fechada e quando essa acabar de falar a outra abre a boca, que maravilha. Mesmo assim eu queria saber por que comigo não acontecia isso (p. 17).

Estas descobertas acabam fazendo com que muitos surdos sintam-se inferiores, ao invés de sentirem-se diferentes. Witkoski (2009, p. 571) explica que estas representações de inferioridade, de incapacidade induzem o surdo a assimilar a forma como ele é percebido e narrado, levando-o também a perceber e narrar-se em oposição ao espelho ideal: lê-se ouvinte, para assimilar a imagem de ser deficiente, de menos valia. Vilhalva (2004) mostra esse sentimento com a seguinte declaração:

Várias vezes encontrei-me balbuciando ou falando ou mesmo gritando, pensava que estava falando como pessoa ouvinte e logo descobri que não era verdade, o que eu imaginei ter dito não chegou a ser compreendido e muito menos ouvido por alguém e que quando as pessoas diziam algo para mim eu verificava que não estava compreendendo (p. 14).

Laborit (1994) também relata seus sentimentos negativos em relação às coisas que percebia à sua volta, fruto desta falta de entendimento da sua diferença:

Apetecia-me dizer coisas, tantas coisas, mas havia aquele muro e eu ficava triste. Via a tristeza do meu pai e também da minha mãe. Sentia verdadeiramente a tristeza e queria que os meus pais sorrissem que fossem felizes e eu queria dar-lhes essa felicidade. Mas não sabia como agir. Dizia para comigo: “O que é que eu tenho? Por que é que eles estão tristes por minha causa?” Nessa altura ainda não tinha compreendido que era surda. Somente que existia uma diferença (p. 29).

Vilhalva (2004) explica que essa falta de entendimento da sua diferença acontece até certa idade, pois até então ela consegue conviver naturalmente com outras crianças. Depois de um determinado tempo, ela percebe pequenas diferenças, inclusive como as citadas anteriormente, como o movimento dos lábios, as expressões, seus próprios movimentos e os movimentos dos outros. A autora também explica que essa primeira descoberta pode ser dolorosa, o que promove o retraimento da criança no sentido de socializar-se. Este é um grande risco quando não se apresenta para a criança surda a sua diferença.

Quando perguntei à professora surda sobre o fato de marcar no espaço da sala de aula a diferença existente entre surdos e ouvintes, ela explicou que não se evidencia, como se pode perceber pelo excerto apresentado no início desta análise. De fato, percebi que, nesta sala de aula, não parece que existam dois mundos tão diferentes: dos surdos e dos ouvintes. A sala não é um mundo do silêncio, mas nem se menciona que existem surdos e ouvintes e que eles são diferentes. Entretanto, a professora ouvinte tem uma postura diferente da professora surda. Aquela relata que apresenta tal diferença durante as aulas:

Eu também trabalhava com eles questões relativas à surdez: porque tu usas as mãos para te comunicar? Porque eu falo? Eu sou ouvinte e tu és surdo. Eu uso a fala, o português, e tu usas a Língua de Sinais. Bem, quando eu trabalhava com eles, eu gostava de apresentar essa diferença. Eu falava que era ouvinte, que havia algumas pessoas ouvintes na escola, mas que sabiam a Língua de Sinais. Às vezes eles falavam que a monitora da sala não sabia Língua de Sinais, então eu estimulava para que eles a ensinassem. Alguns mais espertos perguntavam por que existia essa diferença, então eu explicava todas as causas que fazia alguém nascer surdo, doenças, problemas na gestação, de maneira bem simples para que eles entendessem um pouco da diferença (Entrevista com a Professora Ouvinte – Anexo C).

Mesmo não atuando agora diretamente com a Educação Infantil, esta professora, que, no momento, é responsável pela disciplina dos alunos na escola, permanece evidenciando esta diferença. Em um dos dias, durante minhas observações na sala de aula, ela entrou na sala, as crianças me apontaram para ela, possivelmente por pensarem que ela ainda não me conhecia. Neste momento, ela informou-os que já me conhecia, que eu era ouvinte, mas que sabia sinais. Foi muito interessante este momento, pois quando ela contou para eles que eu era ouvinte, eles me olharam novamente com olhar de 'estranho' e imediatamente retornaram para ela: "Mas ela sabe os sinais!". A professora concordou que eu sabia os sinais, que podia comunicar-me facilmente com eles.

Esta professora ouvinte incentivava-os a pesquisar sobre sua própria diferença, estimulava ao diálogo com os pais e familiares para aprender mais sobre o que isso significa.

Também eu estimulava-os a fazer pesquisa com a família sobre o porquê de nascerem surdos, a conversarem com os pais, avós, verem se tem outros surdos na família, etc. Se são surdos filhos de pais surdos, aquilo é natural para eles, é o que estão acostumados a ver. Mas se são filhos de ouvintes, então eles vêm para a escola mais curiosos (Entrevista com a Professora Ouvinte – Anexo C).

Evidenciar esta diferença é importante, pois muitos deles chegam à escola carregados de influências oralistas, tentando ser como os ouvintes, mas sem ter condições de sê-lo.

Têm muitos que chegam carregados de ouvintismo e aos poucos vão eliminando. Tem um menino na sala que não aceitava a Língua de Sinais, não era oralizado, mas movimentava a boca o tempo inteiro, para fazer como os pais ou como eu. Um dia brincando de massinha de modelar, ele prontamente modelou um aparelho auditivo e colocou na orelha. Isso era muito forte. Com a aproximação dos outros amigos surdos, ele foi perdendo isso, adquirindo a Língua de Sinais, desenvolvendo a identidade surda. Hoje ele sinaliza tranquilamente, convive muito bem com os amigos surdos e ensina a Língua de Sinais para os pais, em casa (Entrevista com a Professora Ouvinte – Anexo C).

O menino descrito acima é um exemplo do que acontece com a maioria dos surdos que tentam ser como os ouvintes, imaginando que são iguais a eles. Ao conhecerem seus pares, seus semelhantes, passam por essa ressignificação, essa

readaptação, passam a reconhecê-los como semelhantes, como mais próximos, como mais possíveis. Coelho (2010) explica como acontece essa oscilação entre o sentir que não pertence a algo que não é como eu para o reconhecimento de como eu realmente sou:

Os processos de construção identitária são também visíveis através da oscilação entre a construção de uma identidade em negação, ou entre dois mundos, e a aceitação e reconhecimento da surdez, potenciando-a e construindo uma identidade surda, onde faz parte uma consciência colectiva das pessoas surdas, Deafawareness (que pode traduzir-se como 'consciência surda'), unidas pela mesma língua, a mesma visão sobre si próprio e a mesma relação com a sociedade ouvinte (p. 211).

Se pararmos para pensar sobre como nós, ouvintes, lidamos com o nosso próprio corpo frente às exigências e aos padrões do mundo, ocorrem muitos conflitos internos por causa destes padrões: a normalidade de beleza que são estabelecidos, a cor do cabelo, a textura dos fios, a cor dos olhos, a silhueta ideal, entre outras. Muitas destas características são próprias do ser humano e não podem ser mudadas. Isso gera uma não aceitação de si e todos os transtornos oriundos disso, como psicológicos e físicos.

Pensar a impossibilidade de ser ouvinte, do ponto de vista do surdo, pode torná-lo alguém depressivo, insatisfeito e desmotivado. Por isso, promover o reconhecimento do surdo acerca de quem ele exatamente é bem como a respeito de suas potencialidades pode fazer toda a diferença nas atitudes e nos pensamentos que terá em relação a ele e ao próprio mundo. Desta maneira, ele poderá perceber que, mesmo sem ouvir, tem condições de desenvolver-se, estudar, trabalhar, progredir, a exemplo de tantos surdos que hoje são mestres, doutores, profissionais ativos e produtivos, com suas famílias estabelecidas e convivendo bem em meio à maioria ouvinte.

3.4.2 Ecologia Social

A qualidade das relações é o objeto da ecologia social. Ela está situada no nível das micro políticas – nas redes de parentesco, na família, na vida doméstica, nas relações de vizinhança, na dinâmica que se articula na escola, no contexto urbano, no trabalho – e também no campo das macro políticas, ou seja, nas relações

entre as nações e os povos em si, entre as classes dominantes e os dominados, entre o poder político e a sociedade civil.

As ligações estabelecidas entre a ecologia social e a construção das identidades surdas para este trabalho serão representadas através de cinco subcategorias: o **relacionamento com o outro**, o **encontro surdo x surdo**, o **trabalho com os pais**, a **cautela com o implante coclear** e o **papel do professor surdo**.

3.4.2.1 Relacionamento com o outro

Quando perguntei à professora sobre quais eram seus focos de ensino, ela disse que tem duas prioridades: o ensino da LIBRAS e ajudar os surdos a se relacionarem melhor com o outro, seja ele surdo ou ouvinte. A educadora conta que os surdos são muito agitados e sem limites e que esta é uma preocupação relatada continuamente pelos pais, pois muitos se sentem incapazes de ajudar e ensinar os filhos. A professora empenha-se, então, em mostrar para eles as maneiras adequadas de se relacionar. Não se trata de um disciplinamento do corpo, mas de uma forma de apresentar para eles os limites que, muitas vezes, não são colocados pelos pais.

Eu tenho dois grandes objetivos com eles, que é o ensino da língua e ajudá-los a se relacionarem melhor com os outros. Eles não possuem limites. E eu sei que tudo isso é por causa da falta de comunicação em casa, da falta de limites impostos pelos pais, pois nem sempre eles sabem como fazer. Então eu uso muitas gravuras com coisas do cotidiano que eu sei que eles passam. Mostro gravuras de famílias, onde tenham tios, avós, primos, etc. Após ensinar os sinais, simulamos situações onde estejam participando com a família e como devem agir educadamente (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

É preciso deixar claro que esta falta de limites também ocorre com as famílias em que todos são ouvintes, pais e filhos, sendo que os limites não são descuidados devido a outros fatores que não cabe a nós, neste trabalho, discutir. O que pontuo neste caso é a dificuldade de comunicação entre os pais ouvintes e os filhos surdos, o que acarreta esta falha na educação familiar. Quando os limites básicos são vivenciados na família, torna-se mais fácil o trabalho educativo desenvolvido na escola. Especificamente, no caso dos surdos, quando nem esses

limites as crianças possuem, o professor precisa iniciar um processo educativo focado, inicialmente, neste ponto.

Em minhas observações, pude constatar que os alunos se batem o tempo inteiro. A professora precisa, incansavelmente, chamar a atenção para o que ela está apresentando. Ao mesmo tempo, a monitora os separa e acalma. A professora se concentra no ensino, mas quando percebe a situação, aproveita para conversar sobre quais seriam as atitudes corretas e sempre faz com que eles peçam desculpas para o colega. Eles pedem desculpas sem problema algum, mas geralmente voltam a demonstrar as mesmas atitudes.

A professora salienta a falta de comunicação como um grave problema entre filhos surdos e pais ouvintes, mas que, mesmo assim, na sua época era muito pior do que hoje. Ela relata:

De fato, a falta de comunicação na família é um sofrimento muito grande. Às vezes os pais vêm aqui conversar comigo e isto também é um problema entre nós e é algo que eles também reclamam para mim. Eu sinto que essa falta de comunicação deixa as crianças mais agitadas, nervosas. Antigamente, no meu tempo, nós éramos obrigados a oralizar. Agora os pais até aceitam fazer alguns gestos, mímicas para tentar se comunicar com os filhos. Alguns sabem um pouco de Língua de Sinais, está um pouco melhor do que antes (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

Concordo com a professora surda quando diz que, hoje em dia, a comunicação com os pais está bem diferente da sua época. Enquanto ela era obrigada a oralizar, hoje os pais aceitam fazer gestos, apesar de, ao mesmo tempo, muitos tentarem a oralização também.

Quando se trata de entender o que o outro quer comunicar, não podemos esquecer que nem sempre a mensagem é enviada através de um sinal ou de uma palavra, mas, muitas vezes, é através de um gesto, ou uma atitude, um ato em que o surdo expressa o que quer. O problema é que nem sempre são bem entendidos no que querem, o que gera uma frustração tanto para os pais quanto para os filhos.

Apesar desse avanço, em minha experiência como sinalizadora e intérprete, sou chamada para diversas situações inusitadas. Já traduzi voluntariamente em exames e consultas médicas, em cartomante, em salões de beleza para colocação de *mega-hair* masculino, em lojas para desfazer compras que foram feitas porque o vendedor entendeu de maneira errada o que o surdo queria adquirir, entre outras.

Entretanto, entre todas as experiências que passei como intérprete até hoje,

nenhuma foi tão dolorida, sofrida e lamentada, como a que fui chamada para intermediar a comunicação entre pessoas da família, pois era impossível haver um entendimento de ambas as partes. Aconteceu quando fui chamada na delegacia para resolver uma briga entre a família que tinha um filho surdo e que acabou em agressões físicas. O pior da situação é que a briga foi gerada porque os pais entenderam equivocadamente o que o filho sinalizou, assim como o filho também não teve a compreensão correta do que os pais queriam transmitir. Um equívoco lamentável e que é frequente em muitas destas famílias.

Fatos como esse nos fazem perceber os “ruídos²²” que podem acontecer na comunicação entre surdos e ouvintes. Conheço muitos surdos que são capazes de desenvolver uma conversação com qualquer pessoa. Evidentemente, não é uma conversa oral, mas eles se fazem entender, seja por meio de gestos, mímica ou até mesmo escrita. Contudo, quando a questão é com a família, torna-se mais complicado, pois existem os afetos, sentimentos, as frustrações, preocupações permeando a conversa. Quando a conversa é originada por alguma divergência, os ânimos afloram e fica mais complicado ainda o entendimento entre eles.

Acontecem afastamentos afetivos por causa desta falta de comunicação. A família, que é base tão importante para nossas referências de vida, acaba não sendo este alicerce para um número elevado de surdos, que transferem esta ligação para pessoas que sabem a LIBRAS, como intérpretes, professores ou até mesmo familiares de outros amigos surdos. Vilhalva (2001) tinha dois irmãos e este afastamento ocorreu entre eles na infância e perdurou até a vida adulta. Ela relata:

Meus irmãos Dario e Nilton tão pequenos, eu me recordo que fui muito má com eles, eu não os entendia, eles não se comunicavam comigo, eu sentia que eles me evitavam. Ângela tentava me mostrar que não era certa a forma como eu agira, por mais que ela me explicava que eles eram pequenos e não entendia. Eu ficava muitas vezes impaciente e ignorando seus conselhos. Fui crescendo perto deles na brincadeira e longe na comunicação. Conforme fui crescendo, fui entendendo que eles faziam parte da família e eram importantes para minha pessoa e quem sabe um dia ainda nos conheceremos dialogicamente (p. 20).

²² “Ruídos”, no caso da comunicação entre surdos e ouvintes, acontecem quando um dos lados não conhece a LIBRAS a ponto de entender o que o outro está querendo explicar. Isto pode acontecer tanto por falta de conhecimento da língua por parte dos surdos, como por parte dos ouvintes. São distorções e equívocos que podem ocorrer quando estamos conversando em uma língua que não é nossa ou que não conhecemos plenamente.

Esta aproximação com a própria família também é realizada na escola, para que não ocorram estes afastamentos em função da falta de entendimento. A fonoaudióloga da escola relata que seu trabalho também envolve estes processos de aproximação. Além de trabalhar com a estimulação precoce, enquanto a criança não tem a idade escolar, ela trabalha com as crianças que já estão nas turmas. Uma vez por semana, durante o horário de aula, as crianças têm atendimento com ela. Tentou-se fazer este atendimento em turno inverso, mas a infrequência era muito grande, portanto, optou-se pelo atendimento no próprio horário escolar.

Além disso, ela continua fazendo o trabalho com os pais, no sentido de orientá-los para além do ensino da língua, mas para estimular a comunicação, mesmo que não seja em LIBRAS e também para o entendimento efetivo de quem é seu filho, quais suas potencialidades e capacidades. Ela relata o caso de um menino que ingressou diretamente na turma de Educação Infantil. Anteriormente à escola, ele estava em uma creche onde ninguém sabia LIBRAS e nem mesmo tinham estado outros surdos antes dele. O único objetivo dos pais terem colocado o filho naquela creche era o cuidado físico da criança. A fonoaudióloga relata:

É uma criança que veio pra cá se comunicando com algumas palavras, ele tem o aparelho. Agora não está usando porque quebrou, mas ele tem um retorno que possibilita a aquisição de vocabulário. Então ele tinha um vocabulário de umas 10, 15 palavras. Mas em termos comportamentais era bem complicado porque já está com mais idade, ficou muito tempo passando o dia inteiro com crianças ouvintes, sem um trabalho de rotina, sem escolarização, nada muito pedagógico. Ficava brincando ou brincando, eu acho, nesse local. E em casa uma situação complicada, porque os pais não tinham comunicação. Então quando ele veio pra cá, o trabalho além da língua foi conversar com os pais sobre como o manejo poderia ser estabelecido em termos de limites. Os pais tentam, mas os pais não conseguem explicar a questão dos limites e ele também não consegue entender (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Este problema com limites é comum entre todos os pais, mas a entrevistada dá uma ênfase muito grande para esta questão, que é fundamental.

E a educação, o limite, a estimulação ensinada para a criança ouvinte, deve também ser ensinada na mesma época para a criança surda. Não é porque é surdo que tu não vai dizer não, que vai deixar fazer tudo, atirar uma cadeira longe. Tem as crises em casa também, fica bravo, começou a atirar tudo. Vai deixar? O que tem que fazer? Conversar! Nesse momento de alguma maneira tem que conversar. Não sabe a Língua de Sinais, mas

alguma coisa, orientação tem que dar (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

O ensino da língua na estimulação precoce é feito em grupo, raramente individual, exceto por alguns casos muito específicos. Ainda assim, a fonoaudióloga relata que insiste para que este aprendizado seja em contato com o outro, a fim de que, concomitantemente, ele já aprenda a como relacionar-se em grupo. Ela explica:

Eles vêm com o contato com uma professora ouvinte, mas depois eles começam com o contato com pares surdos. A ideia é nunca deixar a criança com atendimento individual, apesar de isso acontecer. Ano passado, recebi um menino que tem comprometimentos. Uma criança agressiva e era bem complicado colocar em grupo direto. Ia ser muito difícil pra mãe e pras outras mães também, porque iriam ficar chateadas porque agredia bastante os familiares, eu... Atirava coisas, perigoso até. Tem que ficar perto pra saber o que vai acontecer. Depois ele foi pro grupo e até está melhor. Então salvo essas crianças que são muito complicadas, eles começam a adquirir a Língua de Sinais com os outros que já estão há mais tempo (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Então, um dos focos principais da escola é auxiliar a criança a relacionar-se com o outro, primeiramente com a família, oferecendo apoio na colocação de limites, ensinando-a a como ensinar seu filho e, também, como no caso da professora surda, ensinando os limites para eles. Os pais percebem os resultados deste trabalho em sala de aula. A professora surda conta, feliz, que os pais a procuram para comentar o avanço de seus filhos:

É interessante porque depois que eles aprendem aqui, eles mostram os sinais em casa, para os pais, nas coisas do cotidiano que vão fazendo, ou seja, eles fazem em casa um elo com o que aprenderam na escola, da comunicação que aprenderam aqui. Às vezes os pais vêm até a escola e me relatam surpresos a evolução que eles estão tendo na Língua de Sinais e eles querem saber como isso aconteceu tão rápido! E essa convivência vai provocando uma mudança no comportamento deles que já pedem ‘com licença’, ‘desculpe’, ‘por favor’. Os pais ficam pasmos com isso! E essa também é uma responsabilidade minha de ensinar a conviver em sociedade, qual o comportamento que eles precisam ter. Então eu utilizo gravuras, fotos, diversos materiais para isso. E é muito engraçado perceber o quanto a família se espanta com o progresso deles, ao chegar em casa aquele menino que antes era muito agitado e agora está pedindo desculpas. Então, isso tudo se deve ao aprendizado que eles têm aqui na escola e a constituição da identidade surda deles (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Além do foco do estímulo ser circunscrito ao relacionamento familiar, a escola também proporciona momentos em que estes surdos possam encontrar com outros surdos, para que, neste contato e relacionamento com o outro semelhante, seja potencializado o desenvolvimento e a constituição das identidades surdas, como veremos no próximo tópico.

3.4.2.2 Encontro surdo x surdo

O surdo vai realizar a produção da diferença, da subjetividade e identidade através da convivência com seus pares surdos, o que a inclusão não proporciona, uma vez que, neste caso, o surdo está em contato com ouvintes, pessoas que, na maioria das vezes, não sabem a sua língua. Nestes ambientes inclusivos, as trocas e os contatos são limitados à presença e tradução do intérprete ou à disponibilidade e vontade de aprender a língua por parte dos colegas ouvintes. Entretanto, como se trata de uma escola de surdos, existem atividades que são em conjunto entre os alunos surdos maiores e menores, a fim de promover essa aproximação entre os semelhantes, de faixas etárias diferentes. A professora ouvinte relata:

Uma coisa que fazemos aqui é integração entre as turmas. Isso acontece muito, de integrar os menores com os maiores, atividades juntas, como vídeo, teatro, etc. Isso faz com que eles tenham contato com os outros surdos maiores e também com os professores ouvintes, pois eles conhecem só o contato de entrada e saída, mas assim eles já vão conhecendo os professores ouvintes, mantendo contato mais próximo (Entrevista com a Professora Ouvinte – Anexo C).

A escola é consciente de que, fora deste espaço, poucos são os contatos destas crianças surdas com outros surdos, principalmente adultos, pois, segundo a professora, eles não participam das associações de surdos da cidade. Seu contato com outros surdos limita-se às horas em que estão na escola. Portanto, nessa interação com o outro, que também é surdo, é que se constituem suas identidades. De acordo com Formozo (2009):

Muitas famílias não dominam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), e o surdo vive sozinho. A hora da aula é a hora de encontrar seus iguais, conversar, conviver, viver, trocar experiências, aprender novos sinais. O espaço escolar é importante na produção das identidades surdas – não apenas pelos conteúdos da sala de aula,

mas também, e principalmente, pela identificação com os diferentes, a amizade, o namoro, o recreio, a merenda, a parada de ônibus, o grupo de surdos (p. 34).

Karnopp (2010) ao referir-se sobre o estudo de Klein (2005) destaca que a Língua de Sinais é uma das principais razões de encontro entre os surdos, pois é através da experiência de compartilhar uma língua de modalidade gestual-visual que eles têm oportunidades de trocar experiências, conversar, aprender (p. 157). Além disso, encontrar o seu semelhante faz com que ele veja possibilidades de desenvolvimento, já que seu contato maior é com pessoas ouvintes ou com crianças surdas. Laborit (1994) relata sua dúvida quando pensa ser a única surda no mundo, manifestando que está fadada a um triste fim, por não conhecer surdos adultos. Ao mesmo tempo, demonstra, em vários trechos, o desejo de encontrar-se com seus semelhantes:

Não havia compreendido que eu era surda. Somente que existia uma diferença (op. cit., p. 25). Nunca havia visto surdos adultos, portanto, na minha cabeça, os surdos nunca cresciam. Iríamos morrer assim, pequenos (op. cit., p. 32). Essa lógica cruel permanece enquanto as crianças surdas não se encontram com um surdo adulto. Elas têm necessidade dessa identificação com os adultos, uma necessidade crucial. É preciso convencer todos os pais das crianças surdas a colocá-las em contato o mais rápido possível com adultos surdos, desde o nascimento. Ela se construirá longe daquela solidão angustiante de ser a única no mundo, sem ideias construtivas e sem futuro (op. cit., p. 49). Para quem se habituou a virar a cabeça ao chamado de seu próprio nome, é talvez difícil entender. Sua identidade está dada desde o nascimento. Não têm necessidade de pensar nela, não se questionam sobre si mesmos. São “eu”, naturalmente, sem esforço. Eles se conhecem, se identificam e apresentam aos outros com um símbolo que os representa, mas a Emanuelle surda não sabia que ela era eu (op. cit., p. 51). Naquela idade, sentia-me pouco como uma estrangeira em minha própria família. Não tinha cumplicidade com alguém semelhante a mim. Não podia me identificar (op. cit., p. 56). Eu tinha [após a aquisição da Língua de Sinais] tantas perguntas a fazer. Tantas e tantas. Estava ávida, sedenta de respostas que podiam me responder (op. cit., p. 52).

Conforme a autora relata, para nós, ouvintes, não parece difícil identificarmos com outra pessoa, pois somos a maioria, mas, para os surdos, identificar-se com alguém diferente pode tornar-se prejudicial para seus sentimentos, trazendo transtornos, angústias e dúvidas. O encontro com o surdo adulto pode proporcionar esta identificação que ela menciona. De acordo com Rossi (2000), a criança irá construir sua realidade social e descobrir a si própria pela comunicação, ou seja, por

meio das interações, ela passa a se perceber e se identificar com seus pares, estabelecendo, assim, as diferenças entre os indivíduos inseridos em seu meio. Quando o sujeito surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada. O estigma de deficiente agrava-se a cada dificuldade que essa pessoa irá encontrar para se igualar ao ouvinte. A escola proporciona, então, esta aproximação com surdos adultos, apresentando-os às crianças como pessoas com as quais podem identificar-se.

Eu sempre fazia isso, chamava as professoras surdas e apresentava para elas. Eu dizia: ela é surda, é professora, ela é casada, tem carro, ela faz faculdade, tem filho também. As crianças gostavam de ver isso, ficavam admiradas de ver um surdo adulto, casado, professor. E eu dizia que se eles estudassem bastante, poderiam também ser isso no futuro. E eu fazia isso com as mães também: Ele é só surdo, ele pode, ele tem capacidade, ele é inteligente. Se tu não deres apoio em casa, se não aprender a Língua de Sinais, é claro que ele não vai conseguir (Entrevista com a Professora Ouvinte – Anexo C).

Este incentivo que a professora ouvinte apresenta para as crianças surdas e para seus pais também é feito durante as sessões de estimulação precoce, no encontro entre os pais, e também durante as aulas de LIBRAS ou em outros eventos onde os pais estão presentes:

Quando conversamos sobre Língua de Sinais, e isso é conversado em alguns momentos, o quanto a Língua de Sinais possibilita de comunicação, que é a mesma coisa que eu posso falar em português, as mesmas coisas em inglês, em francês. Se eu soubesse eu falaria. Então isso é falado também para os pais. Em uma reunião passada consegui ter o momento da professora x, que é a professora da Língua de Sinais, para contar sua história. Claro que ouvir de uma pessoa que não é surda é diferente de ouvir de uma pessoa surda, vendo que ela trabalha, casou, tem um filho ouvinte, que o filho é bilíngue, que ela trabalha aqui, fez faculdade. Então conhecer adultos surdos é super importante. O que acontece e que é interessante nesse trabalho também precoce, é que toda vez que tem um evento, como teve o chá do dia das mães, os pais são convidados a vir. Então eles acabam conhecendo os professores surdos, alunos surdos, até mesmo lá no refeitório coincide com o horário do intervalo. Vamos mais cedo para poder lanchar com mais calma, mas coincide com o horário do intervalo com os alunos de 4ª até 8ª. Então eles também vão observando os alunos que são da oitava série. Então já estão vendo alguns deles se comunicando e conversando. Isso é bem importante. Eles conversam com os professores, se apresentam. Temos vários professores surdos e apresentamos os pais e as crianças. Eles amam as crianças do precoce e já vem perguntando: 'Ah, é

novos?’ Eu já apresento e apresento as mães e eu apresento a professora de artes, de Língua de Sinais que trabalham aqui. Então os pais estão conhecendo outro modelo diferente do que eles conheceram. Às vezes é um vizinho surdo que não teve oportunidade de estudar, às vezes o surdo é pedinte ou vende adesivo. Mas aqui eles conhecem outra realidade (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Este contato dos pais e das crianças com surdos maiores gera um estímulo tanto para a família, quanto para a própria criança, pois ela se reconhece em alguém que ela de fato pode ser. Ao mesmo tempo, os pais começam a acreditar que os filhos são capazes, que podem um dia ser como estes professores.

Durante o estágio do curso de capacitação para professores da área da surdez, do qual participei em 2004, na aula de encerramento, aconteceu algo inusitado. Solicitamos que a atividade fosse conduzida pela professora surda, a quem convidamos para este dia, sendo que estes alunos nunca tinham visto um surdo adulto que fosse graduado e atuasse como professor na universidade, esta era a primeira oportunidade deles. Entregamos para cada aluno um espelho decorado e personalizado, em cujo centro estava escrito com estrelas brilhantes e vazadas a palavra *futuro*. Ela solicitou, então, que eles se olhassem no espelho e se imaginassem no futuro e todas as coisas que gostariam que acontecesse. Após um tempo, um a um depôs sobre as coisas que imaginou.

Foram depoimentos surpreendentes e totalmente diferentes dos manifestados no início do estágio, através de desenho e sem o conhecimento da professora surda. O mais interessante neste episódio é que apenas uma das alunas era surda, entre quatro meninos surdos. Enquanto os alunos iam dando seu depoimento, esta aluna utilizava o espelho para refletir nele a imagem da professora surda. A câmera fotográfica conseguiu captar o exato momento em que ela estava com o direcionando o reflexo do seu espelho para a professora surda. Isto mostra o quanto a presença é importante para as crianças surdas e o quanto eles se identificam e precisam deste contato para conseguir vislumbrar um futuro melhor para eles.

Este contato com os semelhantes promove um sentimento de não estar só, de ter alguém com quem partilhar as angústias e que vai conseguir compreendê-los. São pessoas que passam por situações semelhantes, problemas análogos e necessidades parecidas também. Surge, então, a comunidade surda que funciona como um movimento social. Nas palavras de Mance (1994), existe uma utopia

privada, seus desejos, imaginários e razões, objetivos a serem alcançados e são necessárias estratégias para efetivá-los. Ao unir diversas pessoas com os mesmos objetivos, podem se transformar em movimentos sociais:

Quando diversas pessoas têm objetivos comuns a serem alcançados e passam a desenvolver ações conjuntas para realizá-los, tais grupos podem se transformar em movimentos sociais que emergem buscando modificar a realidade, pelo menos em alguma questão específica. Todo movimento social possui uma utopia particular, uma pauta de objetivos a serem realizados, que surgem da negação da realidade presente e da afirmação de algo diferente do que existe. Contudo não é porque se desenvolva uma práxis de luta por tais objetivos que, necessariamente, os processos gerados pelo movimento promoverão a subjetividade das pessoas (p. 8).

No caso dos surdos, os movimentos²³ promovidos e empenhados por eles através das associações e comunidades surdas deram início a uma mudança significativa em suas vidas, que teve como marco principal a oficialização da sua língua em 2002. Por constituir identidades surdas, eles começam a participar das associações e comunidades surdas. Isto vai influenciar na sua subjetividade e contribuir ainda mais para a constituição das suas identidades, pois vai reforçar seus laços, ampliar o conhecimento da sua própria língua e cultura, criar novas estratégias de sobrevivência e convivência em um mundo majoritariamente ouvinte.

3.4.2.3 O trabalho com os pais

Os profissionais que atuam na Escola são conscientes de que trabalhar apenas com a criança surda não é suficiente. O trabalho com os pais é fundamental, com o intuito de situá-los sobre o que de fato é a surdez e como lidar com esta nova situação. Se os pais não estiverem cientes desta diferença do filho, não incentivá-los na aquisição da LIBRAS, nem na participação dos eventos que envolvam a comunidade surda, nem eles próprios irão perceber a importância de aprender a língua do filho para poderem comunicar-se com ele. Furtado (2008) explica a importância deste envolvimento dos pais:

²³ Para saber mais a respeito, ver http://www.cultura-sorda.eu/resources/Klein_movimento-surdo.pdf e Klein; Thoma (2010).

[...] é fundamental que a família desempenhe seu papel de maneira adequada, sem fugas, sem sentimentos de culpa, pois os primeiros anos de vida são a base do desenvolvimento do indivíduo. Por isso é muito importante que a família e, principalmente, os pais tenham a concepção de que seu filho é surdo, mas não é incapaz, que pode e deve viver uma vida normal (p. 46).

Laborit (1994) expressa o que essa falta de conhecimento e envolvimento dos pais pode provocar na vida de uma criança surda:

Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça e uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio. 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 pra saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas (p. 59).

Imaginar estar em um ambiente onde não conseguimos entender o que se passa, onde precisemos sempre lembrar as pessoas para que se comuniquem conosco, onde não possamos participar de qualquer assunto ou discussão, é angustiante. Por isso, muitos surdos desejam estar maior parte do tempo com seus semelhantes, para que eles possam desabafar e conversar. Sacks (1990) conta um pouco da vida de Joseph quando começou a aprender a língua de sinais e isto possibilitou que este se comunicasse com alguém e o quanto isso, por outro lado, tornou-se angustiante:

Joseph só agora começava a apreender um pouco de Sinal, passando a ter alguma comunicação com os outros. Isso, obviamente, era uma causa grande alegria para ele; queria permanecer na escola durante o dia inteiro, de noite, nos fins de semana, durante todo o tempo. Sua aflição ao deixar a escola era angustiante, pois voltar para casa significava, para ele, retornar ao silêncio, retornar a um vazio de comunicação irremediável, onde não podia ter qualquer conversa (p. 55).

Torna-se difícil imaginar como dentro da própria família não existe comunicação e o quanto isto deve ser sufocante, pois este contato com a família é básico para constituição e compreensão de qualquer pessoa. A professora surda da turma, ao ser questionada sobre o que foi mais importante para ela na constituição de sua identidade surda, destaca dois fatores principais:

O principal apoio que eu tive foi minha mãe e a força que ela teve me guiando e orientando. Ela me levava para todos os lugares. Sem dúvida minha mãe foi o mais importante pra mim, ela sempre me acompanhava em todos os lugares, servia como minha intérprete. Junto com a minha mãe, está a língua de sinais e o fato de eu poder me comunicar e expressar o que eu quero fluentemente (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

Percebe-se, neste excerto, a importância que os pais têm nesta constituição e, principalmente, se apoiam o filho surdo no aprendizado da língua que de fato os preenche. Percebi que a Escola se preocupa com o processo de conscientização dos pais acerca da importância da LIBRAS na vida do filho, não só para que o filho aprenda, mas para que toda a família consiga comunicar-se efetivamente com ele. Esse trabalho é mais lento, pois, geralmente, os pais chegam à escola com outro pensamento e outra expectativa em relação ao filho, como conta a fonoaudióloga da Escola, que, primeiramente, explica aos pais que o trabalho que ela desenvolve é baseado na Língua de Sinais:

Alguns pais vêm com outra expectativa, que a criança vai para a estimulação precoce com a fonoaudióloga, vai colocar o aparelho, alguns já vêm com o aparelho (eu tenho crianças com implante também), e vai ingressar e ser trabalhada a fala. E depois eles vão descobrindo que o acesso à língua oral não é da forma que eles estavam imaginando, porque o aparelho não dá conta, porque a criança vai ouvir alguns sons, às vezes não detecta nem a voz, detecta sons do ambiente e isso não favorece a aquisição da linguagem do português falado. E a língua de sinais sim, é isso que é trabalhado com os pais, como que é o processo de aquisição, que a criança também passa pelas mesmas fases, a importância de eles também serem estimuladores, poder se comunicar tanto para a estimulação da criança, mas também para a relação, como eles teriam ou como eles imaginavam ter com a criança usando o aparelho e eles conversando, que isso pudesse também acontecer com eles usando a língua de sinais e a criança também (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

O que a fonoaudióloga comentou é confirmado através do depoimento desta mãe:

Minha filha entrou para a escola com quase quatro anos. Ela foi para a estimulação precoce. Eu acreditava que ela poderia usar o aparelho e falar, mas com o tempo aceitei que isso não era possível. Não foi fácil. Mas hoje ela sabe a língua de sinais e eu também, então nos comunicamos através disso (Entrevista com os Pais - Mãe 4 – Anexo D).

Nesta Escola, existe toda uma preparação dos pais para que participem desta construção do aprendizado da língua junto com as crianças. A fonoaudióloga explica como isto é desenvolvido:

Constantemente as crianças participam da sala e são convidadas a brincar aqui, vamos conversando sobre algumas coisas daqui, também alguma coisa da vida delas. Então tem o momento em que os pais começam a trazer materiais, fotos para trabalhar: a mãe, o pai, o avô, o tio. Tem também as novidades que os pais começam a trazer também e a contar sobre o que a criança fez ou sobre o que a criança vai fazer. Também na medida do possível se trabalha com calendários, com desenhos ou eles trazem fotos também. E muito com os brinquedos. Tem esses momentos e tem o momento em que nós vamos para a brinquedoteca. Os pais vão juntos neste momento. Então na brinquedoteca tem outros estímulos, outros brinquedos, outras coisas que nós podemos conversar. Sempre tem o momento do lanche, é o momento em que vamos lavar as mãos, o momento em que vamos nos organizar para lanchar todos juntos. Os pais participam bastante também deste momento. Às vezes tem também o momento do pátio, quando tem sol, aí fazemos atividades com corda, com bola, com sapata, alguma coisa em conjunto com os pais também. É o jogar e fazer o sinal de cada um, às vezes é uma coisa mais livre. Mas muito é com o brincar, o brincar no interesse das crianças, nas coisas que acontecem na vida deles, os pais começam a trazer. E a partir disso vai se construindo o trabalho (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Durante estes momentos descritos pela fonoaudióloga, os pais aprendem a língua através do brincar com o filho. Isto é um benefício muito grande, pois possibilita que a criança se sinta amada, querida, ao contrário do que cita Furtado (2008), que salienta que os pais começam a sentir pena quando percebem que o filho é surdo. Eles sentem culpa e ficam pouco à vontade para brincar com um filho que não escuta. Ela diz:

Esta mudança de comportamento altera significativamente a relação mãe/filho, comprometendo o vínculo com os pais sendo este de extrema importância para a criança, que já fora “estremecido” após o diagnóstico da surdez, necessitando ser reconstruído o mais rápido possível para que não haja danos futuros maiores (p. 29).

Outro trabalho que a Escola desenvolve com os pais é proporcionar o encontro entre eles, para que uns aprendam através da experiência de quem já trilhou este mesmo caminho antes. Estes encontros são através de trabalhos em grupo:

O foco realmente é o processo de aquisição da linguagem e o trabalho com os pais, porque na estimulação precoce o nosso trabalho não é com a criança, mas com a família e a criança. Os pais participam constantemente das sessões e quando a criança tem a perda auditiva e ela vai adquirir a língua de sinais, os pais já começam a aprender e entender um pouco mais esse processo de aquisição, aprender junto a esse processo de aquisição da criança. É mais esse objetivo, o trabalho com a família, dentro dessa nova etapa que a família vai vivenciar. Esse trabalho com a família ocorre quando a criança vem em uma sessão individual, o familiar participa junto, mas também tem uma sessão que é em grupo, onde os pais se encontram, trocam ideias e também trabalham todos juntos com os seus filhos e os filhos dos outros. Aqui tem experiências positivas porque os pais acabam se encontrando no grupo. Então tem pais que já aceitaram mais, que já utilizam, tem pais que têm uma facilidade enorme de aprender a língua de sinais, acreditam muito na língua de sinais e têm uma relação muito boa com a criança (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Esse contato favorece a conscientização dos pais e a coragem para favorecer a aquisição da língua pela criança surda, pois percebem em outras famílias que é possível adquirir a Língua de Sinais e comunicar-se com o filho através dela, como em qualquer família ouvinte. Isso a Fonoaudióloga também comenta:

Mas eu acho que o que procuramos mostrar aqui é que a língua de sinais é tão importante como qualquer outra língua e que pode ser utilizada como qualquer outra língua. Então os pais começam a se alertar para isso, começam a trocar ideias também. Tem os momentos em que as crianças estão aqui e eles ficam conversando aqui na sala. Também é um momento mais particular para eles. E eles trocam coisas que aconteceram em casa. Hoje mesmo aconteceu com uma menina aqui que possivelmente tenha algumas dificuldades e traços de autismo. Então tem horas que ela fica brava, mas é muito também de manejo. Então uma mãe disse assim: 'Não, mas é assim, no início é assim. A minha quando vinha aqui também era assim'. Acaba dando um conforto. E esse grupo, eu acho que os pais conseguem acreditar muito na língua de sinais, porque quando eles não se interessam, ou eles não vêm, ou não trazem mais o filho, ou aqui na sessão eles não estão muito a fim. Mas esse grupo sempre foi um grupo bem interessado. Então eu acho que a língua de sinais é a língua do filho e inclusive uma língua que vai possibilitar ele a aprender o português, porque eles têm muitas dúvidas em relação à escola: 'Mas eles aprendem a escrever?' o quanto é importante a língua de sinais, porque têm que entender pra aprender o português, pra aprender outra língua, seja falada ou escrita eles precisam entender. Então a língua de sinais é muito importante. Eu falo muito na questão do atraso. Eu digo: 'Olha, o que uma criança com três anos fala?' 'Ah, fala isso e isso e isso'. 'E o teu filho? Será que não tem que estimular um pouco mais? Olha só ele está sabendo o nome de poucas

coisas, precisamos correr pra recuperar isso'. Então é mais ou menos assim, é um pouco de fonoterapia com estimulação da linguagem o trabalho com os pais. Então esse grupo é bem legal. Não vejo muito a questão de desacreditar. Mas emocionalmente eu acho que tem questões que são desde o nascimento. 'Bah, nasceu uma criança que é diferente' e isso está toda hora lembrando. Acho que essa aceitação, quando são pequenas, para a maioria dos pais é mais difícil. E isso interfere no uso, na comunicação, para alguns mais, alguns menos (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Todo este estímulo tem bons frutos, pois muitos pais envolvem-se realmente no ensino do seu filho. Abaixo, ilustro excertos em que a fonoaudióloga apresenta o relato de alguns dos alunos da turma em que desenvolvi a pesquisa e como está sendo o processo de aquisição da linguagem pelas crianças e da língua pelos pais.

A Ana ingressou no precoce com três anos, quase quatro. A família veio com uma grande expectativa. Ela usa aparelho e vieram com uma expectativa muito grande em relação à fala. E aos poucos eles foram conhecendo a língua de sinais, principalmente a avó e a mãe também. E com muitas dúvidas em relação a isso. Hoje é uma família que consegue se comunicar com ela, alguns familiares mais. E a menina é bem estimulada porque a mãe é professora então ela participa de algumas coisas que a mãe faz para os alunos e ela ensina pra ela. Então esse foi um caminho muito bom que a mãe conseguiu encontrar. Porque sempre foi muito complicado a comunicação, porque era uma comunicação bem oral. Aqui foi um processo em que foram se modificando aos poucos. A mãe não achava uma maneira de participar mais. E de repente ela descobriu que ela poderia ensinar coisas para a Ana que ela estava fazendo na faculdade, no curso do magistério. A Ana começou a gostar e ali foi, engrenou a comunicação mãe e filha porque a mãe descobriu que podia ensinar. E ela tinha muito material, então ela mostrava inicialmente quando ela não tinha muita língua de sinais, depois ela já ia perguntando: 'como é que eu digo isso e aquilo'. E depois ela começou a fazer o curso de língua de sinais e viu que a Ana respondia muito bem à aprendizagem. Ela está muito bem (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Neste caso, a família tinha o desejo de que a criança oralizasse, mas através do trabalho da fonoaudióloga, conseguiram perceber que a língua de sinais seria o melhor caminho para ela:

A Vera, a Lais e a Anita são crianças que eu posso dizer aprenderam língua de sinais com os pais. Claro que em termos de sintaxe, não dá pra dizer por que os pais não têm a língua em si, mas eles ensinavam os sinais, eles vinham pra cá com novidades. Eu achava ótimo. Eu olhava: 'Bah, mas ela já sabe?' e a mãe: 'Sim, eu ensinei! Eu ensinei porque a carne, eu levei ela no mercado, aí ensinei que ali era a carne, ali era o frango'. Essas coisas a

gente também acaba conversando durante as sessões, o quanto é importante o que a gente vê no brincar, que representa na casinha, representa no desenho, nas miniaturas, nos livrinhos, porque é a criança tomando banho, comendo, perguntando se está bom. Isto os pais acabam vendo e começam a usar no dia-a-dia. O quanto é importante estimular, que é o que é feito aqui, a fazer fora e também do jeito que sabe. Às vezes não tem a língua em si, não tem o sinal, mas diz de alguma maneira, ou mostra alguma coisa sobre aquilo ali. Eu não sei como é 'gostoso', mas eu vou dizer que tá bom, de alguma maneira eu vou dizer pra ele. E os pais começam a fazer isso, começam a se comunicar mesmo não tendo a língua em si. Daqui a pouco começam a aprender um pouco mais a língua de sinais. E essas três foram muito bacanas porque elas começaram cedo e os pais começaram a fazer isso, a pensar como estimular o filho fora daqui. Então foi bacana o trabalho, mas já estavam há mais tempo (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

No caso destes pais, a estimulação à Língua de Sinais começa de fato em casa, no contato do dia-a-dia. É, pois, necessário conscientizar os pais da importância do aprendizado da língua no contato, que vai ser um ganho para toda a família, principalmente para o surdo. Quando essa conscientização não ocorre, o aprendizado da língua pela criança acaba sendo prejudicado, pois o uso da língua limita-se apenas ao espaço escolar, não dando continuidade em casa.

Em casos como o do relato abaixo, a família ainda não percebeu a importância dessa língua, mas reluta contra ela. Isto interfere no aprendizado e desenvolvimento da criança:

A Gisela também começou cedinho aqui, com três anos. Uma criança que demorou um pouco para adquirir a língua de sinais, mesmo com muito estímulo aqui. A aceitação em casa também é mais lenta. A mãe fez curso, mas a interação ainda predomina na língua falada. E com a língua de sinais eles se esforçam, mas acho que é uma coisa mais interna de aceitação. O usar é diferente de conseguir entender que é importante para a filha. Ela vem na escola, na fonoterapia, ela vinha nas sessões, mas é complicado o uso. Na hora em que ela tem que usar a língua de sinais é um pouco mais difícil com a filha, acaba saindo a fala (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Bergmann (2001) salienta que é muito comum o sentimento de não aceitação inicial, de culpa dos pais, negação, indiferença, superproteção, vergonha, ódio de si mesmos e da criança, ressentimento, medo, impotência, etc. Emerge, nos pais, um sentimento de perda do filho sonhado, como se fosse um período de luto, mas, com o tempo, eles reorganizam internamente suas emoções. A autora sugere que esse vínculo seja fortalecido, novamente, por meio de brincadeiras, as quais

poderão ser realizadas diariamente, com o objetivo de desenvolver a linguagem e a afetividade. Sabe-se que, na maioria das vezes, se os pais não conhecem a Língua de Sinais, não há uma comunicação cotidiana de interação com o filho. A Escola em questão, por sua vez, na figura da fonoaudióloga, através da estimulação precoce, desenvolve este trabalho com os pais.

Então o trabalho de estimulação precoce amplia um pouquinho. É de zero a três, mas há crianças que antes de ingressar na escola, mesmo não sendo precoces, elas ingressam no programa de estimulação para aquisição da linguagem, vamos dizer assim. Então o objetivo geralmente é o processo de aquisição e o entendimento dos pais dessa nova língua ou de como trabalhar duas línguas. Quando comecei, era bem mais complicado porque os pais não conheciam muito. Falava em língua de sinais e eles não conheciam muito sobre a língua de sinais. Hoje já é um pouco mais fácil porque eles veem na televisão, já teve em novela, têm em propaganda, eles veem o intérprete. Então eles já prestam mais atenção em outras pessoas ou então 'pois é, já tive um vizinho, conheço alguém que também usa a língua de sinais'. Então eles começam a prestar mais atenção, por isso já conhecem um pouco, não falam em gestos ou em mímicas, o que era que se achava antes, mais mímica, e, sim, o processo de aceitação varia muito de cada família (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Apesar de o trabalho principal com os pais ser desenvolvido pela fonoaudióloga, a professora surda também estimula os pais a aprenderem a língua e a participarem do curso que a Escola oferece.

Então eu explico que por eu ser uma professora surda para eles se torna mais fácil identificar-se comigo, que a língua ela flui naturalmente da convivência. E isso estimula também os pais a participarem dos cursos de Libras para que possam se comunicar mais facilmente com os filhos, já que eles estão se tornando fluentes (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

De fato, a Escola fornece os subsídios para que os pais compreendam quem são seus filhos, aprendam a sua língua e quebrem a barreira criada por causa da diferença entre eles.

3.4.2.4 Cautela com o Implante Coclear

Os pais chegam para a entrevista com a fonoaudióloga na expectativa de que seus filhos vão oralizar, vão tornar-se ouvintes como eles, conforme já relatado. O primeiro recurso a que eles recorrem é o aparelho auditivo. A fonoaudióloga relata

que muitas crianças já chegam à Escola com o aparelho, sendo que vão para as sessões sem utilizá-lo, pois os pais acham que a responsabilidade de colocar o aparelho é da fonoaudióloga. Essa transferência de responsabilidade se deve, muitas vezes, ao fato de que as crianças não gostam de usá-lo. Abaixo, encontra-se o relato de Pedro, da pesquisa biográfica efetuada por Coelho (2010), sobre o aparelho auditivo:

Os pais de Pedro, na ausência de história de surdez na família, apenas procuraram ajuda quando se aperceberam que o filho, chegada a idade de começar a falar, teimava em não responder aos estímulos verbais. Diagnosticada a surdez, Pedro usou próteses desde os quatro anos, mas porque era obrigado a isso, contra a sua vontade, pois continuava a não ouvir nada, apenas ouvia barulho e não sabia ao que correspondia cada som. Aos 15 anos, ganhou coragem e tirou-as definitivamente (p. 202-203).

Esta rejeição ao aparelho auditivo é muito comum entre os surdos, ora por sentirem vergonha, ora porque não conseguem distinguir os sons, o que impossibilita um aprendizado efetivo da língua oral. Quando o aparelho não fornece o retorno auditivo necessário para a criança falar, os pais cogitam um apoio maior da tecnologia: o implante coclear. É crescente o aumento dos casos de implante coclear e um dos fatores para que isso ocorra é o fato de que, desde o ano 2000, ele é realizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e o Ministério da Saúde investe R\$ 45,8 mil para o atendimento de cada paciente (ISAÚDE, 2010). Em 2009, foram feitos 479 implantes na rede pública, com um investimento de mais de R\$ 21 milhões só naquele ano. No total, o SUS já realizou 2.166 cirurgias de 2000 até outubro de 2009 (ISAÚDE, 2010).

Além desta facilidade que o governo oferece para as famílias emocionalmente abaladas, esta tecnologia vem associada a *slogans* atraentes e apelativos, como “Implante coclear, responsável por trazer vida a ouvidos completamente surdos” (TECNOMUNDO, 2009) ou “Gostaríamos de pedir a todos um minuto de silêncio... (tempo de espera). Achou muito tempo? Foram 20 segundos! Imagine ficar a vida toda!” (COCLEAR, 2008).

Conforme Mance (1994), a mídia apresenta padrões estéticos, éticos e políticos. A informação é rápida a fim de atingir a subjetividade do espectador. Ele explica:

Ela nos traz informações selecionadas de todo o mundo a qualquer instante. Funcionando sob a lógica do acúmulo de capital, como empresa que deve ser rentável, através dos diversos canais de rádio, televisão e outros meios de publicidade utilizam-se recursos psicológicos, pedagógicos e estéticos sob estratégias de marketing, a fim de atingir a subjetividade do espectador, criar-lhe desejos, anseios, angústias e movê-lo a todo custo a consumir os produtos que as empresas anunciam (p. 1).

Em uma reportagem para a televisão (HOJE, 2009), os apresentadores mostram-se emocionados ao anunciar a matéria que viria a seguir. Trata-se de uma família que está toda implantada: pais e filha. A entrevista, de fato, pode ser emocionante, mas para quem não conhece o que significa o implante coclear para os surdos. Na reportagem, aparecem justificativas dadas pelo médico, como existem “emoções que só são transmitidas através do som” (HOJE). Este já é um equívoco muito grande e uma apelação, pois desconsidera totalmente a questão cultural do ser surdo.

Ultimamente, o implante coclear tem sido muito divulgado na mídia, seja em novelas, programas de variedades que são apresentados pela manhã, telejornais, além da divulgação desenfreada na internet. Um dos programas em que houve mais repercussão foi “Mais Você” (VOCÊ, 2009), da Rede Globo, quando a apresentadora convidou um médico otorrinolaringologista para falar sobre o implante. Antes da entrevista, foi apresentado um vídeo mostrando a família implantada, com um fundo musical muito emocionante, que cria uma atmosfera de emoção. Durante a entrevista, a apresentadora fez perguntas específicas sobre o funcionamento, sobre a cirurgia, onde encontrar e o valor pago pelo ouvido biônico. Ao mencionar o valor do aparelho - em torno de 70 mil reais –, o médico explicou:

A relação custo/benefício deste aparelho é maior do que um marcapasso cardíaco, por exemplo, porque você vai sociabilizar uma criança que vai ficar a vida inteira dependendo de alguém, que não ia ter sua profissão, não ia estudar, ia ser um pária da sociedade, por 70 mil reais (VOCÊ, 2009).

Ao que a apresentadora exclama: “Você salva a vida da pessoa!” (idem).

O que muito motivou essa entrevista foi o fato de ter sido apresentado, em uma novela da mesma emissora, um personagem que foi implantado e os benefícios que este implante trouxe para sua vida.

Estes dois episódios, em especial, fizeram com que os surdos brasileiros que são a favor da Língua de Sinais, manifestassem um sentimento de tristeza e revolta²⁴, pois nunca se viu divulgação tão grande na mídia a favor da LIBRAS ou comentários sobre a importância da cultura surda, da comunidade surda. Além disso, estes anúncios retratam os surdos como pessoas incapazes de viver sem ouvir, como se não existisse vida, progresso e felicidade sem a audição. Lunardi-Lazzarin e Machado (2010) explicam claramente qual a visão destas pessoas a respeito da surdez:

A surdez é fabricada como um fenômeno físico, a partir da noção de déficit sensorial. Em outras palavras, institui-se a necessidade de reabilitar o doente, transformá-lo em um ser humano normal, tendo como base a representação de que o normal é ouvir. É nesse espaço discursivo que emerge uma concepção clínico-terapêutica da surdez (p. 23).

Confirmando o que as autoras apresentam, o Ministério da Saúde, através da Portaria nº. 211, de 8 de novembro de 1996, diz que, em determinados casos de deficiência, há a necessidade de tecnologia mais avançada, como o implante coclear, para recuperação e reabilitação do portador desta patologia. Em outras palavras, predomina a visão clínica da surdez, vista como uma deficiência ou patologia que precisa ser reabilitada.

Os surdos produziram, então, diversos vídeos para alertar outros surdos e suas famílias para esta distorção, que consiste no privilégio do implante coclear ao invés do ensino da LIBRAS. Divulgar LIBRAS não gera lucro para as empresas, mas o implante, caríssimo, sim. Estes vídeos foram espalhados pela rede com depoimentos diversos sobre pessoas que já foram implantadas e tiraram por não se adaptarem, pessoas indignadas com a situação, líderes surdos manifestando sua opinião, entre outros.

Os pais, outrora desalentados, ao tomar conhecimento do que a mídia faz soar como um milagre da tecnologia, ficam tão esperançosos com esta possibilidade de trazer vida aos ouvidos surdos do filho, que nem sempre consideram a dimensão exata do que significa ser implantado. A questão é que os riscos, os cuidados, os aspectos que desfavorecem o implante não são apresentados. Alguns se limitam a falar o estritamente necessário: “É necessário tomar uma série de cuidados ao fazer

²⁴ Para alguns exemplos destas manifestações, ver: Diariotils (2009), Dutra (2009) e UFMG (2009).

uso do implante, como evitar aproximação direta de monitores em funcionamento, detectores de metais e luz ultravioleta. Nada terrivelmente impossível se comparado ao prazer de se ouvir pela primeira vez” (TECNOMUNDO, 2009).

Muito mais do que simples cuidados, o implante coclear exige uma vigilância constante²⁵ com aparelhos, procedimentos médicos e até recreação, como piscina, entre outros, mas que para os pais que querem seu filho igual a eles, vale a pena correr o risco e privá-lo de algumas atividades em benefício de uma possível audição e aprendizado da fala.

Toda essa inversão, divulgação, apelação é o que Guattari (1990) denomina como um dos regimes semióticos dos quais o Capitalismo Mundial Integrado, o CMI, se utiliza. Neste caso, é a semiótica da subjetivação que procura nutrir no indivíduo a produção daquela necessidade, a não conceber a existência de uma vida feliz sem aquele material, aquele produto. Guattari (1990) explica:

Em todos os lugares e em todas as épocas, a arte e a religião foram o refúgio de cartografias existenciais fundadas na assunção de certas rupturas de sentido “existencializantes”. Mas a época contemporânea, exacerbando a produção de bens materiais e imateriais em detrimento da consistência de Territórios existenciais individuais e de grupo, engendrou um imenso vazio na subjetividade que tende a se tornar cada vez mais absurda e sem recursos. Não só constatamos nenhuma relação de causa e efeito entre o crescimento dos recursos técnico-científicos e o desenvolvimento dos progressos sociais e culturais, como parece evidente que assistimos a uma degradação irreversível dos operadores tradicionais de regulação social (p. 30). (...) O capitalismo pós-industrial que, de minha parte, prefiro qualificar como Capitalismo Mundial Integrado (CMI) tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de

²⁵ Cito alguns cuidados necessários da pessoa implantada para obter o funcionamento adequado do aparelho: evitar a aproximação direta a monitores de televisão, computadores e forno de microondas quando se encontram em funcionamento, uma vez que a radiação eletromagnética presente nestes equipamentos pode ser capaz de alterar a função do circuito eletrônico do Implante Coclear e ocasionar alteração na qualidade do som e falha no envio da estimulação; desligar o processador de fala no momento em que ocorre a aproximação de barras de sistemas de vigilância eletrônica presentes na grande maioria de lojas e supermercados, pois pode ocorrer uma sensação sonora distorcida; portar sempre a carteira de identificação do implante coclear fornecida pelo fabricante, pois os sistemas de detectores de metais são ativados quando o implantado aproximar-se; desligar o aparelho nos procedimentos de decolagem e pouso de aeronaves. Além disso, devido à eletricidade estática que pode ser encontrada em alguns dispositivos eletrônicos, é aconselhável colocar tela protetora para o monitor do computador e retirar o processador de fala no momento em que as crianças estão em contato com piscina de bolinhas e escorregadores de plástico; não utilização de ultrassom terapêutico em regiões próximas ao implante. Para ultrassom diagnóstico, precisa-se entrar em contato prévio com o programa responsável pelo implante para saber da possibilidade; desligar o componente externo para a realização de raio-x; proibido o uso de bisturi elétrico ou eletrocautério em cirurgias; proibida a realização da ressonância magnética, bem como a entrada em salas em que este procedimento é realizado (CUIDADOS, 2011).

produção de bens e de serviços para as estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens, etc. (p. 30-31).

Felizmente, também há programas televisivos que procuram mostrar os dois lados, a LIBRAS e o implante. No programa *Sentidos* (LIBRAS, 2010), a reportagem apresenta crianças em uma escola de surdos na cidade de São Paulo que aprendem diretamente na sua língua. Os depoimentos em muito se assemelham à realidade da escola pesquisada aqui. Há a fonoaudióloga, que estimula o ensino da LIBRAS e aconselha os pais sobre a importância da comunicação na família e sobre a cautela com o implante coclear. As mães, por sua vez, relatam como se sentiram ao ter um filho surdo, ao conhecer a possibilidade do implante e os motivos pelos quais optaram por incentivar a LIBRAS e não aceitar o implante. Também é apresentada a importância do papel de um professor surdo que trabalha na escola para a constituição das identidades surdas das crianças.

Um único depoimento de implantado é de um homem que ficou surdo aos 42 anos de idade e optou pelo implante, e ficou menos de um ano sem ouvir. Mesmo assim, ele relata que se considera surdo, pois, em vários momentos em que está sem o aparelho, ele não escuta nada, então ele é surdo. O médico entrevistado neste programa também é muito cauteloso ao falar sobre o implante: não o apresentou como a solução de todos os casos, mas explicou que é preciso muita cautela e que todos os casos precisam ser analisados.

A fonoaudióloga da escola comenta que, motivados por toda esta divulgação, muitos pais chegam com questionamentos sobre o implante coclear e que ela se preocupa em explicar o que significa, quais as possibilidades, os riscos e os resultados obtidos. Ela também alerta sobre o fato de que o implante não pode ser feito em qualquer criança, mas que existem critérios para que ela esteja apta a ser implantada:

Eu explico que precisamos analisar cada caso. É uma decisão que cabe muito à família, à expectativa da família, o que a família espera para aquele implante, em que aquele implante possa auxiliar exatamente. Algumas famílias acham que o implante vai ser uma substituição da orelha como um todo, ouvido externo, interno, é uma substituição e uma tentativa de a criança não ser surda mais, que se transforme em uma criança que ouça. E esse processo não ocorre, é muito complicado. A criança tem uma experiência auditiva, começa a ingressar em uma língua que é oral, outra

cultura. Algumas crianças adquirem muito bem, outras a gente não sabe exatamente o que acontece porque não adquirem bem, se foi alguma coisa na seleção que não se conseguiu detectar, os exames não conseguiram detectar, não processa a informação, não sei se é alguma coisa do trabalho ou se justamente é uma pressão tão grande da família, uma expectativa tão grande que é depositada na criança e ela acaba não conseguindo desenvolver bem, porque faltam também subsídios para ela aprender essa língua e aprender esses sons, porque não é uma atenção tão natural. Eu acho que é uma possibilidade interessante pra aquisição de uma segunda língua na maioria dos casos que são indicados, porque tem uma série de critérios (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

No programa *Sentidos* (LIBRAS, 2010), a fonoaudióloga explica que os pais precisam ter a visão de que os filhos são surdos, independente de usarem o aparelho ou serem implantados. Esta realidade não vai mudar. Talvez este seja o primeiro passo para se pensar em procurar o implante: aceitar que o filho é surdo e sempre vai ser. Dessa mesma maneira, a fonoaudióloga da Escola pesquisada também aconselha os pais:

Uma criança que se enquadra nos critérios e a família decide como uma segunda língua, eu acho interessante como uma possibilidade. Mas aquela família que escolhe achando porque a criança vai deixar de ser surda, isso corre o risco de não dar muito certo. Até a criança vai melhorar muito, muitas vezes, mas em minha opinião o que acontece é que se tem uma maquiagem, a criança não deixa de ser surda por estar com o implante (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

No meio do ano de 2010, ingressaram na Escola mais cinco alunos em idade de Educação Infantil, o que fez com que a Escola abrisse outra turma além da que eu pesquisei e também com uma professora surda. A diferença nesta turma é que há dois alunos que já são implantados, mas, mesmo assim, os pais optaram por colocá-los na escola de surdos para que aprendam LIBRAS e tenham contato com outros surdos. A fonoaudióloga também atende uma criança surda que é implantada e relata como é feito o trabalho com ela:

Tem uma criança que é bilíngue, que utiliza implante há um ano, pois a mãe é uma excelente sinalizadora e a criança está indo muito bem nas duas línguas. Ela começou a língua de sinais com um ano e com quase dois ela fez o implante por decisão da mãe, mas a mãe sabe que ela continua surda, que é importante o contato dela com outras crianças surdas, ela quis fazer o implante para possibilitar uma segunda língua e está indo bem. Mas a mãe continua no curso de língua de sinais mesmo a filha indo bem na língua falada. Essa minha paciente continua surda. Tem muitos momentos em que

ela está totalmente surda. E essa facilidade que os surdos têm de observação ela tem, sendo mais observadora que as outras crianças. Ela tem a possibilidade de adquirir a língua de sinais porque acredito que ela tenha justamente essa parte mais desenvolvida também. Esse órgão é mais desenvolvido que a audição, mesmo ela indo muito bem, ela está entendendo cada vez mais e faz frases já. Está indo muito bem (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Todo este desenvolvimento explicitado pela fonoaudióloga teve como base a própria LIBRAS que foi adquirida anteriormente, como explicado no excerto abaixo, quando pergunto se ela formula frases em LIBRAS ou em Português:

Em Língua de Sinais e português. Mas o que aconteceu é que ela teve a primeira língua, a Língua de Sinais com um aninho, ela começou cedinho, fazendo curso, participando das sessões, mesmo usando o aparelho auditivo, que não tinha um resultado bom, ela optou pelo implante. Quando ela fez o implante já se comunicava bem. E o que se observa é que muito do que ela adquiriu primeiro na língua falada, foi justamente o que ela já tinha adquirido na Língua de Sinais. Quer dizer, ela tinha um significado anterior e ela começou a fazer algumas associações. Então, hoje ela se comunica bem. Ainda usa Língua de Sinais quando está falando com algumas pessoas e fala. Tem momentos em que ela só fala, já está começando a diferenciar. Ela vem no grupo aqui das crianças e hoje teve atendimento e ela ainda está se atrapalhando. Algumas vezes ela fala com as crianças porque ela participa da escola ouvinte e na escola ela fala, aí eu aviso: ‘Lu, aqui ó, é surdo’. Aí eu chamava o amigo. ‘Tu viste, ó, ela não está ouvindo, tem que chamar assim’. Ela sabe o nome das crianças em português, de algumas crianças. Algumas ela faz só o sinal. Mas algumas ela sabe o nome. Então ela dizia: ‘João, João!’ Aí eu dizia: ‘Não! O João tu vais ter que chamar assim ‘toque’ porque o João não está te ouvindo’. Então ela está aprendendo a fazer essa diferença (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Quando questionada sobre o que acha sobre o implante, ela responde:

Eu acho que é uma opção da família, mas dentro dos critérios precisa-se preparar bem essa família para ser um processo de segunda língua, não para substituir ou transformar a criança em algo que ela não vai provavelmente se tornar, pois a aquisição não é natural (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

A Escola, portanto, tem também a função de conter o apelo desenfreado da mídia que se aproveita da diferença surda para saciar sua ganância. Para tanto, a figura da Fonoaudióloga é indispensável, pois é alguém com o conhecimento da realidade física dos alunos surdos, bem como do que significa o implante. Tão importante quanto isso é a visão que esta profissional tem dos surdos, ou seja, a visão sócio-antropológica. Tal postura da Fonoaudióloga promove a oportunização,

durante as sessões com os pais, de experiências com a LIBRAS, mas também não desconsidera o uso dos aparelhos ou até mesmo do implante, quando for o caso. Se fosse um outro profissional nesta Escola, que não tivesse a questão cultural dos surdos bem definida, talvez os encaminhamentos dela fossem diretamente para a oralização e o implante. Assim, é essencial que este profissional, na atuação direta com os surdos, tenha bem clara a existência de todas estas questões.

3.4.2.5 O papel do professor surdo

Este é o primeiro ano de uma professora surda como regente da turma de Educação Infantil. Segundo a supervisora da Escola, foi um desafio muito grande para toda equipe diretiva, que não sabia exatamente como seria a aceitação dos pais e o relacionamento deles com a professora surda. A princípio, a direção estava preocupada com a opinião dos pais, os quais sabiam que o enfoque seria muito mais intenso na LIBRAS com o professor surdo. No final do ano, ao rever a situação, constatou-se que um professor surdo foi positivo no sentido de estimular os pais a aprenderem a língua também para se comunicarem com a professora. No meio do ano, foi aberta outra turma de Educação Infantil também com professora surda.

Durante as entrevistas com os pais, quando os questioneei sobre o que achavam de os filhos terem uma professora surda, eles comentam:

No início, achei estranho, pois tinha contato apenas com ouvintes. Mas depois percebi que não havia problemas, até me obriguei a melhorar meus sinais para me comunicar com ela. E para minha filha achei ótimo, pois ajudou muito no progresso dela, em todos os sentidos (Entrevista com os Pais - Mãe 3 – Anexo D).

Foi uma opção produtiva colocar um professor surdo na Educação Infantil, pois as crianças aprenderam a língua fluentemente e os pais também se obrigaram a aprender para poder conversar com o professor sobre seus filhos, o que foi um estímulo adicional. Este benefício de ter um professor surdo também é reconhecido por Silveira (2006). Apesar disso, não é tão comum encontrar um professor surdo nesta etapa da escolarização:

No caso da Educação Infantil, mais importante ainda é aquisição da Língua de Sinais. Os professores precisam ser fluentes em Língua de Sinais; geralmente melhor é ser professor surdo, nativo da

Língua, porque eles têm mais sinais, são mais fluentes, sabem estruturar bem Língua de Sinais, podem criar neologismos, usar muito Classificadores, enfim podem falar sobre todas as coisas sem problemas de ordem linguística. Geralmente as escolas de surdos, na educação infantil, têm ensino de LS, pois a maioria das escolas tem professores ouvintes na educação infantil, já que é difícil encontrar professores surdos para a educação infantil. Aí o ensino de LS serve de apoio, de estrutura da língua de sinais. Por exemplo: o professor surdo conta a história em LS, professor ouvinte trabalha outras coisas na educação infantil (SILVEIRA, 2006, p. 20-21).

Uma das vantagens principais de se ter um professor surdo à frente de uma turma que está ingressando na escola é a questão da língua e, principalmente, da identificação dos alunos surdos com o professor que também é surdo. No excerto abaixo, a professora ouvinte levanta essa questão:

A Língua de sinais flui muito mais. Por mais que eu seja fluente, o professor surdo é o modelo. Uma vez eles falaram para mim: 'Tu és ouvinte, mas tu és igual a surdo. Tu fazes sinais iguais'. 'Eu sou ouvinte, mas oralizo e também faço sinais'. 'Ah, mas pensei que tu eras surda' Por isso acho muito importante o modelo, o contato, 'eu posso ser assim'. É muito positivo nessa parte do modelo e da língua de sinais, e também a didática, dependendo de como ela lidar com tudo isso, com as atividades, pois não é só língua de sinais, tem mais coisa em jogo, como regras, limites e a aprendizagem. Tem os dois lados. Esse é o primeiro ano de uma professora surda na educação infantil (Entrevista com Professora Ouvinte – Anexo C).

Neste ponto, é importante levantar uma questão antes de prosseguir. É muito comum entre os profissionais que atuam na educação de surdos falar em professor surdo como modelo de identidade para as crianças surdas, mas o que, de fato, significa ser o modelo? Deleuze e Guattari (1977) identificam o modelo como a cópia do mesmo: “isso quer dizer dentro do mapa da mesma idade como uma cópia do mesmo, a cópia daquilo que sempre volta ao mesmo” (p. 29).

Entretanto, não é nesse sentido de cópia que nos referimos quando falamos que os professores surdos são modelos. Acontece a identificação do aluno com o professor surdo porque este é seu semelhante. *Identificar* pode ser definido, segundo Ferreira (2008), como “1. Tornar idêntico. 2. Determinar ou estabelecer a identidade de. 3. Determinar a classificação científica de. 4. Reconhecer (algo ou alguém). P. 5. Dizer ou comprovar, por meio de documentos, a própria identidade. 6. Perceber a afinidade própria com pessoa ou grupo” (p. 459).

Conforme a definição nº 6, identificar pode ser entendido como uma percepção de afinidade com a pessoa, no caso, com o professor surdo. Semelhante

é a explicação de Reis (2007), que desconsidera o professor como um modelo a ser copiado, mas o concebe como alguém com quem se possa identificar:

É nesse espaço que o professor expõe sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, revelando para o aluno muito do seu próprio processo formativo. Ao se identificar com o professor de modo não linear, ou seja, apenas em determinados e específicos momentos, vai construir o seu jeito de ser, sua subjetividade, e de modo distinto, singular. Transfigura-se o professor, portanto, em um elemento de identificação, não num molde, do qual o aluno deve sair à sua imagem e semelhança (p. 88).

A autora também elucida que o mais importante é o que os professores surdos trazem ou apresentam como traços da sua identidade, que faz com que os alunos surdos se identifiquem com a cultura, assumam sua diferença, usem a Língua de Sinais e percebam as semelhanças que lhes é peculiar.

A professora surda, quando indagada acerca de seu papel à frente desta turma, mostra com entusiasmo a sua responsabilidade:

O que tem de mais importante é minha identidade, é o fato de eu ser um modelo para eles, o jeito que tem o professor surdo. É ótimo termos uma escola de surdos com professores surdos trabalhando aqui. Isto possibilita uma maior aquisição da Língua de Sinais. As trocas são constantes e a aquisição da identidade surda é muito mais oportunizada. Acho importante também que se amplie o número de professores surdos, pois isso vai colaborar muito mais para que os alunos tenham os modelos surdos a seguir. Com os professores surdos, o número de informações, trocas, a experiência de vida de cada um, o jeito de cada um, semelhantes aos seus alunos é muito maior. Fica mais fácil dos alunos perceberem determinadas coisas quando o professor é surdo. Há professores ouvintes que são capacitados. Mas para a constituição de uma identidade surda de fato, é muito mais necessário o professor surdo. Eu adoro o que eu faço (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

Durante a entrevista, ela utilizou o sinal de *modelo*, pois este circula constantemente nos meios onde há crianças e adultos surdos. Isso não significa que ela acredita que as crianças precisam copiá-la, pois ela própria menciona que elas vão 'percebendo' determinadas coisas no professor que é surdo. Ela continua:

E eu percebo que eu sou uma multiplicadora de identidade para eles, pois na maioria das vezes eles acabam fazendo muitas coisas semelhantes a mim e assim vão se constituindo como surdos (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

A referida professora relatou, no excerto anterior, que há uma necessidade de ampliação do número de professores surdos nas escolas. Na Escola em questão, há sete professores surdos e dez ouvintes, o que mostra um bom equilíbrio. Contudo, esta não é realidade na maioria das escolas de surdos. Silveira (2006) comenta:

Os alunos precisam de referência de identidade surda, que pode ser o próprio professor surdo na escola, habitando um território de fronteiras com os professores ouvintes na escola. Professores surdos são centrais na cultura nas escolas de surdos, que necessitam da pureza surda. Só que, nesses territórios, escolas de surdos, têm mais sujeitos professores ouvintes, e é necessária a grande ruptura nessa maioria de quantidade de professores ouvintes (p. 82).

Quando se trata de escolas regulares, onde ocorre a inclusão de alunos surdos, a situação é muito pior. No município do Rio Grande/RS, existem quatro estabelecimentos de ensino público que fazem a inclusão de alunos surdos e em nenhum deles há a presença de um professor surdo no quadro de professores efetivos. Em uma das escolas, no ano de 2009, houve a contratação de um professor surdo por três meses para o ensino da LIBRAS e, nesta mesma Instituição, em 2010, houve a contratação de um outro professor surdo por oito meses. Assim, torna-se complicado, para estes alunos, identificarem-se com pessoas que são diferentes deles, ouvintes e, na maioria das vezes, não fluentes em LIBRAS.

O que os professores surdos buscam dentro das escolas de surdos é justamente um maior número de professores surdos do que de ouvintes. A professora da escola também demonstra preocupação com a importância de tal situação:

E antigamente não tínhamos tantos profissionais surdos. Agora precisamos ampliar ainda mais o número de professores surdos para que sejamos capazes de estimular e ensinar mais, para a aquisição e desenvolvimento da própria linguagem da criança (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

Com a formatura da primeira turma de licenciados surdos em Letras-LIBRAS do País, em fevereiro de 2010, certamente, o número de professores surdos aumentará nestas escolas. Isso favorecerá ainda mais a inserção de pessoas semelhantes com os quais os surdos possam se identificar e promoverá também

uma maior afirmação da cultura surda. Tais vantagens se dão no sentido de que o professor surdo é capaz de compreender muito mais o que seu aluno sente, pois ele próprio passou por experiências análogas.

A fonoaudióloga da Escola também percebe a importância de se ter um professor surdo ministrando aulas a estas crianças, principalmente depois que elas saem da estimulação precoce.

Eu acho que o profissional surdo, por ser surdo, é muito importante que ele esteja em contato com as crianças. As crianças percebem a diferença, ele é modelo. Isso é importante as crianças verem: 'então quando eu crescer eu também posso ser professor, ele é como eu'. Tem a questão da língua também. Muitos ouvintes têm a língua de sinais muito bem, mas eu acredito que as crianças logo começam a se identificar. Isso conta muito, porque é a experiência dele, ele tem outra maneira, porque acaba carregando um pouco das experiências que nós temos no processo de ensino. E outra questão é a maneira como a língua flui na sala de aula. Por mais que o ouvinte seja fluente na língua de sinais, o professor surdo sempre vai ser mais porque é a língua dele. E também sob o aspecto de compreensão do que as crianças estão sinalizando, o professor surdo é muito mais ágil nisso. O que os alunos desejam transmitir vai ser muito melhor entendido se o professor for surdo, porque é conversa entre semelhantes, sem barreiras culturais (Entrevista com a Fonoaudióloga – Anexo B).

Os próprios pais perceberam esta diferença e importância. Abaixo, alguns excertos com os depoimentos dos pais ilustram tal afirmação:

Ter um professor surdo na sala de aula é um pouco difícil para nós, pais, mas foi muito bom para meu filho, pois ele sabe comunicar-se muito bem com ela (Entrevista com os Pais – Mãe 1 – Anexo D).

Achei o fato de ele ter um professor surdo muito bom, pois assim ele está tendo um diálogo com os outros e conversa melhor (Entrevista com os Pais – Mãe2 – Anexo D).

Acho que o professor surdo estimulou mais o ensino da Libras. Ela aprendeu muitos sinais na estimulação precoce, mas com os outros colegas e a professora surda ela aprendeu bem mais, foi mais rápido o desenvolvimento. E também ela está mais calma, respeita mais, atende mais o que eu digo (Entrevista com os Pais – Mãe 4 – Anexo D).

Eu, enquanto intérprete, notei o quanto os alunos surdos evoluíram em uma escola inclusiva onde eu atuava, em que professor surdo ficou por apenas três meses. O impacto deste na vida dos alunos foi tão intenso, que muitos daqueles que desejavam desistir de estudar após concluir o ensino fundamental, hoje estão quase se formando no ensino médio. A perspectiva de vida deles foi mudada, a maneira de

agir e ser no mundo modificou, pois encontraram alguém semelhante, capaz e bem sucedido. Este professor preocupou-se em não só ensinar a própria língua, mas em apontar um novo sentido para a vida deles, ensinou sobre as leis que os amparam, sobre as possibilidades de crescimento deles como surdos. Lunardi (1998) explica justamente isso quando fala sobre o que representa o professor surdo na escola:

(...) a presença do professor surdo na escola representa muito mais que modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos, porque essa troca social de conhecimentos se reproduz através da língua de sinais (p. 85).

A escola oportuniza a estes alunos surdos a identificação com professores que são semelhantes a eles quando coloca estes profissionais frente às turmas, principalmente, com as crianças recém chegadas à escola, carentes dessa identificação. Além disso, o professor surdo que já passou pela experiência de inclusão, precisa preparar os alunos para tal, quando este saírem da escola especial. Gazola e Américo (2010) fazem uma relação importante sobre o papel do professor surdo e a sociedade:

Os professores que recebem a criança surda precisam trabalhar para que ela não seja apenas incluída naquele pequeno grupo e sim, preparada para tomar frente ao contexto maior que a cerca: uma sociedade que se faz de uma maioria falante. Então, aprender alguns poucos sinais, soltos e sem contextualização não faz com que o professor esteja apto a desenvolver um trabalho sério junto a essa criança, Já crescer e ensinar sinais que não existem, isto sim, é de veras uma barbárie (p. 4).

Então, o professor surdo, além de ensinar a LIBRAS, de ser alguém com quem as crianças se identificam deve preparar os alunos para viverem na inclusão, seja escolar ou social. Como apresentado em excertos anteriores, as professoras surdas que trabalham em outras séries dentro da escola fazem esta preparação com os alunos. À medida em que estes alunos avançam, mais se aproxima o tempo em que estarão em contato total com inclusão e não mais algumas horas por dia na presença de seus pares e de quem utiliza sua língua para se comunicar.

3.4.3 Ecologia Ambiental

Antes de adentrar na questão da Ecologia Ambiental, é importante frisar que é possível que ela já tenha sido delineada em algumas das discussões feitas anteriormente, tendo em vista a articulação existente entre as três dimensões que as Três Ecologias contempla. É necessário apresentar aqui como a Ecologia Ambiental foi percebida dentro da escola.

Dentre as ecosofias de Guattari (1990), esta parece ser a mais divulgada, pois faz parte do senso comum, está na mídia, nas ações simplistas de preservação do ambiente, como economizar água, não jogar lixo no chão, etc. Em outras palavras, uma visão ainda limitada e parcial sobre Educação Ambiental, que permeia muitas discussões. Recorre-se a ela, inclusive, como meio de promover visibilidade para algumas empresas, que se apresentam como sustentáveis e parecem pretender, com isso, atrair novos consumidores. A vigência de uma crise ambiental faz com que as pessoas percebam apenas a questão de preservar os recursos naturais, e esqueçam toda a dimensão que envolve as outras ecosofias:

Tendo em vista os pressupostos de uma ecologia integral, abrangente e complexa, é possível proceder a seguinte análise: como a compreensão da crise ambiental se dá de forma parcial, desconsiderando as demais dimensões ecosófica, as ações dos seres humanos acabam testemunhando da mesma restrição. Ou seja, como as questões ambientais são tratadas apenas do ponto de vista do biologismo, ignorando sua perspectiva mental e social, a natureza é vista como algo a parte, distante e desconexa da qualidade de vida em outras dimensões (PINTO, 2009, p. 55).

No entanto, Guattari (1990) assegura que a Ecologia Ambiental, em seu sentido generalista, tem por finalidade não apenas a proteção da natureza, mas atua na promoção de lutas sociais e maneiras de desenvolver a própria subjetividade. Assim, os movimentos ecológicos, embora tenham relevância, não podem assumir sozinhos a responsabilidade pela questão ecológica global. É necessário um envolvimento muito maior de todos no sentido de pensar global e agir local, com visão sistêmica.

Durante minha permanência na escola, percebi que as produções discursivas em torno da educação ambiental são mínimas, mas as ações não discursivas e o envolvimento geral da escola em todas as questões que envolvem os surdos são uma marca importante que revela o envolvimento desejado por Guattari

(1990). Em função disto, sobre a ecologia ambiental, destacamos o **ambiente da/na escola**.

3.4.3.1 Ambiente da/na escola

Durante a entrevista com a professora surda, perguntei a ela qual sua concepção sobre educação ambiental, ao que ela respondeu:

Eu acredito que as questões ambientais são as que envolvem o cuidado do lugar onde estamos, se a sala está limpa, colocar o lixo no lixo, organizar nosso espaço, não desperdiçar água, a poluição do ar (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

Esta visão de educação ambiental é muito reduzida, como já reiterado anteriormente. A percepção de uma educação ambiental que envolva mais do que as questões ambientais não é facilmente compreendida e assimilada pelas pessoas que têm acesso amplo às informações. É possível imaginar tal dificuldade para os surdos, tendo em vista que nem todo tipo de informações é acessível a eles. O que agrava a situação também é o foco dos surdos nas questões de visibilidade da sua língua, garantia de seus direitos e reconhecimento de sua cultura, não sobrando tempo para outros aspectos.

Felizmente, no Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da FURG, de 2011, foram aprovadas duas surdas, o que pode permitir uma imersão e difusão do conhecimento relacionado às questões ambientais e uma abertura da comunidade surda para este campo do conhecimento.

Questionei a professora se ela desenvolvia atividades relacionadas a questões ambientais com os alunos. Ela respondeu:

Eu tento, mas não são muitas vezes. Mas já conversamos sobre organizar a sala de aula, colocando o lixo no lugar certo, não jogar lixo no chão. Às vezes, quando passeamos, eu aproveito para explicar sobre o lixo no chão, que não pode, mas que deve ser na lixeira. Mas não são muitas vezes que isso acontece. Mas eu ensino os sinais dos animais, plantas etc. e então aproveito sempre para mencionar alguma coisa a respeito. Eles não têm nenhuma destas informações em casa por enquanto (Entrevista com a Professora Surda – Anexo A).

As ações discursivas da professora relativas ao ambiente são uma linha muito naturalista, como acontece em vários casos, inclusive com ouvintes:

Em face do constante amadurecimento de diferentes segmentos da sociedade é necessário reconhecer que há um consenso sobre a importância da defesa dos direitos ambientais, sua proteção e socialização. Não obstante, é possível observar que, em grande parte das discussões e dos documentos, as demandas ambientais são abordadas apenas em seu aspecto natural, aquele que se restringe a fauna, a flora e aos lugares e espaços da natureza (PINTO, 2009, p. 39).

Talvez o que falte seja a questão do pertencimento ao ambiente natural, ou a falta de “capacidade de inscrição congruente, movendo-se e transformando-se em consonância com a dinâmica do meio, em coexistência e coerência com o outro” (MATURANA, 2000, p. 309). De acordo com Sá (2005):

O enraizamento físico e biológico do sujeito humano é uma referência necessária na construção da ideia de pertencimento do sujeito vivo às suas pré-condições de vida, ou seja, a nossa auto-compreensão humana como co-existentes em um *cosmos* e em um *oikos*. Todas as culturas humanas têm produzido explicações a respeito de nossa condição de filhos do universo, quer seja na linguagem mítica, ou na linguagem científica da sociedade atual. E isto acontece porque precisamos destas respostas para construir a plenitude de nossa identidade humana e do nosso morar no mundo (p. 249).

Essas pré-condições de vida, essa autocompreensão ainda não estão claras para as crianças surdas e, em muitas vezes, para os próprios adultos surdos. Em conversas informais com amigos surdos adultos sobre questões ambientais, percebe-se que a visão deles é muito limitada e restrita. Alguns mencionaram que a educação ambiental cuida da camada de ozônio, outra menciona que as pessoas ligadas à educação ambiental são aquelas formadas apenas em Biologia, entre outros aspectos. Portanto, não se pode exigir que o trabalho desenvolvido com as crianças seja superior ao que está sendo feito, quando faltam conhecimentos e bases teóricas para tal.

Em compensação, tanto a professora quanto a escola pesquisadas desenvolvem atividades que buscam o desenvolvimento integral do aluno, com vistas à construção de uma identidade surda. O próprio ambiente escolar proporciona um elo entre as três dimensões ecosólicas.

Conforme Pinto (2009):

O meio ambiente, considerado em sua completude, é igualmente constituído pelos seres humanos e sua subjetividade, e o conjunto das relações sociais compreendidas tanto em sua face micro quanto em seu aspecto macro (p. 39).

O ambiente desta escola de surdos é considerado em sua completude, no sentido de que o pré-requisito para que as pessoas atuem neste espaço é que conheçam a LIBRAS. Além disso, todos dentro da escola trabalham em prol da constituição das identidades surdas, por meio da promoção da interação entre os alunos surdos das diversas séries, entre os professores surdos e ouvintes, entre os funcionários da escola e as crianças.

Cabe salientar que a própria fonoaudióloga da escola tem um trabalho focado na LIBRAS e não na oralização. Ademais, o trabalho com os pais tem um enfoque importante, no sentido de orientá-los sobre como relacionar-se com a diferença do seu filho, incentivando o aprendizado da LIBRAS, apresentando surdos adultos que atuam na escola e promovendo a interação com outros pais que já possuem mais experiência.

Foi possível observar que o ambiente escolar desenvolve ações que envolvem uma articulação entre as dimensões ecosófica, o que favorece a aquisição das identidades surdas.



(SORRISO, 2011)

PRIMEIROS SINAIS PARA UM NOVO RECOMEÇO

(...) reduzir o fosso entre crianças surdas e crianças surdas felizes e competentes – futuros adultos – participantes sociais em todas as vertentes e possibilidades, no mais elementar reconhecimento da cidadania

(BISPO, COUTO e CLARA, 2006, p.32).

Uma vez que atuo como tradutora e intérprete da LIBRAS há quase cinco anos, em diversas instituições e níveis de ensino, tive a oportunidade de conhecer e conviver com vários e diferentes surdos. Desde que fiz o curso de capacitação para atuar nesta área, comecei a nutrir respeito e admiração por este povo que conheci. Com os contatos diários e com o conhecimento acerca da experiência de cada um, esse respeito tornou-se mais profundo e hoje o admiro imensamente.

Sempre brinco ao afirmar que ‘não trabalho como tradutora e intérprete – eu me divirto e ainda recebo para isso’, pois, para mim, é um prazer conviver e trabalhar com os surdos. Apesar disso, existe oposição em tudo: nesta jornada, também acontecem momentos tensos, frustrantes, impactantes, desmotivantes. Já presenciei diversas situações da vida escolar, social, familiar e pessoal em que os surdos passam por constrangimentos, enganos, injustiças e grandes dificuldades. Isso me afeta, assim como atinge a muitos profissionais que trabalham na área da surdez, o que promove em nós um sentimento de impotência.

Ver um surdo sinalizar de forma desesperada, na tentativa de dizer que não quer mais ser surdo, e, sim, que quer ser ouvinte, é uma das cenas mais perturbadoras que já presenciei. Tal fato não aconteceu apenas uma vez, mas várias vezes, e tem se tornado uma rotina na minha vida profissional. Provavelmente, uma das causas deste problema reside em questões relacionadas à constituição da identidade surda, uma identidade em que o próprio surdo se aceite como é, na busca e no estabelecimento de prazerosas relações consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente.

Alguns destes surdos, dos quais ouvi relatos acerca do desejo de tornarem-se ouvintes, são surdos que sempre estudaram em escola regular e que mantêm pouco ou nenhum contato com a comunidade surda. Em virtude das dificuldades de inclusão, abandonaram os estudos e possuem pouca comunicação na família. Em outras palavras, são surdos que não vivem, mas sobrevivem. Portanto, não causa estranhamento o fato de apresentarem momentos de desespero, a ponto de desejar serem ouvintes, de manifestarem isso, inclusive publicamente, por meio da internet.

O tempo em que permaneci na escola especial para surdos, enquanto desenvolvi a pesquisa, foi impregnado de muitas surpresas e alegria profunda. Eu estava habituada com outra realidade, muito diferente da constatada na escola. É muito provável que, se estes surdos que rejeitam sua situação ao desejarem se tornar ouvintes tivessem frequentado uma escola como esta e se alicerçado nas

bases que ela disponibiliza, dificilmente estariam nesta situação, pois teriam sua surdez aceita e sua identidade constituída e forte.

Após debruçar-me detidamente sobre os dados produzidos no decorrer da pesquisa, constatei que a escola procura desenvolver seu aluno em um todo, aproximando-se da proposta das Três Ecologias de Guattari (1990): a Ecologia Mental, que intenta a promoção da paz consigo; a Ecologia Social, que corresponde ao desejo de desenvolver a paz entre os seres humanos; e a Ecologia Ambiental, que busca conquistar a paz entre os homens e a natureza.

Exemplos disso são ações como a da professora surda que, ao compreender seu papel fundamental de favorecer aos seus alunos a constituição das identidades surdas, propõe não só atividades com este objetivo, mas, principalmente, compartilha sua própria experiência de vida, com a qual aquelas crianças que estão ingressando na escola podem identificar-se. Através das atividades desenvolvidas na sala de aula, a professora propicia a aprendizagem da sua língua, das atitudes básicas que envolvem um relacionamento sadio com a família e com os outros e de outras informações. Além disso, a professora preocupa-se em transmitir aos alunos a responsabilidade que eles têm de ensinar aos seus pais e familiares a LIBRAS, para que possam comunicar-se efetivamente também quando estão em outros espaços que não a escola.

Além da professora surda, toda escola é favorecedora de processos de desenvolvimento das identidades surdas. Ao ingressar na Escola por meio da clínica, há uma fonoaudióloga que prima pela Língua de Sinais. Ela tem uma visão socioantropológica da surdez, pois considera estas crianças diferentes e não deficientes, crianças que não precisam ser reabilitadas, mas ensinadas na sua própria língua.

Ela mesma faz isso: promove o aprendizado da LIBRAS nos encontros que faz com estas crianças surdas. Além disso, a profissional em questão favorece a comunicação dos pais com seus filhos, por meio da percepção de o diálogo com seu filho, que possui uma língua diferente, é totalmente possível. Nestes momentos, ela também contribui para que os pais aprendam a brincar com os filhos, tornando ocasiões de tristeza, vividas anteriormente, em momentos de prazer e descobertas.

A fonoaudióloga também orienta os pais acerca das tecnologias que prometem devolver a audição aos seus filhos. Ela apresenta todas as possibilidades e riscos, alerta que não são todos os surdos que podem ser implantados.

Desenvolve um trabalho que possibilita aos pais superarem o desespero quando tomam ciência de que têm um filho surdo, ajudando-os a encarar a surdez de outra forma, com uma perspectiva não fatalista, mas otimista da situação.

A escola também favorece o aprendizado da LIBRAS para a família, oferecendo o curso que é ministrado por uma professora surda. Desta maneira, além de aprender LIBRAS, os pais mantêm contato com surdos adultos que estão estabelecidos profissional e emocionalmente. Eles podem perceber que há possibilidades de o filho progredir e se desenvolver, quando lhes for permitido o direito de construir sua vida baseada na sua própria língua.

O ambiente escolar é minuciosamente cuidado e organizado. A exigência Do conhecimento da LIBRAS para se trabalhar nesta escola garante que os alunos surdos terão a oportunidade de se comunicar em qualquer espaço da escola. Isto, de fato, acontece, pois, desde o momento em que entram na escola, no contato com o porteiro, as professoras, a direção, as merendeiras, até o horário de sair, os surdos podem comunicar-se através da LIBRAS. Se o aluno ingressa na escola oralizado, ele vai descobrir, no seu próprio tempo, a Língua de Sinais e começará a utilizá-la quando se sentir pronto. Nada é imposto, mas as oportunidades são dadas, tudo baseado no respeito ao aluno.

Como já abordado anteriormente, é impossível focar, nesta pesquisa, apenas o trabalho realizado pelo professor surdo e desconsiderar toda a estrutura da escola e a promoção de momentos que favorecem a construção de identidades surdas. As ações são articuladas em toda a escola e convergem para o objetivo de contribuir na formação de cidadãos plenos. Adentrar neste espaço e perceber a importância que ele tem na promoção das identidades surdas fez com que minhas preocupações com as crianças surdas se acentuassem, pois as políticas públicas atuais direcionam para o fim de escolas especiais como esta.

É deveras preocupante o disposto na Portaria nº 555 (BRASIL, 2007a), de 05 de junho de 2007, que pode afetar realidades escolares como a investigada. Através dessa Portaria, o Ministro da Educação e Cultura instituiu um Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial. Propôs um debate junto às instituições de educação superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não-governamentais. Este Grupo elaborou, em 09 de outubro de 2007, um documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007b), em que

são previstas as novas ações para a educação especial no país. Leva-se em conta, neste documento, que a organização de escolas e classes especiais precisa ser repensada, o que implica uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas, mas não necessariamente na escola especial e, sim, na escola regular. Isto implicaria o fechamento de escolas como a que foi estudada aqui.

Neste documento, é feita uma retrospectiva da história da educação especial e de como ela vem evoluindo no nosso país. Destaca que, em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004), com o objetivo de disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão e de reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Neste ponto, percebe-se que há uma oposição entre educação regular e educação especial. Na busca por superar esta oposição, o Ministério da Educação e Cultura, em 2007, lança o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (BRASIL, 2007c), em que se estabelece, dentre as diretrizes, a garantia do acesso e da permanência no ensino regular bem como do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

A partir deste momento, há um aumento significativo no número de matrículas nas escolas regulares e, proporcionalmente, uma diminuição nas escolas especiais. Isto é reflexo da crença das famílias nas estratégias inclusivas organizadas pelo governo. Uma das ações, a partir de então, é transformar estas escolas especiais em locais de atendimento educacional especializado, que funcionariam no turno inverso para a criança. Em um turno, o surdo assiste às aulas na escola regular e, no turno inverso, terá o atendimento educacional especializado nas antigas escolas especiais. O fragmento do documento, abaixo citado, remete à função deste atendimento:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não

sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

As preocupações com esta nova proposta de educação inclusiva são: a falta de surdos e professores surdos para que este aluno identifique-se; uma comunidade escolar que saiba a LIBRAS para que ele se comunique em todos os espaços; a questão curricular, que possibilite a este aluno conhecer sua própria cultura e em que este aprendizado ocorra baseado em experiências visuais, entre outras.

Estudar em uma escola inclusiva significa voltar à realidade que eu presenciei durante minha atuação como intérprete no Ensino Fundamental: crianças alheias a tudo, pois o que predomina é o universo da maioria: o ouvinte. Em outras palavras, os surdos adaptam-se à maneira ouvinte de ser e aprender e não tem sua especificidade contemplada.

A escola de surdos possibilita um desenvolvimento que a escola regular não conseguiu ainda, o que é provado por várias pesquisas nesta área. Apresento o trecho de uma, que mostra como uma escola, especificamente para alunos surdos, pode significar um desenvolvimento real para eles. Em Klein e Thoma (2010), as autoras mencionam pesquisa de Thoma (2006) e relatam:

Em pesquisa sobre a inclusão no ensino superior (THOMA, 2006), os dados encontrados demonstram que as universidades que possuem o maior número de acadêmicos surdos estão localizadas em cidades onde existem escolas de surdos. Tais dados nos possibilitam pensar na importância de uma escola básica que garanta uma política adequada aos surdos, onde possa se dar a aquisição da língua de sinais e onde a instrução nessa língua seja garantida. A inclusão em níveis mais elevados de ensino só é possível na medida em que os estudantes surdos tenham tido respeitada sua condição bilíngue (p. 116).

Quando é proporcionada, ao aluno surdo, a constituição da sua identidade, como acontece no ambiente da escola pesquisada, ele terá muito mais condições de desenvolver sua vida profissional, pessoal e familiar em relação aos outros surdos que não têm estas condições. Garantir que estes alunos da turma de educação infantil investigada irão ingressar um dia em uma instituição de ensino superior é impossível. Contudo, as bases para que isto aconteça estão sendo alicerçadas agora, através de oportunidades de desenvolvimento integrado na escola especial.

A proposta da escola em muito se aproxima do sentido das ecosofias interdependentes e articuladas, que buscam o resgate da vida em seu sentido pleno,

construídas a partir das relações do ser humano consigo mesmo, dos seres entre si, enquanto espécie, e dos grupos com o ambiente planetário do qual são parte.

Ao findar esta dissertação, que objetivou articular a prática de uma professora surda inserida em uma escola especial para surdos e as Três Ecologias de Guattari, gostaria que este trabalho pudesse se desdobrar em outros estudos ou outras ações que contribuam em melhor qualidade de vida interior e exterior para as pessoas surdas. Estas ações são um *clinamen*²⁶, que podem fazer a diferença na vida de um surdo.

Ações individuais ou até mesmo propostas discutidas no PPGEA da FURG nos levam a pensar ecosoficamente também o campo da educação de surdos articulado à educação ambiental. Tais ações podem configurar-se como um programa de orientação para famílias que possuem filhos surdos; resultar em inserções na TV-FURG, com orientações a respeito dos surdos, que, agora irão mais seguidamente frequentar nossa Instituição²⁷; implicar um atendimento de saúde mental para os surdos, em que possam compartilhar vivências com pares que possuam a identidade surda alicerçada, favorecendo uma reorganização do inconsciente que se encontra em caos.

Pretendo que os resultados desta pesquisa e as reflexões apresentadas possam provocar-nos a pensar ecosoficamente a questão da surdez pelo viés da educação ambiental, suscitando brechas de resistência diante dessa crise que acomete a estas pessoas e a sociedade em geral. “É exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores da nossa época” (GUATTARI, 1990, p. 55).

Por enquanto, resta desejar que estas crianças surdas, que estão nas escolas especiais para surdos, ali permaneçam e se tornem cada vez mais surdas

²⁶ *Clinamen* é um conceito dos pré-socráticos (Demócrito, etc.) que designa o desvio produzido nas órbitas dos átomos (que ora eram concebidas como circulares, ora como verticais) pelo choque com outros átomos. Por extensão, em Análise Institucional se aplica, sobretudo em Esquizoanálise, como conceito-chave nas intervenções, as quais procuram ter um efeito de *clinamen* no instituído, uma desviação, uma novidade, que abra as possibilidades de proliferação do instituinte. Para maiores informações, ver Baremlitt (2002).

²⁷ Em 2010, dois professores surdos foram concursados na FURG para atuarem na disciplina de LIBRAS. Também duas alunas surdas foram aprovadas no mestrado em Educação Ambiental da mesma Instituição. Além disso, outro surdo foi selecionado para desenvolver estudos em nível de pós-graduação (especialização) em Linguística e Ensino do Português. Com esta abertura e este acolhimento da FURG e do PPGEA, outros três surdos manifestaram o desejo de participar como alunos especiais, aventurando-se a conhecer outras áreas.

de identidade. Para as crianças surdas que ainda estão por vir, anseio que elas encontrem escola para surdos ou uma escola regular que aceite sua diferença, respeite suas necessidades e adapte-se, de fato, para recebê-la. Caso contrário, continuaremos, ainda, nos deparando com surdos gritando para tornarem-se ouvintes. Tal cenário não condiz com o que entendemos por respeito e cidadania.

REFERÊNCIAS

BABÁ eletrônica, vibracall com alerta vibratório. Disponível em: http://csjonline.web.br.com/cur_baba_eletronica.htm. Montagem fotográfica. Acessado em 19/02/2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2002.

BATTISON, R. "Analyzing Signs". In: VALLI, C. & C. LUCAS (org.). **Linguistics of American Sign Language: an introduction**. Washington, D.C.: Clerc Books/Gallaudet University Press, 2000.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERGMANN, L. Representações da surdez na criança, nos pais e suas implicações no tratamento. **Revista Espaço Aberto**. Rio de Janeiro, julho/dezembro, 2001, n. 16.

BERNARDES, A. G.; HOENISCH, J. C. D. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os Estudos Culturais. In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides (Orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais: Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BISPO, M.; COUTO, A.; CLARA, M. C.; CLARA, L. (Orgs.). **O gesto e a palavra I: antologia de textos sobre surdez**. Projecto AFAS, Lisboa: Editorial Caminho, 2006. Contracapa.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. 2. ed. – Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002, Que Dispõe Sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 246, p. 28, 23 de dezembro de 2005. Seção 1.

BRASIL. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Portaria n. 555, de 05 de junho de 2007. Institui Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, debatendo junto às instituições de educação superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não-governamentais. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 108, p. 9 de 06 de junho de 2007a. Seção 2.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Decreto n 6.094, de 24 de abril de 2007c. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.094-2007?OpenDocument. Acessado em 15 de fev. de 2011.

CELULAR com Torpedo Rybená instalado. Disponível em: http://www.jornaldobolsao.com.br/noticias/visualizar_noticia.php?noticia_id=211 Acessado em 19/02/2011. 1 fotografia.

COCLEAR, Implante. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wVKyL9KYUfU&feature=fvw>. 1 vídeo. 22 de ago. de 2008. Acesso em: 10 de mai. de 2011.

COELHO, O. Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. In: **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação – UFPel. – Ano 19, n. 35 (jan. – abr. 2010) – Ed. UFPel – Pelotas, RS.

CUIDADOS. **Implante Coclear** – site oficial. Disponível em: <http://www.implantecoclear.com.br/index.php?pagina=cuidados>. Acesso em 24 de março de 2011.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, Ronice (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

____. **Rizoma**: introducción. Valência: pré-textos, 1977.

DIARIOTILS. **Implante Coclear – MAIS VOCÊ (Ana Maria Braga) – Carta aberta/Indignação**. Disponível em: <http://diariotils.blogspot.com/2009/05/implante-coclear-mais-voce-ana-maria.html>. 20 de mai. de 2009. Acesso em 09 de fev. de 2011.

DOIS surdos utilizando celular com tecnologia 3G. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL403855-5606,00-NOVA+TECNOLOGIA+PERMITE+QUE+SURDOS+CONVERSEM+PELO+CELULAR.html> Acessado em 19/02/2011. 1 fotografia.

DUTRA, Germano Jr. **Comunidade Surda VS Implante Coclear**. Disponível em: <http://germanodutrajr.blogspot.com/2009/06/comunidade-surda-vs-implante-coclear.html>. 27 de jun. de 2009. Acessado em 09 de fev. de 2011.

ERIKSON, E. H. Crescimento e crises. In: MILLON, T. **Teorias da psicopatologia e personalidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1970

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FORMOZO, D. Professores Surdos discutindo o currículo. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Orgs.). **Cultura e avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

FURTADO, R. **Surdez e a relação pais-filhos na primeira infância**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

GAZOLA, N.; AMÉRICO, R. **Por uma aprendizagem significativa da LIBRAS às crianças surdas**: alguns mitos e muitos conflitos sobre os sinais icônicos e os sinais arbitrários. 8ª Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa Educação e Sustentabilidade - Revista Congrega URCAMP 2010

GESSER, A. **LIBRAS?**: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOES, M. C. R. **A experiência educacional na escola comum e a subjetividade da criança surda**. Temas em Psicologia/Sociedade Brasileira de Psicologia v. 8 n. 1 - Ribeirão Preto [SP, Brasil]: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GUATTARI, F **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans, 1992.

____. **As Três Ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. T. T. da Silva, G. L. Louro. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

____. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997

HOJE, Jornal. **Implante coclear**: família de surdos descobre os sons. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KLrAZGbhPGk&feature=related>. 14 de out. de 2009. Acesso em: 14 de abr. de 2011.

ISAÚDE. **Hospital do Ceará inicia cirurgias de implante coclear pelo SUS**. Disponível em: <http://www.isaude.net/pt-BR/noticia/9646/profissao-saude/hospital-do-ceara-inicia-cirurgias-de-implante-coclear-pelo-sus>. 30 de jul. de 2010. Acesso em: 09 de fev. de 2011.

KARNOPP, L. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. In: **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação – UFPel. – Ano 19, n. 35 (jan. – abr. 2010) – Ed. UFPel – Pelotas, RS.

____. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, Poder e Educação** – Um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Editora ULBRA, 2005.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. Surdez: um território de fronteiras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, jun. 2006.

KLEIN, M.; THOMA, A. S. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. In: LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; LOPES, Maura Corcini; MACHADO, Fernanda de Camargo (Orgs.). **Cadernos de Educação**. Pelotas: Faculdade de Educação – Ed. UFPel. Ano 19, n. 36 (mai.-ago. 2010)

KLIMA, E. S. & BELLUGI. **The Signs of Language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LANE, H. A **Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. **Marcadores culturais surdos**: quando eles se constituem no espaço escolar. Florianópolis: Perspectiva, v. 24, n. especial, jul/dez 2006.

LOPES, M. e MENEZES, E. C. P. Inclusão de alunos surdos na escola regular. In: LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; LOPES, Maura Corcini; MACHADO, Fernanda de Camargo (Orgs.). **Cadernos de Educação**. Pelotas: Faculdade de Educação – Ed. UFPel. Ano 19, n. 36 (mai.-ago. 2010)

LOUREIRO, C. F. B. **Trajétoria e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUNARDI, M. **Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1998.

MANCE, E A. **Subjetividade, Imaginários e Utopias.** Curitiba, 1994. Disponível em: <<http://www.aol.com.br/mance/imaginarios.html>> Acesso em: 20 dez. 2010.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e Cognição. In: NICOLESCU, B. (org.) **Educação e transdisciplinaridade.** Brasília: UNESCO, 2000.

MINASI, L. F. Educação Ambiental: É ela um “Que fazer” Neutro? In: SILVA, Paulo R. G. da; CALLONI, Humberto (Orgs.). **Contribuições à Educação Ambiental.** Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

MINAYO M. C. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MIRANDA, W. O. **Comunidade dos Surdos:** olhares sobre os contatos culturais. Porto Alegre. Dissertação de mestrado (Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2001.

MORAIS, M. Z. e LUNARDI-LAZZARIN. M. L. Pedagogia e Diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Orgs.). **Cultura e avaliação:** a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MOSAICO – Disponível em: <http://liliacamposmartins.blogspot.com/2010/11/as-comunidades-surdas-do-brasil.html> Acessado em 19/02/2011.

NACIONAL, Jornal. **Programa que possui a opção Closed Caption.** Disponível em: <http://www.liberdade96fm.com.br/noticias/brasil/117-televisao/4999-saiba-como-trabalham-os-profissionais-que-fazem-o-closed-caption-nas-tvs.html>. Acessado em 19/02/2011. 1 fotografia capturada de imagem televisiva.

OOVOO Vídeo Call Screenshot. Disponível em: <http://www.ehomeupgrade.com/2008/03/24/quanta-and-oovoo-to-bring-first-plug-and-play-hd-video-instant-messenger-and-chat-solution-to-the-living-room/> Acessado em 19/02/2011. 1 fotografia.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America:** voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PAGER FROM GOD. Disponível em: <http://www.ship-of-fools.com/gadgets/personal/048.html> Acessado em 19/02/2011. 1 imagem.

PERLIN, G. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez:** Cultura, Alteridade, Identidades e Diferença no Campo da Educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Identidades Surdas. In: **A Surdez:** Um Olhar Sobre as Diferenças. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 1998.

PINTO, R. M. S. **Do sonho real a real conquista:** a educação ambiental ecosófica e as concepções de educação ambiental dos alunos. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário de Anápolis, 2009.

PRADO, D. P. Educação Ambiental Não-Formal: Intervindo na Realidade. In: SILVA, Paulo R. G. Corrêa da; CALLONI, Humberto Calloni (Orgs.). **Contribuições à Educação Ambiental.** Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de & L. B. KARNOPP. **Língua de Sinais Brasileira:** Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

REIS, F. Professores Surdos: Identificação ou Modelo? In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). Estudos **Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROSSI, T. R. F. Um processo em direção ao bilinguismo. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Orgs.). **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: JUNIOR, Luiz Antonio Ferraro, (Org.). **Encontros e Caminhos:** formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SAUVÉ, L. e ORELLANA, I. A formação continuada de professores em Educação Ambiental: a proposta do Edamaz. In: SATO, M. e SANTOS, J. E. **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora.** São Carlos, Rima: 2001.

SCRUTON, R. Authority and allegiance. In: DONALD, J.; HALL, S. (orgs.) **Politics and Ideology.** Milton Keynes: Open University Press, 1986.

SIEMENS 0010. Disponível em: http://www.portalterceiridade.com.br/dialogo_aberto/saude_equilibrio/siemens/coluna0005.htm. Acessado em 19/02/2011. 1 fotografia.

SIGNWRITING. Disponível em: <http://www.nokami.com/2008/04/12/vj-nokami-projects-semiosis/> Acessado em 19/02/2011. 1 imagem.

SILVA, P. R. G. C.; CALLONI, H. **Contribuições à Educação Ambiental**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

SILVA, T. T. Os estudos culturais e o currículo. In: **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Identidade e diferença: impertinências**. Educação e Sociedade, São Paulo (SP), 2002.

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

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O Currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006. Dissertação (Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SKLIAR, C. **A pedagogia (im)provável da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: LP&A, 2003.

_____. (org.) Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: **A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SORRISO. Disponível em: <http://thelifeisyours.blogspot.com/2009/08/sorrisos.html> Acessado em 19/02/2011. 1 fotografia.

STOKOE, W. **Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf**, Studies in linguistics: Occasional papers (No. 8). Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

STRNADOVÁ, V. **Como é ser Surdo**. Petrópolis: Editora Babel, 2000.

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

STUMPF, M. Transcrições de Língua de Sinais brasileira em signwriting. In LODI, A. C. B. et alii (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

TAVARES, C. M. S.; BRANDÃO, C. M. M; SCHMIDT, E. B. **Estética e Educação Ambiental no paradigma da complexidade**. In: Revista Pesquisa em Educação Ambiental. v. 4, n. 1. jan./jul. 2009.

TECNOMUNDO. **Rompendo a barreira do som**. 6 de set. de 2009. Disponível em: <http://otecnomundo.wordpress.com/tag/implante-coclear/>. Acesso em: 15 de mar. de 2011.

TELEFONE surdo. Disponível em: http://peadportfolio156701b.blogspot.com/2009_09_01_archive.html. Acessado em 19/02/2011. 1 fotografia.

TERRA, Cristiane Lima. **Pequenos Sinalizadores**. Montagem com fotografias e filmagens dos alunos realizadas durante a pesquisa, 2011a.

____. **Sala de aula com a campanha luminosa**. Acervo pessoal da autora. 2011b. 1 fotografia.

____. **Trajetória**. 2011c. Montagem com fotografias de acervo pessoal.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no ensino superior. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação**. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambú/MG, 2006.

THOMA, A. S. Identidades e diferença surda constituídas pela avaliação. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (org.). **Cultura e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

UFMG. **Implante Coclear, Libras e Cultura Surda**. Disponível em: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1674/2.shtml>. 02 de nov. de 2009. Acesso em 09 de fev. de 2011.

VELASCO, Sírio López. Introdução à crítica do direito positivo a partir da ética argumentativa. In: **Proyecto Esayo Hispánico**. 21 de mar. De 2007. Disponível em: <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/etica/sirio-lopez.htm>. Acessado em 19/02/2011.

VIALE. Acervo pessoal de Diogo Madeira. 1 fotografia.

VILHALVA, S. **Recortes de uma Vida: descobrindo o Amanha**. Campo Grande/MS: Gráfica e papelaria Brasília, 2001.

VOCÊ, Mais. **Implante Coclear**. Parte 1. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=3clOb4qSUak>. 24 de mai. de 2009. Acesso em 15 de fev. de 2011.

____. **Implante Coclear**. Parte 2. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=vlfLiJHLSHE&feature=related>. 24 de mai. de 2009. Acesso em 15 de fev. de 2011.

VYGOTSKY, L.; LÚRIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WITKOSKI, S. A. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009

ZOVICO, N. Fique por dentro. In: BADIN; PINTO, Cláudia Gisele. **Surdo, sim, mas não mudo...** Revista Sentidos, ano 2, n. 11, Novembro de 2002.

**ANEXO A – Entrevista com a Professora Surda da Turma de Educação Infantil
– 20/05/2010**

Cris – *Não te preocupa, pois é uma entrevista simples. Eu preciso saber um pouco da tua vida, antes quando era criança, por exemplo, se nasceu surda, como foi...*

Professora surda – Sim, sim. Eu sei porque minha mãe me explicou. Minha mãe estava grávida e quando nascemos, depois de sete meses, não, depois de um ano descobriu que eu era surda, nós duas. Antes disso ela não sabia. Minha mãe fazia barulhos, nos chamava e nós duas sempre quietas, não respondíamos a nenhum estímulo. E minha mãe começou a achar aquilo muito estranho. Em momentos com o resto da família ou com meu pai, não respondíamos a nada. Minha mãe batia nos móveis, fazia barulhos diversos e nós não respondíamos, nenhuma das duas, porque somos gêmeas. Minha mãe nos levou então ao médico e ele constatou que éramos surdas. Minha mãe ficou muito angustiada com essa notícia e não aceitava o fato de nós duas sermos surdas. Ela ficava muito preocupada com o nosso futuro, com a tecnologia que não existia naquela época. Tanto meu pai quanto minha mãe ficaram muito aborrecidos com tudo isso, não aceitaram e até entraram em depressão. O médico explicou tudo o que se passava conosco e avisou a eles que existia uma escola especial para surdos, o Concórdia. Minha mãe imediatamente foi até a escola e constatou que era uma educação voltada exclusivamente para surdos e muito boa. Minha mãe preocupou-se, pois a escola era particular, muito cara. Ficou pensando em como fazer para pagar para as duas filhas em uma escola particular, pois meus pais não eram ricos. Depois de muito conversar, conseguiram uma bolsa de estudos para mim e ela pagava para minha irmã.

Cris – *Para uma bolsa e para a outra pagava?*

Professora surda – Sim, eu tinha bolsa de estudos e ela era paga. Naquela época não era utilizado Língua de Sinais na escola, apenas oralização. Éramos proibidos de sinalizar, batiam em nossas mãos e participávamos de sessões com a fonoaudióloga. Era um grande sofrimento. Também usávamos aparelho auditivo, o que me deixava muito brava, pois eu não gostava, não queria usar. Primeiro eu comecei usando o aparelho e depois, aos dois anos, eu comecei a manter contato com a fonoaudióloga, mas nada de Língua de Sinais, apenas a oralização. Até que comecei a sinalizar e isso fluiu rapidamente. Eu estudei no Concórdia até me formar no 2º grau. Permaneci no Concórdia dos 2 aos 18 anos. Concórdia foi um lugar muito bom, apesar de ser oralista por um tempo, mas depois com a Língua de Sinais, fluiu muito. Aprendi a escrever, mantive contato com muitos surdos, um aprendizado enorme. Para mim o Concórdia é o principal local da minha vida. Minha mãe foi muito forte ao nos levar para lá e começar a nos capacitar com dois anos de idade. Lá foi onde aprendi minha língua e me fortaleci. E é muito importante adquirir a língua no momento certo, sem atrasos, porque se a aquisição acontece tardiamente, sempre ocorrem perdas no aprendizado. Mas eu oralizei um tempo, o que era chato, mas depois com a Língua de Sinais fluiu rapidamente. Era eu e minha irmã, sempre juntas. Iniciamos no pré até a formatura, sempre juntas e essa convivência com ela foi ótima. Por isso que eu digo que o Concórdia foi ótimo!

Cris – *Tu achas que o contato entre vocês duas foi muito melhor para o teu aprendizado?*

Professora surda – Sim. As trocas eram constantes, nos comunicávamos muito bem, buscávamos e trocávamos informações, foi muito mais fácil assim. Brincávamos de escola e eu era a professora e nesses brincadeiras eram os momentos de muita aprendizagem e trocas juntas. Nestas brincadeiras percebi que queria ser professora quando crescer. Foi ótimo ter uma irmã gêmea surda. Ela

escuta um pouco e eu sou surda profunda. Ela fala muito bem por ter um pouco de audição e eu, como surda profunda, não falo tão bem. Ela me ajuda muito. Eu ensino ela a escrever e ela me ensina a falar e assim vamos fazendo as trocas. Tínhamos muito medo de nos separar, estávamos sempre coladas e isso acontece até agora.

Cris – *E que bom você agora trabalhando junto com ela, na mesma escola...*

Professora surda – Sim. Ela começou a trabalhar aqui e eu na escola Lilia Mazzeron, mas era um contrato do Estado e depois de um tempo o contrato acabou e eu fiquei só em casa. E ela seguiu trabalhando aqui pela prefeitura. Enquanto isso eu estudei até me formar em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, pela Universidade La Salle. Um ano e meio depois fui chamada aqui pela escola para fazer uma entrevista e aula prática em Língua de Sinais. Fui aprovada e vim trabalhar como professora da educação infantil. E eu achei isso excelente para a questão da identidade das crianças pequenas, um professor surdo com elas como modelo, para as trocas, comunicação mais fácil. E eu como surda sei que eu tenho essa capacidade e responsabilidade. Então aceitei este trabalho. Mas eu já havia trabalhado com educação infantil na escola Lilia Mazzeron e foi uma experiência ótima também.

Cris – *Teus pais descobriram que tu eras surda com um ano de idade. Mas tu, quando te destes de conta que eras surda?*

Professora surda – Eu achava algumas coisas estranhas. Eu via que minha mãe gesticulava e ao mesmo tempo mexia a boca. E eu conversei com minha irmã sobre isso. Percebemos que a maneira como nossa mãe se comunicava com a gente era diferente da comunicação com outras pessoas. Então pelo tipo de comunicação é que percebemos. Também percebi que eu era obrigada a usar o aparelho e freqüentar a fonoaudióloga, coisa que as outras pessoas não faziam. Então nós duas percebemos que éramos iguais, as duas surdas. Mas convivemos bem com isso, éramos felizes. Quando nós éramos pequenas a nossa mãe não usava a Língua de Sinais como conhecemos hoje. Era um sistema de comunicação que ela mesmo inventava em casa, um misto de gestos e fala para que pudéssemos nos comunicar. Ao mesmo tempo que ela sinalizava, oralizava também. E assim fomos nos oralizando, com a ajuda dela. Não era fácil, na verdade era um sofrimento captar todos aqueles movimentos com a boca, mas fomos aprendendo aos poucos. Depois de um tempo meu irmão ouvinte começou a trabalhar no Concórdia e aos poucos foi aprendendo a Língua de Sinais também. Ele era ouvinte.

Cris – *Quantos irmãos vocês são?*

Professora surda – Somos eu e minha irmã surda, mais uma irmã ouvinte que sabe LIBRAS e dois irmãos ouvintes, mas um deles já morreu, faz dez anos. Ele era muito fluente em LIBRAS. Ele morreu com 39 anos, era bem jovem. E muito fluente em LIBRAS, nós tínhamos muito contato. Ele morreu de aneurisma. Mas ele me ajudava muito, principalmente no tempo em que trabalhava no Concórdia, me ajudava muito com a escrita. Foi uma surpresa muito triste a morte dele. Quando ele morreu, eu e minha irmã precisamos ter mais forças, porque era só eu e ela. Eu e minha irmã nos ajudávamos muito. Minha mãe também nos apoiava com os gestos e também oralizando. Com minha mãe era muito mais fácil, mas com meu pai era pior porque ele estava sempre bravo. Ao mesmo tempo era muito difícil entender o que ele oralizava. Eu precisava olhar várias vezes e ele precisava me olhar enquanto falava

até perceber o que ele estava falando. Em casa eu utilizo mais a oralização e gestos, pouca Língua de Sinais. Aqui sim eu sinalizo todo o tempo. Antigamente minha mãe não aceitava que eu sinalizasse porque achava que eu perderia minha voz. Mas eu não dava bola pra isso, seguia sinalizando. Eu sempre fui firme na minha decisão de sinalizar. É o meu direito como surda. Não abri mão da Língua de Sinais. Há momentos em que eu utilizo a Comunicação total, como em casa, com minha mãe eu oralizo, mas onde há Língua de Sinais eu sinalizo. O medo dela realmente era que eu perdesse a minha voz, mas ela entendeu e me respeito. Mas precisa ser forte para isso. Não é um caminho fácil. Crescemos com muito sofrimento. Mas com muita força de vontade eu me desenvolvi, fiz faculdade e hoje sou formada. É preciso muita força.

Cris – *Durante a tua trajetória, desde a infância, o que tu lembra que foi mais importante, o que mais te ajudou para que tu conseguisse te desenvolver?*

Professora surda – O principal apoio que eu tive foi minha mãe e a força que ela teve me guiando e orientando. Ela me levava para todos os lugares. Sem dúvida minha mãe foi o mais importante pra mim, ela sempre me acompanhava em todos os lugares, servia como minha intérprete. Junto com minha mãe está a Língua de Sinais e o fato de eu poder me comunicar e expressar o que eu quero fluentemente. Comunicar-se com a minha irmã, que era surda igual a mim também foi muito importante. O contato com ela, as trocas e descobertas que fazíamos foi muito importante para a aquisição da minha identidade. Minha mãe também me ajudou muito na constituição da minha identidade. Quando eu precisava de algo ou não entendia, ela interpretava para mim, intermediava muito minha comunicação com as outras pessoas. Ela sempre me deu muita força. Ela viveu muito em função da gente. E até hoje ela nos apóia muito. Ela busca informações para nos transmitir.

Cris – *E o que tu achas que faltou pra ti durante a infância?*

Professora surda – Antigamente nós não tínhamos tecnologia, não tínhamos o intérprete, não tínhamos a oficialização da Língua de Sinais, não tínhamos profissionais surdos, mensagens de texto para informar coisas. Não havia nada. Éramos obrigados a oralizar. Esse avanço da tecnologia, a facilidade dos intérpretes e a confiança que temos neles, o Msn, nada disso tinha. O TDD, os e-mails, a falta de informação era muito maior. As coisas para nós eram muito mais demoradas e sofridas.

Cris – *E na Escola Concórdia, o professor era surdo ou ouvinte?*

Professora surda – Era ouvinte porque não havia nenhum professor surdo. Nenhum!!! Depois de um tempo, após os primeiros movimentos surdos e eu já estava me formando no segundo grau, fui trabalhar como professora voluntária na escola. Essa experiência contou muito para a minha constituição. E foi nesse momento que eu pude perceber o meu dom como professora. Então eu decidi fazer o magistério. Quando me formei, fui fazer a faculdade de Pedagogia e depois vim para cá, como professora.

Cris – *Qual faculdade tu fez?*

Professora surda – Eu fiz pedagogia na faculdade La Salle, em Canoas. Eu fiz Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil. Eu completei a primeira faculdade em 4 anos e pude aproveitar algumas disciplinas e em mais um eu completei o segundo curso. Depois também um ano de capacitação para ensinar surdos. Fiz este curso

paralelamente com o último ano de faculdade. Eu não queria perder tempo. Eu me formei em janeiro de 2009. Esperei um ano desempregada até começar a trabalhar. Enquanto isso eu fazia pinturas em casa. Meu marido faz os materiais de madeira, caixas, porta chá, porta jóias, capelinhas e eu pinto para depois vender. O que eu mais vendo mesmo são as capelinhas. Agora que eu estou trabalhando me divido entre a escola e as artes. Gosto das duas coisas. Não gosto de ficar parada, ou estou estudando ou pintando.

Cris – *Agora tu és professora surda de alunos surdos. Você acha que o professor ser surdo é importante?*

Professora surda – O que tem de mais importante é minha identidade, é o fato de eu ser um modelo para eles, o jeito que tem o professor surdo. É ótimo termos uma escola de surdos com professores surdos trabalhando aqui. Isto possibilita uma maior aquisição da Língua de Sinais. As trocas são constantes e a aquisição da identidade surda é muito mais oportunizada. Acho importante também que se amplie o número de professores surdos pois isso vai colaborar muito mais para que os alunos tenham os modelos surdos a seguir. Com os professores surdos, o número de informações, trocas, a experiência de vida de cada um, o jeito de cada um, semelhantes ao seus alunos é muito maior. Fica mais fácil dos alunos perceber determinadas coisas quando o professor é surdo. Há professores ouvintes que são capacitados. Mas para a constituição de uma identidade surda de fato, é muito mais necessário o professor surdo. Eu adoro o que eu faço.

Cris – *E ao lembrar do passado, quando tu estudava, tu lembrás como te sentias. Então isso tu utiliza para teus alunos, tua experiência?*

Professora surda – Quando eu era pequena eu descobri a minha vocação. Eu brincava com minha irmã de escolinha. Eu passava coisas no quadro, fazia atividades para ela, tínhamos muitas experiências. Com todas estas experiências ao longo do tempo descobri minha vocação e decidi que iria cursar Pedagogia. Isto foi natural entre eu e minha irmã, nós duas decidimos a mesma coisa.

Cris – *Ótimo! Bem, agora tu tens os teus alunos, teus alunos surdos. Ao observá-los tu sabes exatamente como eles se sentem porque antes tu já passou por isso também, os sofrimentos, a oralização, a falta de comunicação na família, etc. Por já ter passado por isso, tu sabes como eles se sentem. Tu achas que com isso se torna mais fácil tu ensinar, ajudar, aconselhar os teus alunos?*

Professora surda – Eu acredito que os meus alunos agora não enfrentem tantos problemas e sofrimentos como eu, no meu tempo. Antigamente, no meu tempo, o sofrimento era muito pior, principalmente com a oralização. Antigamente também não tínhamos essa tecnologia toda. Agora eles têm uma grande sorte de ter esta tecnologia a serviço deles, o que é algo que pode contribuir muito para o seu desenvolvimento no futuro.

Cris – *E a família?*

Professora surda – De fato a falta de comunicação na família acontece da mesma forma e é um sofrimento muito grande. Às vezes os pais vem aqui conversar comigo e isto também é um problema entre nós e é algo que eles também reclamam para mim. Eu sinto que essa falta de comunicação deixa as crianças mais agitadas, nervosas. Antigamente, no meu tempo, nós éramos obrigados a oralizar. Agora os pais até aceitam fazer alguns gestos, mímicas para tentar se comunicar com os

filhos. Alguns sabem um pouco de Língua de Sinais, está um pouco melhor do que antes. Eu lembro que oralizar era um sofrimento muito grande, precisávamos de muito esforço para conseguir aprender e desenvolver a oralização. Ao mesmo tempo percebo que hoje as crianças são muito mais estimuladas e apoiadas, incentivadas. Na minha época não havia nada disso, pois éramos obrigadas a oralizar, não tínhamos todo esse apoio e estímulo, éramos sozinhas nisso com os ouvintes nos mandando todo tempo ir para a fonoaudióloga, oralizar. Isso exigia um grande esforço participar das sessões de fonoaudiologia. Eu sinto que este novo tempo faz com que estas crianças agora tenham mais força, pois não passaram por estes mesmos sofrimentos. E antigamente não tínhamos tantos profissionais surdos. Agora precisamos ampliar ainda mais o número de professores surdos para que sejamos capazes de estimular e ensinar mais, para a aquisição e desenvolvimento da própria linguagem da criança. Por isso eu acho que é um pouco diferente de antes.

Cris – *Como tu analisa o teu papel como professora surda para ajudar e estimular a identidade surda?*

Professora surda – Alguns momentos eu consigo, mas não é muito fácil.

Cris – *Mas na sala de aula como tu faz para estimular a identidade surda das crianças?*

Professora surda – Meu estímulo principal para eles é baseado na comunicação em Língua de Sinais, o fato de eles perceberem que esta é a sua língua, que é diferente da língua que os seus pais usam. Outro foco é a adaptação na escola, o contato com outras crianças surdas e os profissionais que também sabem a língua que é oficial dos surdos. Então o principal é o estímulo à comunicação para que eles tenham um canal sempre claro de informações. O principal é que eles saibam os significados através da Língua de Sinais. Eles chegam fazendo sinais icônicos, que na maioria das vezes são feios e isso não pode, tem que fazer o sinal de banheiro, certinho. Muitas vezes são as famílias ouvintes que criam estes gestos, então as crianças chegam na escola com eles, mas são feios, precisam sinalizar corretamente. Muitos relutam para não trocar o sinal, mas vou ensinando, ensinando até que aceitam. E ao aprender a LIBRAS, sua língua, torna-se mais fácil adquirir uma identidade surda.

Cris – *Então a tua preocupação é ensinar a LIBRAS?*

Professora surda – Sim, eles precisam saber como é a língua deles. Se querem ir ao banheiro, tem que fazer o sinal de banheiro corretamente, apresentar o banheiro pra ele a fim de que adquira esse sinal. Não pode sinalizar de qualquer jeito, tem que aprender os sinais corretos em LIBRAS. Eu percebi que preciso ser firme em relação aos sinais, exigir que eles façam os sinais certos. Tem uma menina mesmo que faz sinais grosseiros para se referir a bolacha, mas ensinei a ela que o correto é (mostra sinal de bolacha). Tudo isso porque a família ensina errado, não sabe os sinais oficiais. Por exemplo: pão, eu mostro o pão e faço o sinal de pão. Então eles vão adquirindo os sinais: pão, bolacha, gelatina, água, os sinais oficiais para que eles tenham a comunicação efetivada, acesso às informações e cresçam se adaptando à Língua de Sinais. Tudo bem que os pais ensinem gestos, mas quando entram na escola precisam aprender os sinais da LIBRAS mesmo e isso é uma exigência que eu faço. Esse aprendizado vai contribuir também para a aquisição da identidade deles, que se sintam prontos e seguros se comunicando na Língua de

Sinais, para que eles possam se tornar profissionais surdos no futuro e também se tornarem multiplicadores. E eu percebo que eu sou uma multiplicadora de identidade para eles, pois na maioria das vezes eles copiam tudo o que eu faço e assim vão se constituindo como surdos. E isso vai acontecer com eles também, quando forem adultos e começarem a ter contato com crianças surdas.

***Cris** – Então tu achas que o mais importante neste momento é tu ensinar a Língua de Sinais?*

Professora surda – Sim, é o principal. Por isso utilizo muitos materiais visuais, como por exemplo hoje conversando sobre coisas que fazemos no banheiro. Mostro os desenhos e vou sinalizando e eles vão adquirindo os sinais correto aos poucos. É interessante porque depois que eles aprendem aqui eles mostram os sinais em casa, para os pais, nas coisas do cotidiano que vão fazendo, ou seja, eles fazem em casa um elo com o que aprenderam na escola, da comunicação que aprenderam aqui. Às vezes os pais vem até a escola e me relatam surpresos a evolução que eles estão tendo na Língua de Sinais e eles querem saber como isso aconteceu tão rápido!! Então eu explico que por eu ser uma professora surda para eles se torna mais fácil identificar-se comigo, que a língua ela flui naturalmente da convivência. E isso estimula também aos pais a participar dos cursos de LIBRAS para que possam se comunicar mais facilmente com os filhos, já que eles já estão se tornando fluentes. E essa convivência vai provocando uma mudança no comportamento deles que já pedem ‘com licença’, ‘desculpe’, ‘por favor’. Os pais ficam pasmos com isso! E essa também é uma responsabilidade minha de ensinar a conviver em sociedade, qual o comportamento que eles precisam ter. Então eu utilizo gravuras, fotos, diversos materiais para isso. E é muito engraçado perceber o quanto a família se espanta com o progresso deles, ao chegar em casa aquele menino que antes era muito agitado e agora está pedindo desculpas. Então, isso tudo se deve ao aprendizado que eles tem aqui na escola e a constituição da identidade surda deles.

***Cris** – Então relata um pouco das atividades que tu desenvolves com eles e o que pretendes com cada uma delas.*

Professora surda – Nós temos uma rotina na aula. Todos os dias realizamos as mesmas coisas para que eles consigam se organizar e levem essa organização para casa, pois isso eles não aprendem muito com os pais, por causa da dificuldade que alguns têm para se comunicar claramente. Acho muito importante a questão da fila, do comportar-se até a sala de aula. Esta turma é muito agitada, então tenho que ser bem enérgica com eles. Na sala de aula eles organizam o material, cada um no seu lugar. Cada um tem o seu ganchinho para pendurar as coisas. Depois nós fazemos a rodinha. E na rodinha nós conversamos sobre qual dia é hoje, para que eles se situem. Eles não tem noção de tempo. Também conversamos sobre como está o dia. Depois eu deixo o tempo livre para contar o que quiserem. Eles precisam dessa comunicação inicial, então deixo que eles se manifestem livremente, pois nestes momentos aproveito para corrigir algum sinal caseiro que eles trazem ou então aproveito para ensinar novos. Nesta conversa os amigos também aproveitam para aprender novos sinais com os outros. Quando eu vejo que eles estão mais quietos ou não estão prestando atenção no colega (o que acontece sempre), eu inicio algum assunto para estimulá-los. Na rodinha também cada um tem que adivinhar qual é a fichinha com o seu nome e treiná-lo. É um amor vê-los fazendo a datilologia. Alguns mal sabem articular os dedinhos. Mas estão progredindo muito. Todos os dias nós fazemos alguma atividade que envolva o ensino de alguma coisa, que é antes do

recreio e outra, depois do recreio, que seja mais artística. Nestas atividades de ensino, o principal é a questão do ensino da língua para uso em situações cotidianas. Hoje mesmo eu ensinei sobre os hábitos de higiene. Eu utilizo muitas gravuras e vou apresentando o sinal de cada um, fazemos teatro, faço com que repitam os sinais. O importante é que eles aprendam estes sinais aqui, pois sei que eles vão chegar em casa e ensinar para os pais, como muitos vêm me relatar depois.

Cris – *Quais outros assuntos já desenvolvestes com eles em aula?*

Professora surda – *Eu tenho dois grandes objetivos com eles, que é o ensino da língua e ajudá-los a relacionar-se melhor com os outros. Eles não possuem limites. E eu sei que tudo isso é por causa da falta de comunicação em casa, da falta de limites impostos pelos pais, pois nem sempre eles sabem como fazer. Então eu uso muitas gravuras com coisas do cotidiano que eu sei que eles passam. Mostro gravuras de famílias, onde tenham tios, avós, primos, etc. Após ensinar os sinais, simulamos situações onde estejam participando com a família e como devem agir educadamente.*

Cris – *E tu explica para eles que há diferenças entre os surdos e ouvintes, que os outros familiares são ouvintes e eles surdos?*

Professora surda – *Eu não fico evidenciando muito essa diferença. Explico para eles que a família se comunica de uma maneira diferente e que eles podem ajudá-los a aprender a Língua de Sinais. Então eu os estimulo a ensinar estes sinais que aprendem aqui e também a se comportar da maneira que combinamos, com educação, respeito, carinho. Isso falta muito neles. São muito agressivos. Foi difícil para mim no início. Ainda é, mas agora estou mais acostumada e pegando o jeito de ensiná-los.*

Cris – *E sobre questões ambientais, o que tu entendes por isso? Tu costumas incluir nas aulas?*

Professora surda – *Eu acredito que as questões ambientais são as que envolvem o cuidado do lugar onde estamos, se a sala está limpa, colocar o lixo no lixo, organizar nosso espaço, não desperdiçar água, a poluição do ar. Eu tento, mas não são muitas vezes. Mas já conversamos sobre organizar a sala de aula, colocando o lixo no lugar certo, não jogar lixo no chão. Às vezes quando passeamos eu aproveito para explicar sobre o lixo no chão, que não pode, mas que deve ser na lixeira. Mas não são muitas vezes que isso acontece. Mas eu ensino os sinais dos animais, plantas, etc e então aproveito sempre para mencionar alguma coisa a respeito. Eles não têm nenhuma destas informações em casa por enquanto.*

ANEXO B – Entrevista com Fonoaudióloga da Escola – 18/05/2010

Fonoaudióloga – Existem duas maneiras de ingressar na Educação Infantil. Uma é primeiro ingressando na estimulação precoce e a outra diretamente na educação infantil. Posso te citar alguns nomes, tipo a Catarina ingressou diretamente na Pré Escola, o Alan. Algumas crianças, não sei se tu chegou a observar, tipo a Laís, a Vera, a Anita, o Kleber, ingressaram via estimulação precoce. Outras ingressaram na estimulação precoce, como a Vera, a Anita, a Laís. Elas ingressaram no período de 0 a 3 anos e 11 meses. A Laís entrou aqui nessa escola via clínica, ou seja, no espaço físico da clínica, vamos dizer assim, com 10 meses. Foi aqui que a mãe dela descobriu que ela era surda através do teste da orelhinha. Houve uma suspeita, a vó já conhecia a instituição, indicou pra mãe, a mãe trouxe a Laís e se descobriu que tinha uma surdez. Fizeram o resto dos exames em outros locais porque aqui a gente não tem o Bera. Então se constatou a perda auditiva e ela ingressou em uma mini fonoterapia, vamos dizer assim, na estimulação precoce. A estimulação precoce tem uma abordagem justamente para a aquisição de linguagem para a maioria das crianças, sendo que algumas delas têm outros comprometimentos e isto também é estimulado na estimulação precoce. Mas o foco realmente é o processo de aquisição da linguagem e o trabalho com os pais porque na estimulação precoce o nosso trabalho não é com a criança, mas com a família e a criança. Os pais participam constantemente das sessões e quando a criança tem a perda auditiva e ela vai adquirir a Língua de Sinais, os pais já começam a aprender e entender um pouco mais esse processo de aquisição, aprender junto a esse processo de aquisição da criança. É mais esse objetivo, o trabalho com a família, dentro dessa nova etapa que a família vai vivenciar. Então algumas crianças passam por esse período e outras não ainda. Por exemplo o Kleber, que ele já tem 6 anos. Ele ingressou ano passado com 5 anos. Mas foi avaliado pela equipe que seria bom ter um trabalho bem específico com a família e esse trabalho com a família ocorre quando a criança vem em uma sessão individual, o familiar participa junto, mas também tem uma sessão que é em grupo, onde os pais se encontram, trocam ideias e também trabalham todos juntos com os seus filhos e os filhos dos outros. Então foi avaliado que seria interessante esse menino ficar mesmo que ele não tivesse mais idade de precoce. Então o trabalho de precoce amplia um pouquinho. É de zero a três, mas há crianças que antes de ingressar na escola, mesmo não sendo precoces, elas ingressam no programa de estimulação para aquisição da linguagem, vamos dizer assim. Então o objetivo geralmente é o processo de aquisição e o entendimento dos pais dessa nova língua ou de como trabalhar duas línguas. Aqui, quando a criança tem a perda auditiva, ela tem uma surdez e o processo de aquisição vai acontecer naturalmente, através da visão, se estimula Língua de Sinais. Já aconteceu de ter crianças ingressando precocemente com a perda auditiva que não era tão acentuada e com o aparelho auditivo isso amenizava bastante. Então eram crianças que possivelmente teriam um desenvolvimento muito semelhante a uma criança ouvinte porque tinham acesso ao som. Então o processo de estimulação não era em Língua de Sinais, mas os pais participavam da mesma maneira, só elas não participavam do grupo de crianças surdas.

Cris – *E aí elas não continuavam na escola depois?*

Fonoaudióloga – Não, não continuavam. Na verdade eu só tive uma criança que entrou em precoce, eu já tive outros pacientes maiores, com, que se usa muito o termo deficiente auditivo, nesse caso não é surdo, tem uma perda auditiva e que com o aparelho auditivo tem um acesso praticamente muito parecido com uma pessoa ouvinte, com uma qualidade boa, não fica com uma perda muito sutil, fica

com uma perda leve, talvez leve/moderada em algumas freqüências, mas que com o processo de estimulação consegue adquirir a língua falada de uma forma muito semelhante a uma criança ouvinte. Eu tive um caso assim e tive pacientes maiores que não ingressaram em estimulação mas na verdade era, vamos dizer assim, oralista. O restante da abordagem é a primeira língua a Língua de Sinais. Então se a criança tem acesso à língua através da visão, mesmo que ela use o aparelho auditivo, ela não consegue ter acesso adequado, o processo de aquisição natural vai ser através da visão, então é a Língua de Sinais que é estimulada. Então se inicia o processo de aquisição da linguagem pela criança surda e o processo de aprendizagem, na maioria das vezes, pelos pais também aqui, porque alguns até vem com outra expectativa que a criança vai para a estimulação precoce com a fonoaudióloga, vai colocar o aparelho, alguns já vem com o aparelho (eu tenho crianças com implante também), e vai ingressar e vai ser trabalhada a fala. E depois eles vão descobrindo que o acesso à língua oral não é da forma que eles estavam imaginando, porque o aparelho não dá conta, porque a criança vai ouvir alguns sons, às vezes não detecta nem a voz, detecta sons do ambiente e isso não favorece a aquisição da linguagem do português falado. E a Língua de Sinais sim, é isso que é trabalhado com os pais, como que é o processo de aquisição, que a criança também passa pelas mesmas fases, a importância de eles também ser estimuladores, poderem se comunicar tanto para a estimulação da criança mas para a relação, como eles teriam, como eles imaginavam ter com a criança usando o aparelho e eles conversando, que isso pudesse também acontecer com eles usando a Língua de Sinais e a criança também.

Cris – *Essa deve ser a fase mais difícil para os pais.*

Fonoaudióloga – Hoje em dia... Quando comecei era bem mais complicado porque os pais não conheciam muito. Falava em Língua de Sinais e eles não conheciam muito sobre a Língua de Sinais. Hoje já é um pouco mais fácil porque eles veem na televisão, já teve em novela, tem em propaganda, eles veem o intérprete. Então eles já prestam mais atenção a outras pessoas ou então 'pois é, já tive um vizinho, conheço alguém que também usa a Língua de Sinais'. Então eles começam a prestar mais atenção, por isso já conhecem um pouco, não falam em gestos ou em mímicas que era o que se achava antes, que era mais mímica. Mas o processo de aceitação varia muito de cada família. Aqui tem experiências positivas porque os pais acabam se encontrando no grupo. Então tem pais que já aceitaram mais, que já utilizam, tem pais que têm uma facilidade enorme de aprender a Língua de Sinais, acreditam muito na Língua de Sinais e têm uma relação muito boa com a criança. Tem uma criança que é bilíngue, que utiliza implante há um ano e a mãe é uma excelente sinalizadora e a criança está indo muito bem nas duas línguas. Ela começou a Língua de Sinais com um aninho e com quase dois ela fez o implante por decisão da mãe, mas a mãe sabe que ela continua surda, que é importante o contato dela com outras crianças surdas, mas ela quis fazer o implante para possibilitar uma segunda língua e está indo bem. Mas a mãe continua no curso de Língua de Sinais mesmo a filha indo bem na língua falada.

Cris – *E o que tu achas do implante?*

Fonoaudióloga – Eu acho que precisamos analisar cada caso. É uma decisão que cabe muito à família, à expectativa da família, o que a família espera para aquele implante, em que aquele implante possa auxiliar em quê exatamente, porque algumas famílias acham que o implante vai ser uma substituição da orelha como

um todo, ouvido externo, interno, é uma substituição e uma tentativa de a criança não ser surda mais, que se transforme em uma criança que ouça. E para mim esse processo não ocorre, é muito complicado. A criança tem uma experiência auditiva, começa a ingressar em uma língua que é oral, uma outra cultura. Algumas crianças adquirem muito bem, outras a gente não sabe exatamente o que acontece porque não adquirem bem, se foi alguma coisa na seleção que não se conseguiu detectar, os exames não conseguiram detectar, não processa a informação, não sei se é alguma coisa do trabalho ou se justamente é uma pressão tão grande da família, uma expectativa tão grande que é depositada na criança e ela acaba não conseguindo também se desenvolver bem, porque falta também subsídios para ela aprender essa língua e aprender esses sons, porque não é uma atenção tão natural. Eu acho que é uma possibilidade interessante pra aquisição de uma segunda língua na maioria dos casos que são indicados, porque tem uma série de critérios. Ainda não se tem muitos estudos sobre crianças com, por exemplo, um problema comportamental grave com implante. Geralmente eles escolhem crianças com um desenvolvimento mais adequado, motor, afetivo. Tem uma série de restrições. Tem também toda a parte anatômica e fisiológica que precisam ser avaliadas, como está o nervo auditivo, a estrutura da cóclea, se está bem formada, se não está. Isso é pré-requisito. Uma criança que se enquadra nos critérios e a família decide como uma segunda língua, eu acho interessante como uma possibilidade. Mas aquela família que escolhe achando porque a criança vai deixar de ser surda, isso corre o risco de não dar muito certo. Até a criança vai melhorar muito, muitas vezes, mas na minha opinião o que acontece é que se tem uma maquiagem, a criança não deixa de ser surda por estar com o implante. Essa minha paciente ela continua surda. Tem muitos momentos em que ela está totalmente surda. E essa facilidade que os surdos têm de observação, ela é mais observadora que as outras crianças. Ela tem a possibilidade de adquirir a Língua de Sinais porque acredito que ela tenha justamente essa parte mais desenvolvida também. Esse órgão é mais desenvolvido que a audição, mesmo ela indo muito bem, ela está entendendo cada vez mais e faz frases já. Está indo muito bem.

Cris – *Faz frases em Língua de Sinais?*

Fonoaudióloga – Em Língua de Sinais e Português. Mas o que aconteceu, ela teve a primeira língua, a Língua de Sinais com um aninho, ela começou cedinho, fazendo curso, participando das sessões, mesmo usando o aparelho auditivo, que não tinha um resultado bom, por isso ela fez o implante, optou pelo implante. Quando ela fez o implante já se comunicava bem. E o que se observa é que muito do que ela adquiriu primeiro na língua falada, foi justamente o que ela já tinha adquirido na Língua de Sinais. Quer dizer, ela tinha um significado anterior e ela começou a fazer algumas associações. Então hoje ela se comunica bem. Ainda usa Língua de Sinais quando está falando com algumas pessoas e fala. Tem momentos em que ela só fala, já está começando a diferenciar. Ela tem o grupo aqui das crianças. Hoje teve atendimento e ela ainda está se atrapalhando. Algumas vezes ela fala com as crianças porque ela participa da escola ouvinte e na escola ela fala, aí eu aviso: ‘Laís, aqui ó, é surdo’. Aí eu chamava o amigo. ‘Tu viu, ó, ela não está ouvindo, tem que chamar assim’. Ela sabe o nome das crianças em português. De algumas crianças. De algumas ela faz só o sinal. Mas algumas ela sabe o nome. Então ela dizia: ‘João, João!’ Aí eu dizia: ‘Não! O João tu vais ter que chamar assim ‘toque’ porque o João não está te ouvindo.’ Então ela está aprendendo a fazer essa diferença. Eu acho que é uma opção da família, mas dentro dos critérios e preparar

bem essa família para ser um processo da segunda língua, não para substituir ou transformar a criança em algo que ela não vai provavelmente se tornar. A aquisição não é natural.

Cris – *Só para tirar uma dúvida que não é o foco, mas tem o risco mesmo à saúde, de vida, algum prejuízo?*

Fonoaudióloga – Olha, toda a cirurgia tem, qualquer cirurgia, até de amígdalas tem, porque é uma cirurgia considerada muito simples hoje em dia, muito rápida. Mas qualquer cirurgia tem. No caso do implante tem vários itens que os pais precisam saber que correm o risco, tanto no período operatório como no pós operatório isso também pode acontecer. Porque o implante pode não ser bem aceito pelo organismo. São raros os casos que acontece que isso acontece, de o implante ser expulso da região ou dar alguma complicação, alguma infecção, até coisas mais graves, tipo meningite pode acontecer. Pode durante a cirurgia ter alguma ocorrência.

Cris – *E o prazo de validade, não sei se existe, prazo de validade, ou até quanto tempo de vida aquela pessoa pode usar o implante ou começar a dar algum problema interno.*

Fonoaudióloga – Não em termos de qualidade. Algum tempo atrás se dizia que o implante durava mais de 100 anos, isso implantes monocanais. Hoje em dia estamos com implantes multicanais, uma qualidade muito melhor, são vários eletrodos que são colocados na cóclea. O produto é de melhor qualidade, a inserção é melhor, traumatiza menos a cóclea, houve um avanço bem significativo. Então em termos de validade, se preocupar em substituir, não há uma preocupação quanto a isso. Agora qualquer aparelho pode ter problemas. Isso é raro de acontecer de um dos eletrodos, por exemplo, estragarem. Estão programados para durar mais de 100 anos. Quer dizer, a pessoa vai viver a vida inteira provavelmente com o implante e não vai ter problemas quanto parte interna. A parte externa que é bem comum de estragar, mas isso é tranquilo, porque manda para o conserto e volta.

Cris – *O ensino da Língua de Sinais como funciona com os pais, com as crianças?*

Fonoaudióloga – É bem natural. As crianças começam a vir no atendimento individual e é muito semelhante ao que se faz com crianças ouvintes no processo de aquisição da linguagem. As crianças vem e de uma forma lúdica começa-se a utilizar a linguagem de alguma coisa que interessa. Os pais começam a observar. Os pais querem também mostrar e são convidados a brincar juntos, então eles observam a terapeuta, observam a criança. Quando eles não conseguem dizer alguma coisa, também eu estou junto pra dizer: 'ah, a mãe disse tal coisa' ou então eu digo antes pra mãe, se a gente está fazendo um jogo ou alguma atividade a mãe vai mostrar então eu faço o sinal também. Então a gente tem esses momentos que são com as crianças e tem uns momentos que são um pouco separados que são as conversas com os pais, parte mais teórica sobre – eles têm muita curiosidade sobre o aparelho, sobre o ganho do aparelho, sobre a Língua de Sinais, se ela vai atrapalhar, se vai atrapalhar o processo de aquisição da língua falada. Inicialmente eles vem com uma expectativa bem grande de língua falada, a questão do implante muitos são candidatos, estão fazendo o processo de avaliação no Hospital de Clínicas. Então tem este outro momento também. Mas constantemente as crianças veem e são convidadas a brincar aqui, vamos conversando sobre coisas daqui, também alguma coisa da vida delas. Então tem momento em que os pais começam a trazer

materiais, fotos pra trabalhar a mãe, o pai, o vô, o tio. Tem também as novidades que os pais começam a trazer também e a contar sobre o que a criança fez ou sobre o que a criança vai fazer. Também sobre o que se pode se trabalha na medida possível com calendários, com desenhos ou eles trazem fotos também. E muito com os brinquedos. Tem o momento individual e no grupo um momento mais livre também onde as crianças tem algumas atividades que são propostas. Então às vezes tem um jogo que brincam juntos, mas também tem o momento livre em que as crianças vão brincar e eu fico coordenando porque às vezes tem disputa por brinquedo. E eu fico um pouco junto, vou conversando sobre o que eles estão fazendo. Eles também me observam conversar com outras crianças. E brincamos juntos. Basicamente é o brincar.

Cris – *Então pelo brincar é que a língua vai fluir...*

Fonoaudióloga – Sim. E depois, porque tem um momento no grupo que é o da salinha e, dependendo do dia, quando só vem as crianças ficamos mais aqui. E tem alguns momentos quando tem mais crianças a gente divide, fica um pouco aqui e depois vão todos juntos para a biblioteca. Os pais vão junto porque aqui fica bem complicado. No dia que tem sete crianças, ficam sete crianças e sete pais, não cabe! Fica todo mundo se batendo aqui. Então tem o momento deles comigo, que depois contamos para os pais o que foi feito. Depois tem outro momento em que vamos todos para a biblioteca, onde vamos ver livros, vamos ver histórias, os pais vão contar histórias, contam em Língua de Sinais. Eles retiram livrinhos e dvd's da biblioteca. Então eles já estão começando a entender que retiram em um dia e devolvem na semana seguinte. Esse processo que tem que entregar para a Bruna que é a moça que fica ali organizando os livros da biblioteca, então eles vão retirar. Tem esses momentos e tem o momento em que nós vamos para a brinquedoteca. Os pais vão juntos neste dia, neste momento. Então na brinquedoteca tem outros estímulos, outros brinquedos, outras coisas que nós podemos conversar. Sempre tem o momento do lanche, é o momento em que vamos lavar as mãos, o momento em que vamos nos organizar para lanchar todos juntos. Os pais participam bastante também deste momento. Às vezes tem também o momento do pátio, quando tem sol, aí fazemos atividades com corda, com bola, com sapata, alguma coisa em conjunto com os pais também. É o jogar e fazer o sinal de cada um, às vezes é uma coisa mais livre. Mas muito é com o brincar, o brincar no interesse das crianças, nas coisas que acontecem na vida deles, os pais começam a trazer. E a partir disso vai se construindo o trabalho.

Cris – *Agora em específico das crianças da turma. Eu queria que tu falasse um pouquinho sobre cada um, o que tu sabes sobre a família, se sabem Língua de Sinais, se não sabem como é a comunicação em casa.*

Fonoaudióloga – Bem, são nove agora. Bem, a Antonia ingressou no precoce e ingressou com três anos, quase quatro. A família veio com uma grande expectativa, ela usa aparelho, veio com uma expectativa muito grande em relação à fala. E aos poucos eles foram conhecendo a Língua de Sinais, principalmente a vó, a mãe também. E com muitas dúvidas em relação a isso. Hoje é uma família que consegue se comunicar com a Antonia, alguns familiares mais.

Cris – *A professora contou que a que melhor se comunica com os pais, com a família.*

Fonoaudióloga – É, eles se comunicam bem, eles conseguem se comunicar bem, apesar da Língua de Sinais para algumas pessoas da família ser bem difícil aprender, porque tem algumas pessoas com mais idade, como o vô e a vô, aí fica mais difícil. Mas eles se entendem, eles conseguem se entender. E a menina é bem estimulada porque a mãe é professora então ela participa de algumas coisas que a mãe faz para os alunos e ela ensina pra ela. Então esse foi um caminho muito bom que a mãe conseguiu encontrar. Porque sempre foi muito complicado a comunicação, porque era uma comunicação bem oral. Aqui foi um processo em que foram se modificando aos poucos. A mãe não achava uma maneira de participar mais. A vô participava muito da educação, a mãe tentava, mas era muito jovem. E de repente ela descobriu que ela poderia ensinar coisas para a Antonia que ela estava fazendo na faculdade, no curso do magistério. A Antonia começou a gostar e ali foi, engrenou a comunicação mãe e filha porque a mãe descobriu que podia ensinar. E ela tinha muito material, então ela mostrava inicialmente quando ela não tinha muita Língua de Sinais, depois ela já ia perguntando: ‘como é que eu digo isso e aquilo’. E depois ela começou a fazer o curso de Língua de Sinais e viu que a Antonia respondia muito bem à aprendizagem. Ela está muito bem, a Antonia, ela já sabe escrever Márcia, Antonia. Apesar de ser um pouco teimosa, mas... É uma família que consegue se comunicar. A Laís uma menina que começou bem cedinho aqui e é uma família muito interessada, também muito participativa. Sempre aceitou bem a Língua de Sinais mas a aprendizagem é um pouquinho mais demorada, tem uma questão de aceitação, mas eles se comunicam bem. No geral a família como um todo não consegue toda se engajar muito, mais a mãe; o pai trabalha. Então se torna um pouco mais difícil o processo, mas eles se entendem bem. A Laís aprende bem, mas falta ainda mais vocabulário, uma série de coisas porque a família não consegue aprender tanto, não consegue participar tanto do curso de sinais também.

Cris – *Tem o curso de sinais à noite, é isso?*

Fonoaudióloga – Sim. Tem à noite e durante o dia. Mas tem umas questões assim, a mãe da Laís perdeu muito porque agora ela tem uma mana. Ela nasceu nesse período e não pode trazer nenê junto durante a aula, porque se abrirem exceção, todas as mães trazem. Já aconteceu da criança ir, mas é bem complicado a professora dar aula. Às vezes já é complicado com um ou dois, imagina se todo mundo resolver levar!

Cris – *Não tem como! E a professora é surda?*

Fonoaudióloga – Sim, a professora é surda. Mas é uma família que se comunica bem, apesar de não ter a língua em si mesmo, mas se comunica bem. Ela é muito amorosa, muito cuidadosa, muito atenciosa. A família é bem dedicada. A Vera que também não veio hoje.

Cris – *Quem é a Vera? É a que tem a franjinha?*

Fonoaudióloga – É a menor da turma, a caçula. Isso, a da franjinha. Ela é muito esperta. A mãe, principalmente, conhece pouco, sabe pouco a Língua de Sinais, também não consegue vir muito, mas é muito esforçada, aprende muito rápido a Língua de Sinais. Desde o início ela sempre esteve pronta pra Língua de Sinais e a Vera também aprendeu muito rápido. A Vera, a Laís e a Anita são crianças que eu posso dizer aprenderam Língua de Sinais com os pais. Claro que em termo de sintaxe, não dá pra dizer porque os pais não tem a língua em si, mas eles ensinavam os sinais, eles vinham pra cá com novidades. Eu achava ótimo. Eu

olhava: 'Bah, mas ela já sabe?' e a mãe: 'Sim, eu ensinei!. Eu ensinei porque a carne, eu levei ela no mercado, aí ensinei que ali era a carne, ali era o frango'. Essas coisas a gente também acaba conversando durante as sessões, o quanto é importante o que a gente vê no brincar, que representa na casinha, representa no desenho, nas miniaturas, nos livrinhos, porque é a criança tomando banho, comendo, perguntando se está bom. Isto os pais acabam vendo e começam a usar no dia-a-dia. O quanto é importante estimular, que é o que é feito aqui, a fazer fora e também do jeito que sabe. Às vezes não tem a língua em si, não tem o sinal, mas diz de alguma maneira, ou mostra alguma coisa sobre aquilo ali. Eu não sei como é 'gostoso', mas eu vou dizer que tá bom, de alguma maneira eu vou dizer pra ele. E os pais começam a fazer isso, começam a se comunicar mesmo não tendo a língua em si. Daqui a pouco começam a aprender um pouco mais a Língua de Sinais. E essas três foram muito bacanas porque elas começaram cedo e os pais começaram a fazer isso, a pensar como estimular o filho fora daqui. Então foi bacana o trabalho, mas já estavam a mais tempo. O Kauã começou o ano passado, uma criança que veio de um histórico de ficar bastante tempo em uma creche, era uma aldeia, uma creche que eu não sei exatamente onde é, mas a criança passa o dia lá. E não tem muito um trabalho de escola, as crianças só passam o dia lá. Então é uma criança que veio pra cá se comunicando com algumas palavras, ele tem o aparelho. Agora não está usando porque quebrou, mas ele tem um retorno que possibilita a aquisição de vocabulário. Então ele tinha um vocabulário de umas 10, 15 palavras. Mas em termos comportamentais bem complicado porque já está com mais idade, ficou muito tempo, passando o dia inteiro com crianças ouvintes, sem um trabalho de rotina, sem escolarização, nada muito pedagógico. Ficava brincando ou bringando, eu acho, nesse local. E em casa uma situação complicada, porque os pais não tendo comunicação. Então quando ele veio pra cá, o trabalho além da língua, foi conversar com os pais sobre como o manejo poderia ser estabelecido em termos de limites e outras coisas que também vão ser investigadas, já está sendo encaminhada porque às vezes ele extrapola um pouco.

Cris – *Tem também a questão, a falta da aquisição da linguagem pela criança e o fato de não conseguir se expressar.*

Fonoaudióloga – É, ele passou muito tempo, mas eu acho que a relação dos pais com ele tem uma dificuldade também. Os pais dão esse limite, mas os pais não conseguem explicar e ele também não consegue entender. Mas isso por algum tempo aconteceu. Hoje o Kleber já entende muitas coisas e mesmo assim ele se comporta como ele fazia antes de ter a língua, permanece com alguns comportamentos que é preciso investigar, ele passa dos limites. Não é só uma agitação, uma irritação. Talvez tenha isso mais alguma coisa. A parte emocional, a parte neurológica já está encaminhada. Às vezes algumas crianças tem outros comprometimentos também. A Vitória está começando agora, é nova para mim. Não consegui ainda conversar com a família, mesmo marcando. A mãe está com trabalho, não sei como vamos organizar porque o horário que eu marco, não conseguiu vir ainda. Mas é uma criança que tem uma outra trajetória. Ela tem alguns sinais que aprendeu em algum outro local, mas veio com poucos sinais. Ela tem sete anos já, mas é bem esperta, mas tem um atraso lingüístico bem significativo, um pouco agitada, que precisamos ver o que é.

Cris – *Um pouco agressiva também...*

Fonoaudióloga – No grupo, porque no individual não. Eu conheço pouco, ela é um amor, é muito querida e muito obediente. Ela consegue entender. Porque aqui as crianças veem e a maioria gosta de ficar, gosta de brincar. Então o tempo passa muito rápido. E eu digo: ‘Vitória, agora tem que ir embora, precisa voltar pra aula.’ E algumas crianças ficam: ‘Ah, não, quero mais isso, e isso...’ E a Vitória não. Eu aviso que outro dia ela vai vir novamente, depois tu brinca, volta. E ela aceita. Então ela é muito querida quando tem atenção. Eu noto que ela é um pouco agitada, inquieta. Não consegui ainda avaliar essa inquietude dela, se é que ela tem tanta vontade de aprender ou se ela não consegue parar. As vezes é um pouco demais, uma agitação corporal. Também isso vai ser investigado se é uma ansiedade porque tem tanta coisa nova, tanta coisa boa, tanta coisa legal. E ela tem muita atenção, porque quando ela está só comigo e tem bastante atenção, ela é outra criança, ela nunca foi agressiva, nunca saiu do limite. Não posso dizer que eu precisei trabalhar outra coisa. Algumas atividades eu vou propondo, mas às vezes a criança vem: ‘Ah, eu quero ir no cavalo, eu quero...’ e se aproveitam. Querem brincar na casa? Tudo bem, vamos brincar na casa. Mas quase sempre eu tenho uma proposta também e que as vezes não dá muito certo e eu troco. Mas ela é muito participativa. Tem crianças que tem dificuldade então agora eu vou escolher um jogo e rebatem: ‘Não, só o que eu quero’. Isso também é trabalhado. Temos também que ir trocando. Então ela eu conheço pouco mas parece que é muito inteligente apesar de agitada no grupo. Tem a Gisela. A Gisela também começou cedinho aqui, com três anos. É a moreninha. Uma criança que demorou um pouco para adquirir a Língua de Sinais, mesmo com muito estímulo aqui. A aceitação em casa também mais lenta. A mãe fez curso mas a interação ainda predomina na língua falada. Ela tem, é muito esforçada, mas na hora...

Cris – *E ela usa aparelho?*

Fonoaudióloga – A Gisela tem aparelho, mas não tem retorno favorável, não tem. Ela usa muito pouco. Em casa ela não gosta de usar. Aqui ela quase nunca vem com o aparelho. A mãe também não consegue organizar isso. É uma outra coisa que eu combino com a família: a criança tem que vir com o aparelho. Quando ela está em processo de adaptação é claro que eu também vou trabalhar esse processo, vai ficar menos tempo. E se está no processo de adaptação comigo, é claro que eu vou cuidar, vai ficar pouco tempo e vamos guardar. Mas o que não dá pra acontecer é a criança vir para cá e eu colocar o aparelho e terminar a sessão e a criança guardar o aparelho. Não faz sentido! O que tem que acontecer é a criança usar em casa o aparelho, está adaptada, então tem que vir no horário da sessão já com o aparelho. Por que se não às vezes eu coloco o aparelho e os pais dizem que em casa ela não quer usar. Então parece que a fono é que tem o poder de colocar o aparelho e fica nisso. Então eu trabalho isso com a família, tem que vir com o aparelho, não adianta ficar na mochila. Então às vezes a mãe nem traz, ela não está de aparelho. Mas eles não estão muito motivados também...

Cris – *Nem com o aparelho, nem com a Língua de Sinais?*

Fonoaudióloga – Não, porque ela não tem retorno. E com a Língua de Sinais eles se esforçam, mas acho que é uma coisa mais interna de aceitação. O usar é diferente de conseguir entender que é importante para a filha. Ela vem na escola, na fonoterapia, ela vinha nas sessões, mas é complicado o uso. Na hora em que ela tem que usar a Língua de Sinais é um pouco mais difícil com a filha, acaba saindo a fala. Então ela veio e teve um período em que ela parou no ano passado porque

estava estudando, voltando a estudar. Então tem outras questões além da família, mas são bem participativos.

Cris – *Então no geral a Língua de Sinais não é prioridade para os pais?*

Fonoaudióloga – Sabe que eu sinto nesses grupos como a Laís, a Vera, a Gisela que também participou, os pais tem um entendimento bom. Eles vem, eles vem motivados, mas eu acho que alguma coisa que eles têm que aprender, é uma coisa nova. Para a gente que não está vivenciando a situação é um outro tipo de aprendizagem, que não para um pai.

Cris – *Tu achas que falta credibilidade na Língua de Sinais? Fala eles acreditar que através da Língua de Sinais os filhos deles vão progredir?*

Fonoaudióloga – Eu não sei exatamente responder, porque deveria perguntar para cada um. Quando conversamos sobre Língua de Sinais, e isso é conversado em alguns momentos, o quanto a Língua de Sinais ela possibilita de comunicação, que é a mesma coisa que eu posso falar em português, as mesmas coisas em inglês, em Frances. Se eu soubesse eu falaria. Então isso é falado também para os pais e até o ano passado consegui ter o momento da Lucila, que é a professora da Língua de Sinais vir contar sua historia. Claro que ouvir de uma pessoa que não é surda é diferente ouvir de uma pessoa surda, vendo que ela trabalha, que ela casou, que ela tem um filho ouvinte, que o filho é bilíngue, que ela trabalha aqui, que fez faculdade. Então conhecer adultos surdos é super importante. O que acontece que é interessante nesse trabalho também precoce, toda vez que tem um evento, como teve o chá do dia das mães, os pais são convidados a vir. Então eles acaba conhecendo os professores surdos, alunos surdos, até mesmo lá no refeitório coincide com o horário do intervalo. Vamos mais cedo para o poder lanchar com mais calma, mas coincide com o horário do intervalo com os alunos de 4ª até 8ª. Então eles também vão observando os alunos que é da oitava série. Então já estão vendo alguns dele se comunicando e conversando. Isso é bem importante. Pode ter alguns pais que não acreditam, precisaria perguntar para cada um. Mas eu acho que o que procuramos mostrar aqui é que a Língua de Sinais é tão importante como qualquer outra língua e que pode ser utilizada como qualquer outra língua. Eles conversam com os professores e apresentam. Temos vários professores surdos e apresentamos e eles amam as crianças do precoce e já vem perguntando: ‘Ah, é novo?’ Eu já apresento e apresento as mães e eu apresento a professora de artes, de Língua de Sinais, trabalha aqui. Então os pais estão conhecendo um outro modelo diferente do que eles conheceram. Às vezes é um vizinho surdo que não teve oportunidade de estudar, às vezes o surdo é pedinte ou vende adesivo. Pode acontecer, vender adesivo. E talvez eles podem pensar que...

Cris – *E o mesmo que acontece com ouvintes também, aqueles que não vão adiante.*

Fonoaudióloga – É isso também conversamos que vão passar pelas mesmas etapas. E a educação, o limite, a estimulação ensinada para a criança ouvinte, deve também ser ensinada na mesma época para a criança surda. Não é porque é surdo que tu não vai dizer não, que vai deixar fazer tudo, atirar uma cadeira longe. Tem as crises em casa também, fica bravo, começou a atirar tudo. Vai deixar? O que tem que fazer? Conversar! Nesse momento de alguma maneira tem que conversar. Não sabe a Língua de Sinais mas alguma coisa, orientação tem que dar. Então os pais começam a se alertar para isso, começam a trocar ideias também. Tem os

momentos em que as crianças estão aqui e eles ficam conversando aqui na sala. Também é um momento mais particular para eles. E eles trocam coisas que aconteceram em casa. Hoje mesmo aconteceu com uma menina aqui que possivelmente tenha algumas dificuldades e traços de autismo. Então tem horas que ela fica brava, mas é muito também de manejo. Então uma mãe disse assim: 'Não, mas é assim, no início é assim. A minha quando vinha aqui também era assim'. Acaba dando um conforto. E esse grupo eu acho que os pais conseguem acreditar muito na Língua de Sinais, porque quando eles não se interessam, ou eles não vem, ou não trazem mais o filho, ou aqui na sessão eles não estão muito a fim. Mas esse grupo sempre foi um grupo bem interessado. Então eu acho que a Língua de Sinais é a língua do filho e inclusive uma língua que vai possibilitar ele a aprender o português, porque eles têm muitas dúvidas em relação à escola: 'Mas eles aprendem a escrever?' o quanto é importante a Língua de Sinais, porque tem que entender pra aprender o português, pra aprender uma outra língua, seja falada ou escrita eles precisam entender. Então a Língua de Sinais é muito importante. Eu falo muito na questão do atraso. Eu digo: 'Olha, o que uma criança com três anos fala?' 'Ah, fala isso e isso e isso'. 'E o teu filho? Será que não tem que estimular um pouco mais? Olha só ele está sabendo o nome de poucas coisas, precisamos correr pra recuperar isso.' Então é mais ou menos assim, é um pouco de fonoterapia com estimulação da linguagem o trabalho com os pais. Então esse grupo é bem legal. Não vejo muito a questão de desacreditar. Mas emocionalmente eu acho que tem questões que são desde o nascimento. 'Bah, nasceu uma criança que é diferente e isso está toda hora lembrando. Acho que essa aceitação, quando são pequenas, para a maioria dos pais é mais difícil. E isso interfere no uso, na comunicação, para alguns mais, alguns menos. Alguns já vão falando direto Língua de Sinais, como a Veronica, bem natural. Além desses, quem faltou. A Catarina. Ela não passou pelo precoce. E também é só um resumo que eu estou falando. Ela veio ano passado, já com seis anos. É uma criança que tem comprometimentos, ela tem surdez, mas tem também a questão neurológica e uma alteração comportamental, autismo, um quadro de autismo. E ela veio nestes seis anos com uma abordagem muito forte na língua falada. Ela usava aparelho e inclusive a fonoaudióloga, acho que foi até mais uma fono que trabalhou com ela, tinha uma técnica de usar a mão no pescoço para ela entender, é uma técnica que a mãe usa até hoje. Então essa criança, quando veio pra cá, e veio em busca de escola, nem foi de fonoterapia – porque algumas vem em busca de escola e outras de fonoterapia – e ela veio em busca de escola e ela sabia que era Língua de Sinais. E quando veio pra a fonoterapia ela veio em Língua de Sinais. Avisei para a mãe que com essa perda auditiva o ganho do aparelho não tem nem muita certeza mas não era significativo. E com esse atraso e todo o comprometimento e meia hora por semana nós vamos precisar optar. Então eu propus para a mãe. Ah, e eu acabei não falando. Isso tudo sempre é proposto para as famílias, elas têm o direito de buscar, são cientes que a proposta da fonoterapia é em LIBRAS. Então a mãe aceitou e interrompeu o trabalho com a outra fono, teve que optar porque era um trabalho de sinalização, apesar de a outra fono já querer usar alguns sinais ela achava que ia ter que usar. Mas a questão da família é um pouco mais complicada porque passou muito tempo e a mãe acredita muito no aparelho e acredita muito na possibilidade de ela entender pela vibração das pregas vocais quando coloca a mão no pescoço. Então a mãe fez o curso de sinais, tem a babá que faz o curso, as pessoas da casa tentam passar, e a mãe até acredita que a Língua de Sinais vai ser a maneira que a menina vai conseguir se comunicar. Porque até então a Catarina não conseguia se comunicar. Ela tem problema de

interação, mas também não tinha nenhum sinal em gesto, em mímica, nem em palavra. Então tu vê que é uma criança que precisa ter alguém junto o tempo todo. Não consegue interagir por causa do autismo. Mas hoje ela consegue entender algumas coisas, ela já se expressa, já consegue olhar. Porque ano passado foi muito complicado o ingresso dela por todas essas questões dela, mudança do ambiente, e a língua ser visual, ela não conseguir acompanhar.

Cris – *Ela enxerga bem?*

Fonoaudióloga – Não conseguimos avaliar. Fizemos uma reunião com o médico, fizemos essa pergunta o pediatra que acompanha, especialista em desenvolvimento infantil. Pelo que se sabe, ela enxerga. Ela tem dificuldade para longe, muito pequena, mas não tem como ter uma precisão de grau, porque não tem a colaboração em exames. Então o que se pode fazer de maneira objetiva, se sabe que é muito pequena. Porque algumas coisas que ela faz, como aproximação é muito em função de estereotípias, maneirismos devido ao problema comportamental. É bem complicada a situação. E a família acho que é muito recente. Ano passado a mãe participava das sessões, mesmo sem idade de precoce, ela foi convidada, eu pedi para ela vir. Ela já estava na escola. As crianças no jardim elas são retiradas porque nós fizemos uma experiência de fazer no turno contrário, mas elas não conseguiam vir. Então se achou que esse espaço era bastante importante ter o atendimento individual até por estar no processo de aquisição, algumas muito inicial então essa meia hora era muito importante. Então a Marcia se organiza para não ter muitas atividades que não precise ter o grupo o tempo todo, que ela possa ir explicando pra cada um e que eu possa ir retirando dois dias na semana, na quarta que é essa correria e na terça que eu atendo três crianças.

Cris – *Elas são atendidas uma vez por semana?*

Fonoaudióloga – Uma vez por semana, meia hora, agora no jardim. Então a Catarina é mais ou menos isso. A Maria Eduarda também começou no ano passado, aquela que tem os cabelinhos assim e os olhos puxados. Ela veio ano passado, era ouvinte e por causa da meningite ficou surda. Já falava e perdeu as palavrinhas, não é perdeu, mas esqueceu as que tinham armazenada.

Cris – *Quantos anos ela teve meningite?*

Fonoaudióloga – Bah, acho que eu não tenho aqui. Mas faz tempo, acho que faz uns dois anos. Ela tinha três anos, já tem cinco. Teve meningite com dois anos porque ela veio ano passado e já estava com mais de um ano. Ela veio já sem as palavrinhas que ela utilizava quando era pequena. A mãe veio já buscando escola para ela, já veio pensando na Língua de Sinais, apesar de às vezes a situação social não favorece. Na época a mãe fazendo o possível pra vir, mas tendo que trabalhar como diarista porque precisava do dinheiro. A mãe estava se separando, mas uma mãe sempre querida, muito amorosa e que agora faz o curso de sinais direto à noite, então investe, sabe a importância. Eu acho que eles se dão conta da importância deles como pais, se dão conta que eles tem uma certa maneira de fazer o que eles iriam fazer de qualquer maneira, como conversar, educar, estimular, mas vão fazer isso na Língua de Sinais. Ano passado foi um pouquinho complicado para a Maria Eduarda. Ela vinha, às vezes não conseguia vir, uma criança bem inteligente. Ano passado era muito tranquila mas esse ano no grupo acho que ela se descobriu, que pode mandar, que ela pode dizer que não.

Cris – *E ela sabe muitos sinais, não é?*

Fonoaudióloga – Se tu observou, ela entende bastante, mas ela faz muito classificadores, uma coisa que eu acho interessante nela. Tem alguns sinais que são dela. Ano passado ela não fazia tanto, esse ano ela tá fazendo mais, mas usa muitas coisas que são dela. Às vezes ela dá apelido para os colegas: ‘aquela que faz assim...’. E às vezes ela conta coisas, imagina coisas e me conta histórias trágicas. Às vezes, mas do jeito dela, não é bem Língua de Sinais. É interessante. Eu tenho um cuidado em explicar pra ela as coisas que ela tá dizendo tem um sinal. Acho ótimo isso nela, mas às vezes tem alguns sinais básicos que eu pergunto pra ela. As vezes ela me diz que passarinho é borboleta, tudo é a mesma coisa, ela generaliza muito. E nessa idade as aves não são todas borboletas. Tem passarinho, borboleta, abelha, tem besouro, joaninha. Aí ela não faz isso. Eu fico observando e vou trabalhando essas questões e a questão dos classificadores eu vou deixando, mas observando porque ela também tem que adquirir outros sinais que não são dela. Mas a mãe eu acho que conversa com a filha, mas é uma situação social muito turbulenta. Muitas crianças têm a família não tão organizada, acontece algumas coisas.

Cris – *Até a questão de nascer surdo desestrutura a família...*

Fonoaudióloga – isso desestrutura e depois desestrutura a criança, porque acontecem umas rupturas. É incrível. E também tem a questão sócio-econômica que interfere. Algumas crianças são bem carentes. Às vezes a família tem que optar entre deixar com alguém para poder trabalhar, fazer curso. É uma função. Não consegue se dedicar tanto. É uma criança que está indo bem no processo de aquisição da linguagem. Está bem porque ela também tem pouco tempo. Ela veio um pouco maior mas tem pouco tempo. Ela ingressou na metade do ano passado. Metade não, maio. Até tenho uma foto de quando ela chegou. O Alan também é novo para mim. Eu ainda já tive oportunidade de conversar com a família. É um menino que foi bastante estimulado durante esse período, apesar de não ter tanta Língua de Sinais, veio com sinais dele, com gestos, com uma compreensão bem interessante. E com uma família que dava limites, educava, diferente assim, vai muito organizado.

Cris – *Essa é a palavra que eu ia falar agora, organizado!*

Fonoaudióloga – ele é muito organizado. Então eu acho que ele sempre teve rotinas, tem uma pessoa que ajuda a mãe e o pai a cuidar. E acho que é uma pessoa que tem uma postura muito legal porque não é a mãe dele. A mãe cuida, o pai cuida, mas ela também tem um jeito de lidar muito bacana com ele, de conversar. Deve ser alguém muito parecida com os pais, o jeito, eles devem combinar, porque ele vem muito organizado. Ele está adquirindo a Língua de Sinais muito bem. Uma criança que tem pouco tempo de escola, mas está conseguindo...

Cris – *Eu gosto de ver as descobertas que ele faz, com o pouco que eu observei dele. Ele consegue fazer o nome dele e fica muito feliz, vibra com as descobertas que está fazendo...*

Fonoaudióloga – E em bem pouco tempo já estava fazendo o nome dele. É uma criança muito atenta, tem um tempo de atenção bom, tempo de contato visual muito bom também. Eu conheço ele pouco, mas a família também veio em busca da escola até. Tem a função do aparelho que eles buscam também. Tem até um impasse que parece que tem uma pessoa que quer dar o aparelho. Até sugeri que

eles fossem no hospital de clínicas. Mas é uma família que também pensa nisso, mas pensou primeiro em colocar na escola de surdos por ter a perda auditiva e precisar da língua, mas estão buscando o aparelho agora. Algumas coisas anteriores eu não tenho tantas informações, como eles lidaram. Acho que eles encararam bem, tem a perda e precisa da língua, precisa se adaptar, precisa se comunicar. Conseguiram bons resultados porque é uma criança bem inteligente, aprende rápido. Não tem outros comprometimentos, aprende rápido. Porque algumas crianças como a Catarina, como o Kleber, a Gisela. É uma criança que demorou. Não sei porque demorou tanto, mesmo com estimulação...

Cris – *Pois é, ela não se comunica tão bem. Eu vejo que ela não faz os sinais...*

Fonoaudióloga – Esse ano ela melhorou. Eu vejo que do início do ano pra agora, o vocabulário ela sabe. Tem algumas coisas que eu faço de propósito, tenho que saber em que pé está. Eu faço um jogo de lince, pergunto, pra saber como está o vocabulário. Faz umas duas ou três semanas e eu fiz um lince porque eu queria saber coisas que ela não usa tanto. E as vezes a gente conversando, ela tem um tempo de contato visual muito curto. O tempo de atenção é muito curto também, mas tá melhor. As vezes chama, olha, mas não olha mais. Mas ela está com um vocabulário bom. Ela tem um problema é com a configuração de mão. Mas ela demorou. Eu observo essa parte da aquisição fonológica. E a dela não está adequado à faixa etária dela. Hoje mesmo a gente fez um bingo dos animais. E eu conversava bastante. E ela tem ou não tem, fazia uma mão como se fosse 'diferente'. Mas essa configuração do L é uma que as crianças rapidamente adquirem. Ela tem algumas dificuldades na questão de fonologia. Eu não tenho nenhum teste pra aplicar sobre memória fonológica, mas se tivesse, talvez ela tenha alguma dificuldade fonológica e isso interfere no processo de aquisição do vocabulário. Talvez já tivesse antes. E tem também a questão da mãe falar mais com ela. Tem a questão do lidar porque é uma mãe mais irritada, mais agitada, mais angustiada, a mãe da Gisela. Eu acho que isso a criança percebe bastante. Então por isso acaba fazendo as vontades, pra não se irritar tanto, pra não se descontrolar. O momento de irritação é o momento que acaba cedendo, dá o que tu quer. Então acaba que a criança também não consegue saber o que é pra fazer, o que pode e o que não pode, o que está certo ou errado. E acaba amadurecendo mais tarde, eu acho. Então tem outras questões. Acho que são esses. Falei bastante coisa, mas conseguiu pegar bem? Mais era o trabalho. Eles vem com o contato com uma professora ouvinte, mas depois eles começam com o contato com pares surdos. A ideia é nunca deixar a criança com atendimento individual, apesar de isso acontecer. Ano passado recebi um menino que tem comprometimentos. Uma criança agressiva e era bem complicado colocar em grupo direto. Ia ser muito difícil pra mãe e pras outras mães também, porque iriam ficar chateadas porque agredia bastante os familiares, eu... atirava coisas, perigoso até. Tem que ficar perto pra saber o que vai acontecer. Depois ele foi pro grupo e até está melhor. Então salvo essas crianças que são muito complicadas, eles começam a adquirir a Língua de Sinais com os outros que já estão a mais tempo.

Cris – *A Supervisora me contou que a turma da educação infantil está passando por uma transição, porque antes era professor ouvinte, a Janaina. E esse é o primeiro ano da Márcia. E o que tu achas disso? Acha que é importante o professor surdo ou não é tão importante?*

Fonoaudióloga – Eu acho que o profissional tem que ser qualificado. É o principal. Mas entre um excelente profissional surdo e um excelente profissional ouvinte, eu acho que o profissional surdo, por ser surdo, é muito importante que ele esteja em contato com as crianças. As crianças percebem a diferença, ele é modelo. Isso é importante as crianças ver: ‘então quando eu crescer eu também posso ser professor, ele é como eu.’ Tem a questão da língua também. Muitos ouvintes tem a Língua de Sinais muito bem, mas eu acredito que as crianças logo começam a se identificar.

Cris – *Por exemplo assim, tu acha que as crianças da educação infantil sabem que a uma professora é ouvinte e a outra surda?*

Fonoaudióloga – Se a gente perguntar: é ouvinte ou é surda? Eu não sei se vão responder porque essa pergunta, nesse período, nesse processo de aquisição que eles estão, não conseguem entender ‘ou isso’ .. é isso ou aquilo. É mais difícil...

Cris – *Mas não eles perceber: minha professora é surda como eu, mas o que o professor surdo vai fazer de diferente do ouvinte, porque ele já passou por isso?*

Fonoaudióloga – Isso conta muito, porque a experiência dele, ele tem outra maneira, porque acaba carregando um pouco das experiências que a gente tem no processo de ensino. E outra questão é a maneira como a língua flui na sala de aula. Por mais que o ouvinte seja fluente na Língua de Sinais, o professor surdo sempre vai ser mais porque é a língua dele. E também sob o aspecto de compreensão do que as crianças estão sinalizando, o professor surdo é muito mais ágil nisso. O que os alunos desejam transmitir vai ser muito melhor entendido se o professor for surdo, porque é conversa entre semelhantes, sem barreiras culturais.

**ANEXO C – Entrevista com a Ex-Professora Ouvinte e Atual Responsável Pela
Disciplina da Escola.**

Cris – *Qual tua proposta quando trabalhavas na Educação Infantil?*

Professora Ouvinte – Inicialmente era a Língua de Sinais, pois eles chegavam aqui sem a Língua de Sinais, fazendo mímicas, gestos ou então parados, sem fazer nenhum movimento ou tentativa de se comunicar. A partir disso, tudo o que era trabalhado: a rotina, o calendário, as brincadeiras, os jogos, tudo usava o português e a Língua de Sinais. Eu usava os dois, fazendo um comparativo. Eu aproveitava para ensinar o português, por exemplo: hoje tem sol. Como se escreve sol? E ensinava a escrita. E qual o sinal de sol? Então eu ia intercalando um com o outro. Eu também trabalhava com eles questões relativas à surdez: porque tu usa as mãos para te comunicar? Porque eu falo? Eu sou ouvinte e tu és surdo. Eu uso a fala, o português e tu usas a Língua de Sinais.

Cris – *Eu percebi que aqui na escola é como se não existissem ouvintes, como se fossem todos surdos, não existe essa distinção, ao menos ali na sala da educação infantil*

Professora Ouvinte – Bem, quando eu trabalhava com eles, eu gostava de apresentar essa diferença. Eu falava que era ouvinte, que haviam algumas pessoas ouvintes na escola, mas que sabiam a Língua de Sinais. Às vezes eles falavam que a monitora da sala não sabia Língua de Sinais, então eu estimulava para que eles ensinassem ela. Alguns mais espertos perguntavam porque existia essa diferença, então eu explicava todas as causas que fazia alguém nascer surdo, doenças, problemas na gestação, de maneira bem simples para que eles entendessem um pouco da diferença. Também eu estimulava-os a fazer pesquisa com a família sobre o porquê nasceram surdos, conversar com os pais, avós, ver se tem outros surdos na família, etc. Se são surdos filhos de pais surdos, aquilo é natural para eles, é o que estão acostumados a ver. Mas se são filhos de ouvintes, então eles vem para a escola mais curiosos. Têm muitos que chegam carregados de ouvintismo e aos poucos vão eliminando. Tem um menino na sala que não aceitava a Língua de Sinais, não era oralizado, mas movimentava a boca o tempo inteiro, para fazer como os pais ou como eu. Um dia brincando de massinha de modelar, ele prontamente modelou um aparelho auditivo e colocou na orelha. Isso era muito forte. Com a aproximação dos outros amigos surdos, ele foi perdendo isso, adquirindo a Língua de Sinais, desenvolvendo a identidade surda. Hoje ele sinaliza tranquilamente, convive muito bem com os amigos surdos e ensina a Língua de Sinais para os pais, em casa. Agora com a professora surda, não existe essa diferença na sala de aula, todos são surdos. A identificação é imediata.

Cris – *Como tu vê a questão do professor surdo na educação infantil?*

Professora Ouvinte – Eu vejo os dois lados, o positivo e o negativo. A questão da língua flui com muito mais naturalidade. Esse é o principal ponto positivo. Mas o contato com as mães, o contato com a auxiliar, esse contato é mais complicado. Uma coisa ruim é o controle na sala de aula, pois estes alunos são muito rápidos. Como ouvinte, temos maior percepção dos empurrões, das coisas que acontecem na sala de aula, estamos mais atentos, a percepção é maior. E o professor surdo não tem essa percepção tão grande. Então tu vê que está empurrando, tu vai lá e fala: olha isso está errado. E com o professor surdo isso não é tão rápido. Não é que ele não vai fazer, mas demora mais. E eles sabem que o professor é surdo, então eles abusam mesmo. Tem o lado negativo que é esse, da interação. O ouvinte já é diferente, ele trabalha muitas coisas em cima dos sinais e da identidade deles, fala, faz o sinal e está acompanhando tudo o que eles fazem. Porque tudo começa na

educação infantil: a rotina, as regras, os limites. E se vai para uma primeira série assim, sem essa base, fica bem complicado. Eu acho que o professor precisa estar super atento e em uma turminha assim como eles são, super agitados, sem limites, e é o professor quem dá os limites, é bem complicado.

Cris – *Porque tem essa questão de que eles vêm sem limites por causa da falta de comunicação em casa.*

Professora Ouvinte – O Kleber é um exemplo. Tem problemas de família, mas tu tens que ter jeito para falar com ele. Tem que ser com mais carinho. Se for no supetão, ele não vai atender. E professor da educação infantil precisa ser bem carinhoso. Também precisa conseguir detectar o que cada criança precisa, conhecer o aluno e identificar o que ele precisa, o que o corpo dele está passando.

Cris – *E as vantagens?*

Professora Ouvinte – A Língua de Sinais flui muito mais. Por mais que eu seja fluente, o professor surdo é o modelo. Uma vez eles falaram para mim: tu és ouvinte, mas tu és igual a surdo. Tu faz sinais iguais. Eu sou ouvinte, mas oralizo e também faço sinais. Ah, mas pensei que tu eras surda. Por isso acho muito importante o modelo, o contato, ‘eu posso ser assim’. Eu sempre fazia isso, chamava as professoras surdas e apresentava para eles. Eu dizia: ela é surda, é professora, ela é casada, tem carro, ela faz faculdade, tem filho também. As crianças gostavam de ver isso. E essa turminha é bem nova, de 4-6 anos. Porque os outros grandes ficavam admirados de ver um surdo adulto, casado, professor. E eu dizia que se eles estudassem bastante, poderiam também ser isso no futuro. E eu fazia isso com as mães também: Ele é só surdo, ele pode, ele tem capacidade, ele é inteligente. Se tu não der apoio em casa, se não aprender a Língua de Sinais, é claro que ele não vai conseguir. É muito positivo nessa parte do modelo e da Língua de Sinais, e também a didática, dependendo de como ela lidar com tudo isso, as atividades, pois não é só Língua de Sinais, tem mais coisa em jogo, como regras, limites, a aprendizagem. Tem os dois lados. Esse é o primeiro ano de uma professora surda na educação infantil.

Cris – *É a primeira experiência. A Supervisora me disse que tinham um pouco de medo por causa dos pais, a comunicação.*

Professora Ouvinte – Pois é, eu não sei se já reclamaram para ela, mas para mim já. E eu peço para eles não reclamarem para mim, pois fica muito chato, eu não tenho muito o que fazer.

Cris – *Tem professores surdos em outras séries. Tens contato com eles? Como tu vê essa questão da identificação, como elas preparam? Por que na verdade é uma preparação, não é? Eu vejo como uma preparação para viver com os ouvintes em outros tipos de relação, que não só a família. Não sei se existe isso.*

Professora Ouvinte – Pelo que eu vejo de algumas professoras que trabalham aqui a tarde, elas trabalham muito com isso. Hoje eu sou professora surda de vocês. Depois vocês vão ter outra professora surda, mas vai chegar um tempo em que vocês vão ter professores ouvintes. Essas duas professoras que tem, são espetaculares. A Ana é excelente. Ela é ex-aluna daqui da escola, da época em que a oralização era obrigatória e quando sinalizasse tinha castigo, uma época de muitas regras, muito rígida. E depois também freqüentou o segundo grau com ouvintes. Então ela tem um conhecimento espetacular. E agora ela é professora da 3ª série,

então ela ensina muito para as crianças e eles ficam encantados ao ver as coisas que ela conta da época de escola. Acho super importante, pois elas passam essa experiência do que é estudar com ouvintes, a experiência da inclusão, já preparando eles para o futuro. Aqui na escola mesmo, a partir da 5ª série, são professores ouvintes, a não ser os professores da Língua de Sinais e educação física. Uma coisa que fazemos aqui é integração entre as turmas. Isso acontece muito, de integrar os menores com os maiores, atividades juntas, como vídeo, teatro, etc. Isso faz com que eles tenham contato com os outros surdos maiores e também com os professores ouvintes, pois eles conhecem só do contato de entrada e saída, mas assim eles já vão conhecendo os professores ouvintes, mantendo contato mais próximo.

Cris – *Há quanto tempo tu trabalha com surdos?*

Professora Ouvinte – Aqui na escola estou há 5 anos, mas já trabalhei como intérprete na faculdade. E contato com surdos eu tenho desde pequena, porque eu tenho uma irmã surda, não só com ela, como com os amigos dela. Desde pequena eu tenho contato, mas comecei a fazer na faculdade e também me aproximei dos outros surdos. E todos os estágios que eu precisava fazer, fazia na área de LIBRAS, da surdez. Fiz estágio no Lília, fiz aqui. Eu fiz pedagogia educação infantil e capacitação para trabalhar na área da surdez. Uma outra coisa que eu fazia muito e eu falei para Marcia fazer com eles é uma atividade entre pais e filhos aqui na escola, com brincadeiras, contação de histórias, jogos, pintura. Deixamos livre para os pais que quiserem participar. Isso contribui para que eles aprendam mais LIBRAS, pois os pais têm contato só na entrada e saída e vindo para a sala de aula, aprendem mais e dão continuidade em casa. Tem pais que se preocupam mais em aprender, se aplicam, mas têm outros que não se preocupam com isso, que querem mesmo é falar com as crianças. Alguns pais não se aplicam porque infelizmente não aceitam o filho, não era o filho desejado, então não se aplicam. Acham que só o fato de estar na escola é suficiente.

ANEXO D – Entrevista com os Pais

PERGUNTAS:

- 1- Com qual idade seu filho ingressou na escola? Ele oralizava antes de frequentá-la?
- 2- Desde o início do ano, percebeu alguma mudança no comportamento do seu filho em casa ou na maneira como sinaliza?
- 3- O que acha de ter um professor surdo na sala de aula do seu filho?
- 4- Comente sobre como percebe o desenvolvimento do seu filho desde que ingressou na escola para surdos.

RESPOSTAS:**MÃE 1**

Meu filho ingressou na escola com 5 anos de idade. Ele não oralizava antes de frequentá-la. Ingressar na escola foi muito bom, pois ele aprendeu a Língua de Sinais muito rápido. Ele apresentou mudanças, pois agora nos ensina tudo o que aprende na escola. Se fizermos o sinal errado, ele nos corrige. Ao mesmo tempo, ele está mais calmo, aprendeu a diferença entre o certo e o errado.

Ter um professor surdo na sala de aula é um pouco difícil para nós pais, mas foi muito bom para meu filho, pois ele sabe comunicar-se muito bem com ela. Ele desenvolveu-se, pois antes ele só sabia mímicas e agora ele se comunica muito melhor com os colegas, com a professora e as pessoas em geral. Isso foi muito importante para o desenvolvimento dele.

MÃE 2

O meu filho entrou na escola no início de 2010. Ele falava pouco. Com a escola ele começou a falar mais e a cada dia está melhorando. Meu filho melhorou 100%!! Está muito bem nos sinais.

Achei o fato de ter uma professora surda muito bom, pois assim ele está tendo um diálogo com outros e conversa melhor.

O desenvolvimento dele está muito bom. Ele está 100%. Ele sabe muitos sinais e isso é muito bom.

Acredito que os pais precisam fazer sempre o curso de LIBRAS, pois para eles é muito importante.

MÃE 3

Minha filha ingressou na escola através da estimulação precoce. Ela não oralizava. Ela aprendeu os sinais muito rapidamente. Nós também participamos do curso de LIBRAS, por isso tudo ocorreu bem tranquilamente.

Sim, ela mudou muito. Ela está muito mais rápida nos sinais e atenta a nós, se erramos. Também está mais comportada, organizada e centrada.

No início achei estranho, pois tinha contato apenas com ouvintes. Mas, depois percebi que não havia problemas, pois até me obriguei a melhorar meus sinais para me comunicar com ela. E para minha filha achei ótimo, pois ajudou muito no progresso dela, em todos os sentidos.

Antes ela usava mímica. Não entendíamos o que ela queria. Mas hoje nos comunicamos por meio de sinais. Agora eu consigo conversar com ela sobre o que ela pode ou não pode fazer e nisso também tenho o apoio da professora, que orienta muito nesse sentido.

MÃE 4

Minha filha entrou para a escola com quase quatro anos. Ela foi para a estimulação precoce. Eu acreditava que ela poderia usar o aparelho e falar, mas com o tempo aceitei que isso não era possível. Não foi fácil. Mas hoje ela sabe a Língua de Sinais e eu também, então nos comunicamos através disso.

Sim, ela mudou muito. Ela sinaliza muito bem agora e até me ensina os sinais em casa. Nem sempre consigo participar do curso de LIBRAS que a escola oferece, então muitas vezes ela me ensina.

Acho que o professor surdo estimulou mais o ensino da LIBRAS. Ela aprendeu muitos sinais na estimulação precoce, mas com os outros colegas e a professora surda ela aprendeu bem mais, foi mais rápido o desenvolvimento. E também ela está mais calma, respeita mais, atende mais o que eu digo.

O desenvolvimento dela foi muito bom. Acho que não teria este desenvolvimento tão grande se estivesse em uma escola normal. Acho que estaria triste e agitada.